

091203

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA

DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA

LA ESCUELA COMO AMBITO DE RESISTENCIA

T E S I S

QUE PARA ACREDITAR LAS ASIGNATURAS "INVESTIGACION DE CAMPO" Y "SEMINARIO DE INVESTIGACION", Y OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN ANTROPOLOGIA SOCIAL PRESENTA:

U. A. M. IZTAPALAPA BIBLIOTECA

LAURA NAKAMURA ABURTO

COMITE DE INVESTIGACION

DIRECTORA: PATRICIA SAFA

LECTORES : RAUL NIETO

EDUARDO NIVON

México, D.F.

1989

Aug-5. Abril-70

AGRADECIMIENTOS

091203

Quiero hacer un reconocimiento a todas aquellas personas que me apoyaron en la realización de esta investigación.

A los maestros que con su participación y sus aportaciones hicieron posible la elaboración del presente trabajo.

A mis padres , por todo el cariño y la comprensión - que siempre me han brindado.

A Juan Luis Hidalgo por su paciencia , sus enseñanzas y su solidaridad.

A Paty Safa por sus orientaciones y su colaboración.
A Raúl Nieto, Eduardo Nivón y a todos los maestros que - contribuyeron en mi formación a lo largo de la carrera.

A mis hermanas por su apoyo constante e incondicional.

A mis amigos y a todas las personas de quienes recibí su estímulo.

I N D I C E

INTRODUCCION.	1
1. Acercamiento teórico	3
2. Metodología y estructura interna del trabajo	17
I. PANORAMA HISTORICO.	20
1. Figura del maestro: una construcción social en el Discurso de las Autoridades.	20
II. POLITICA EDUCATIVA EN EL REGIMEN DE MIGUEL DE LA MADRID	48
1. Niveles de construcción de la política edu- cativa	48
2. La Revolución Educativa.	53
III. LA VIDA ESCOLAR Y SUS PROTAGONISTAS	63
1. Características del trabajo docente en la - escuela primaria	64
2. Normatividad de las escuelas primarias	68
3. Características de la Escuela "Monte Albán".	75
4. Rasgos generales del personal docente de la Escuela "Monte Albán".	77
IV. LA ESCUELA COMO AMBITO DE RESISTENCIA	83
1. El aislamiento como estrategia de resistencia	85
2. La simulación como estrategia de resistencia.	91
3. La oposición como forma de resistencia. . . .	98
3.1 Participación en el Paro Magisterial. . .	106
CONCLUSIONES.	109
BIBLIOGRAFIA	113

I N T R O D U C C I O N

En estos últimos años ha sido necesario replantear, en el campo de la investigación educativa, la concepción que acerca de la escuela y del trabajo docente se tenía.

Durante mucho tiempo se consideró a la escuela como la institución neutral que ofrece igualdad de oportunidades de desarrollo a todos los individuos; sin embargo, una nueva corriente de estudiosos ha desmitificado esta concepción al considerar a la escuela como el lugar donde se reproduce, pero a la vez se transforma a la sociedad. / En este sentido, el ámbito escolar aparece, no como un espacio armónico, sino como el escenario de procesos de lucha y negociación que generan los maestros en su quehacer cotidiano.

Existen diversos trabajos que desarrollan el tema de la problemática de la educación en México desde distintas perspectivas, pero son todavía muy pocos los investigadores, que al emprender el estudio de la labor docente, parten del conocimiento del trabajo cotidiano dentro de las escuelas. Considero que es importante penetrar en ese "micro mundo", ya que es al interior de éste, donde finalmente se ponen en práctica las diferentes políticas educativas de cada período gubernamental. *

Es fácil conocer las modificaciones o transformaciones que las autoridades de educación realizan a los planes y programas de estudio o las acciones y tareas que le asignan al maestro para alcanzar los objetivos que durante su gestión se proponen, pero generalmente se desconoce la forma en que el maestro las instrumenta y las incorpora a la práctica diaria. Por ello, éste trabajo constituye un intento por conocer la manera en que el ma ✓

estros, en su labor cotidiana resiste a las diferentes disposiciones de carácter administrativo y pedagógicas que las autoridades inmediatas le hacen llegar a su centro de trabajo. Para tales propósitos, tomé como universo de estudio una escuela primaria - oficial del Distrito Federal, en donde comencé la investigación de campo al iniciar el ciclo escolar 1988-1989, es decir, a partir del mes de septiembre hasta los primeros días del mes de mayo de este año.

A la par con el trabajo de campo fue necesario consultar diversas fuentes bibliográficas que me proporcionaran los elementos necesarios para la clasificación e interpretación de los datos obtenidos. Como un primer acercamiento teórico para la comprensión de este problema, fue necesario hacer una breve revisión de las teorías más representativas con respecto a la función que la escuela cumple en las sociedades y que presento en las siguientes páginas.

1. ACERCAMIENTO TEORICO.

① El papel que la educación juega en la sociedad ha sido abordado a lo largo de la historia desde diversos enfoques teóricos, sin embargo, pueden distinguirse dos grandes grupos: las teorías educativas liberales y las llamadas teorías de la reproducción.

Los teóricos liberales afirman que la educación ofrece la posibilidad de desarrollo individual, movilidad social y poder político y económico a los individuos, y consideran a la escuela como una institución objetiva y neutra que brinda igualdad de oportunidades a toda la población, llegándosele a llamar a la escuela - "la gran igualadora".

Para esta corriente liberal, la educación debe cumplir con tres funciones esenciales: la integradora, la igualadora y la desarrollista.

La primera función se refiere a que la educación debe integrar a los jóvenes a los diferentes roles que la educación les ha asignado.

"En primerísimo lugar las escuelas deben coadyuvar a integrar a la juventud a los diversos papeles ocupacionales, políticos, familiares y otros, del mundo adulto exigidos por una economía en expansión y una forma de gobierno estable". (Bowles y Gintis; 1976:33).

La función igualadora por su parte, señala que la educación debe ofrecer igualdad de oportunidades a todos los individuos para competir por alcanzar un mejor nivel de vida. John Dewey, a quien puede considerarse el estudioso más representativo de esta teoría liberal, sostiene que "es deber del medio am-

biente escolar (...) encargarse de que a todo individuo se le - ofrezca la oportunidad de escapar de las limitaciones del grupo social en el que nació y entrar en contacto vital con un medio ambiente más amplio" (Bowles y Gintis; 1976:34).

Cabe señalar, que en esta concepción, la escuela no tiene como tarea cambiar las estructuras económicas de la sociedad, - sino al contrario, da por hecho su inevitable existencia; lo que a la educación corresponde, es asegurar una competencia justa - entre los ciudadanos.

Por último, la función desarrollista, se refiere a que la educación está considerada como un instrumento importante para el desarrollo psíquico y moral del individuo. El éxito personal entonces, se ve determinado por la forma en que cada ser humano aprovecha sus potencialidades físicas, cognitivas, emocionales, impulsado por la educación.

Afirman Bowles y Gintis (teóricos de la reproducción), que para Dewey, la compatibilidad de estas tres funciones - la integradora, la igualadora y la desarrollista - se deriva de suposiciones básicas en cuanto a la naturaleza de la vida social. En primer lugar supone que los individuos que han alcanzado los niveles de desarrollo personal más altos, desempeñan mejor los papeles educacionales de la sociedad capitalista. Para Dewey, el desarrollo personal es económicamente productivo. En segundo lugar, Dewey sostuvo que un sistema escolar libre y universal - puede ofrecer oportunidades para el desarrollo de uno mismo, independientemente de raza, orígenes étnicos, antecedentes de clase y sexo. De ahí que la función integradora, la igualadora y la desarrollista de la instrucción escolar, no sólo sean compatibles, sino también reafirmantes. (Bowles y Gintis; 1976:34).

A pesar de que la experiencia ha demostrado sus fallidos - resultados, esta teoría ha conseguido prevalecer en la práctica educativa vigente y permear en buena medida las concepciones o-

ficiales sobre la planeación de la instrucción pública. Asimismo, el papel del maestro es el de promover el desarrollo individual de los alumnos a través de las prácticas educativas; es el instrumento por medio del cual el sistema escolar hará llegar a los individuos las herramientas necesarias para su superación.

II

① En contraposición a los supuestos de las teorías liberales surgen las teorías de la reproducción, que consideran que las funciones de la educación son la reproducción de la estructura política y social de la sociedad; es decir, la reproducción de la ideología dominante y de la división social del trabajo.

② Los supuestos de la teoría liberal más criticados por las teorías de la reproducción son:

- a) que la educación crea y sostiene el cambio social,
- b) que la educación afecta el nivel de crecimiento económico a través del ámbito tecnológico y la planeación de los recursos humanos,
- c) que la escuela es capaz de reordenar las desigualdades sociales a través de la igualdad de oportunidades educativas y,
- d) que la educación y la cultura que ésta transmite son elementos autónomos de la sociedad (fuerzas políticas - neutrales). (Leonardo de, Patricia; 1986:14).

Para la sustentación teórica de esta investigación, he tomado como fuente principal las aportaciones que Henry Giroux - presenta en el campo de las teorías educativas.

Henry Giroux, al analizar las diferentes teorías de la reproducción, afirma que éstas han despojado a las escuelas de su inconciencia política y sus explicaciones acerca del papel de la educación han sido invaluable para un entendimiento más amplio de la naturaleza política de la enseñanza y su relación con la sociedad dominante; asimismo, ha mostrado que son -las escue

las- reproductoras en tres sentidos:

"Primero, las escuelas proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo -estratificada en clases, razas y sexos. Segundo, las escuelas son reproductoras en el sentido cultural, pues funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus -intereses. Tercero, las escuelas forman parte del aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado" (Giroux; 1985: 37).

Sin embargo, Giroux encuentra en estas teorías que los investigadores han puesto el acento en la idea de la dominación y han restado, sino que anulado, la importancia del factor humano y la noción de resistencia, ignorando las relaciones y contradicciones que se dan cotidianamente al interior de la escuela . Entonces el papel del maestro se ve reducido al de simple ejecutor de órdenes.

"En verdad el sujeto humano generalmente desaparece en medio de una teoría que no da cabida a momentos de autocreación , mediación y resistencia" (Giroux; 1985:38).

Dentro de esta corriente radical, Giroux muestra dos modelos de análisis: las teorías de la reproducción mencionadas anteriormente y las teorías de la resistencia que representan más que una contrapropuesta a las primeras, un intento por ir más -allá en las investigaciones de las teorías de la reproducción , tratando de corregir sus limitaciones.

Entre las teoría de la reproducción existen diferentes modelos; Giroux los clasifica en tres grupos: el modelo económico reproductor, el modelo cultural reproductor y el modelo de re-

producción hegemónico estatal.

En el modelo económico reproductor se encuentran las aportaciones hechas por Bowles y Gintis quienes afirman que "el sistema educativo sirve - mediante la correspondencia de sus relaciones sociales con las de la vida económica - para reproducir la desigualdad económica y para distorsionar el desarrollo personal.

"Bowles y Gintis analizan la relación entre división social del trabajo y acción escolar para explicar cómo la desigualdad social se traduce en una desigualdad educativa. La escuela desde esta perspectiva prepara para el trabajo de manera diferencial al reproducir las estructuras jerárquicas y las relaciones de poder" (Safa; 1988:92).

Para estos autores existe una correspondencia entre el sistema educativo y la estructura económica. Sostienen que dicho sistema educativo no aumenta ni disminuye el grado global de desigualdad y de desarrollo personal represivo. Por el contrario se entiende más como una institución que sirve para perpetuar - las relaciones sociales de la vida económica con las que se fijan dichos patrones, pues permite la fácil integración de los jóvenes a la fuerza de trabajo (Bowles y Gintis; 1976:23).

Dentro de este modelo, también se enmarcan las investigaciones de Baudelot y Establet, quienes rompen con el mito de la escuela única y unificadora y apuntan que la función de la escuela sólo puede entenderse en relación con el papel que juega en la producción de la fuerza de trabajo.

Para ellos, el aparato escolar contribuye con la parte que le corresponde, a la reproducción de las relaciones de producción capitalistas. Su función efectiva consiste en conducir a los niños proletarios al fracaso para finalmente sujetarlos a sus puestos de explotados. (Snyders; 1978:79).

Para Giroux este modelo económico reproductor no ha captado la complejidad de la relación entre las escuelas y otras instituciones. En el marco de su modelo de socialización inflexiblemente mecanicista y determinista queda poco espacio para desarrollar una teoría de la enseñanza que tome en serio las nociones de cultura, resistencia y mediación.

En el modelo cultural reproductor se le da prioridad al papel de mediador que juega la cultura en la reproducción de las sociedades capitalistas. Uno de los representantes de este modelo es Bourdieu, quien presupone que las sociedades divididas en clases y las configuraciones ideológicas y materiales que las sustentan se encuentran mediadas y reproducidas a través de lo que él llama "violencia simbólica". El control de clases se constituye mediante un sutil ejercicio de poder simbólico que llevan a cabo las clases dominantes para imponer una definición del mundo social que sea consistente con sus intereses (Giroux; 1985).

Para Bourdieu, la educación juega un papel importante dentro del proceso de reproducción y legitimación de la cultura de la clase dominante. Según él, las escuelas forman parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que no mantienen las relaciones de poder existentes a través de la imposición directa, sino que la reproducen más sutilmente mediante la producción y distribución de la cultura dominante.

Al referirse Bourdieu a los planes de estudio hegemónicos, afirma que atrás de la imparcialidad y objetividad con que se presentan éstos, existe un trasfondo político de las clases dominantes. "Las escuelas ratifican el capital cultural dominante mediante sus ramas de conocimiento escolar, ordenadas jerárquicamente en el plan de estudio hegemónico y mediante la recompensa a aquellos estudiantes que usen el estilo lingüístico de la clase dominante". (Giroux; 1985:46).

Las debilidades teóricas más serias que Giroux encuentra -

en este modelo son las que conciernen a las nociones mecánicistas de poder y dominio y la visión determinista del sujeto humano que caracteriza a gran parte de su trabajo, así como el considerar a la cultura como un proceso de dominio en una sola dirección. Para Giroux, la noción de que la cultura es un proceso tanto estructurador como transformador, debería estar presente en este modelo. Con esta omisión se refleja la poca esperanza de que las clases subordinadas reconstruyan sus condiciones de vida, de trabajo y de aprendizaje.

El tercer modelo de reproducción al que hace referencia Giroux, es el hegemónico estatal, que surge del interés que algunos investigadores de la educación han mostrado por estudiar la intervención del Estado en el sistema educativo. Conciben a la escuela como uno de los aparatos de Estado que cumplen con la función de reproducir y legitimar a la sociedad. Poulantzas la considera un mero aparato estatal ideológico.

"Como parte de los aparatos de Estado, las escuelas y universidades juegan un papel importante en la promoción de los intereses económicos de las clases dominantes. Varios teóricos han argumentado que las escuelas están involucradas activamente en el establecimiento de las condiciones de la acumulación de capital y señalan específicamente una serie de instancias donde el Estado interviene para influir en este proceso" (Giroux; 1985: 53).

Por su parte Michael Apple señala que el Estado a veces en forma sutil y a veces en forma más abierta interviene en la enseñanza con el objeto de "maximizar" la producción eficiente tanto de sujetos como de conocimientos que se requieren en una economía desigual.

Otras de las formas que el aparato estatal se manifiesta al intervenir en la educación, es precisamente, dejando fuera del control de los maestros y de los padres de familia, la pla-

neación y la organización educativa.

Para Giroux, las teorías del Estado contribuyen a la comprensión de cómo los procesos de reproducción social y cultural funcionan en la esfera política.

"Tales teorías, con toda razón, llaman nuestra atención sobre la importancia de la autonomía relativa del Estado y sus aparatos (como la escuela), sobre el carácter contradictorio del Estado y sobre las presiones económicas, ideológicas y represión que ejerce el Estado en la enseñanza". (Giroux; 1985:55).

Sin embargo, una de las principales fallas de estas teorías, es que se centran en macrotemas, restando importancia a la intervención de los sujetos en el nivel de la vida cotidiana además de prestar poca atención a la cultura como sujeto y objeto de resistencia.

Como lo mencionamos al principio, las teorías de la resistencia surgen a partir de la necesidad de superar algunas de las limitaciones que presentan las teorías de la reproducción: estas últimas al minimizar la intervención humana para modificar el proceso de reproducción, olvidan que en la práctica educativa concreta se dan una serie de tensiones y conflictos que pueden obstaculizar dicho proceso, mismo que nunca llega a ser completo y vertical, sino que enfrenta elementos de oposición.

"... se ha puesto un énfasis exagerado en el modo como las estructurantes determinantes promueven la desigualdad económica y cultural y se ha subestimado la manera como el sujeto humano se acomoda, media y resiste a la lógica del capital y a sus prácticas sociales" (Giroux, 1985:56).

Estas teorías se centran en las nociones de conflicto, lucha y resistencia, asignando un papel activo a la intervención humana, a la experiencia y a los mediadores entre los determi--

nantes estructurales y los efectos vividos.

Snyders en su trabajo Escuela, clase y lucha de clases, al analizar las aportaciones de Baudelot-Establet, Bourdieu-Passeron e Illich, con respecto a las funciones que cumple la educación, señala que para estos investigadores la escuela aparece totalmente en manos de la burguesía, donde los maestros quedan reducidos a agentes de la ejecución de una gigantesca maniobra donde la clase obrera se presenta como totalmente desprovista de resistencia.

"La escuela es a un tiempo reproducción de las estructuras existentes, correa de transmisión de la ideología oficial, domesticación pero también amenaza contra el orden establecido y posibilidad de liberación" (Snyders; 1978:106)./

Es en este sentido que las teorías de la resistencia tratan de darle la importancia que merecen las posiciones de resistencia que en la práctica cotidiana se presentan en el quehacer educativo.

Giroux encuentra algunas debilidades en las posiciones de las teorías de la resistencia, como el que no todos los comportamientos de oposición pueden considerarse formas de resistencia; que se han centrado en el estudio de actos públicos de estudiantes rebeldes sin tomar en cuenta formas menos obvias de resistencia; otra debilidad es que no han puesto suficiente atención en el hecho de cómo la dominación llega hasta la estructura misma de la personalidad. "Necesitamos entender cómo las ideologías dominantes impiden el desarrollo de necesidades multifacéticas en los oprimidos, o en otras palabras, cómo las ideologías hegemónicas funcionan para excluir a los grupos oprimidos de la creación de necesidades que van más allá de la lógica instrumentada de mercado" (Giroux; 1985:61).

La mayor preocupación de Giroux con respecto a estas teorías, es su falta de rigor intelectual y su descuido teórico; - por ello propone una teoría de la resistencia, en la que este - concepto sea más preciso y de él pueda derivarse la elaboración de una pedagogía crítica.

"En el sentido más general, la resistencia debe fincarse - en una sistematización teórica que proporcione nuevo marco de - referencia para el estudio de las escuelas como ámbitos socia-- les que estructuran la experiencia en los grupos subordinados"- (Giroux; 1985:62).

Para Giroux el comportamiento de oposición visto desde esta teoría de la resistencia que el propone, se vincula más a - una resistencia política que a una desadaptación como lo entien den los investigadores liberales. La noción de resistencia subraya la necesidad de entender con mayor profundidad la manera - compleja en que la gente media y responde a la conexión entre - su experiencia y las estructuras de dominio y de coacción.

Otro aspecto importante, es que el poder no es unidimensio nal, pues se ejerce no sólo como un modo de dominio, sino tam-- bién como un acto de resistencia, en donde éste puede llegar a jugar un papel importante en la transformación de la sociedad . En este sentido Giroux afirma que la Teoría de la Resistencia - debe tomar la noción de emancipación como su interés conductor- y tomar como elemento central del análisis de un acto de resis- tencia, su intención de luchar contra el dominio y la sumisión. Para él, el concepto de resistencia debe tener una función reveladora que contenga una crítica de la dominación y que propor- cione oportunidades teóricas para la autoreflexión y para la lucha en favor de la emancipación individual y social.

Al hacer la distinción entre un acto de resistencia y uno de oposición, afirma que el primero desafía la lógica de la do- minación, en tanto que el segundo no.

Con respecto al papel que debe jugar la escuela en una sociedad, Giroux afirma lo siguiente: "La Teoría de la Resistencia rechaza la idea de que las escuelas son simplemente ámbitos de instrucción, pues no sólo politiza la noción de cultura, sino que también analiza las culturas de la escuela en el seno cambiante de lucha y la impugnación... las escuelas no van a cambiar a la sociedad, pero podemos crear en ellas reductos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales; formas que pueden ser usadas en otras esferas involucradas más directamente en la lucha por una nueva moralidad y un nuevo punto de vista sobre la justicia social" (Giroux; 1985:65).

En esta teoría que Giroux propone, la función que debe cumplir el maestro, no es la de simple ejecutor de órdenes, sino la de agente activo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje aportando los elementos necesarios dentro del ámbito escolar que permitan modificar este proceso.

Después de la revisión de las diferentes teorías acerca de la función que desempeña la educación en la sociedad y de el papel que el maestro juega en cada una de ellas, considero que la propuesta de Giroux en torno a la teoría de la resistencia es válida para la interpretación de la investigación que aquí presento.

En nuestro país, los estudios etnográficos realizados por Patricia Sifa y Elsie Rockwell, han aportado elementos que permiten conocer el trabajo cotidiano del maestro, presentando a la escuela no como un mundo ya dado, sino un lugar donde se negocian y se reinterpretan las normas oficiales.

"Para analizar cómo la escuela participa en la reproducción y transformación social, es necesario tomar en cuenta cómo los diferentes sujetos sociales participan, utilizan, demandan y viven los condicionamientos de la sociedad en general y -

de la institución en particular en los procesos educativos donde se realizan y concretan. Tanto la escuela como la familia generan expectativas en relación a lo que cada uno debe dar y exigir"(Safa: 94:98)

Ambas autoras enfatizan la importancia que tiene llevar a cabo el análisis de las prácticas escolares en su nivel cotidiano, utilizando las herramientas características del quehacer antropológico como son la observación y la descripción detallada de la vida escolar y de sus relaciones.

HIPOTESIS

Tomando como marco de referencia el concepto que los estudiosos de las teorías de la reproducción y la resistencia han planteado, con respecto a la función que cumple la educación en la sociedad y el papel que se le asigna al maestro en ella, formulé las hipótesis de esta investigación, con el fin de responder a la pregunta central del proyecto inicial: ¿De qué manera el maestro resiste a las disposiciones oficiales en el ámbito escolar?

El maestro como agente directo de la educación no sólo participa en la reproducción y legitimación de la sociedad, sino que, dentro de la escuela genera a la vez procesos de confrontación y resistencia ante las disposiciones oficiales.

Esta resistencia se traduce en acciones concretas a diferentes niveles; el maestro resiste aislándose en su aula, simulando cumplir con los lineamientos oficiales y oponiéndose a ellos abiertamente, es decir, la resistencia se traduce en actos de aislamiento, simulación y oposición. Estos actos se manifiestan en las diferentes actividades que constituyen la vida escolar.

Ante las actividades de tipo administrativo el maestro expresa su resistencia:

- Alterando los datos de informes estadísticos y reportes.
- Retrasando la entrega de la documentación oficial.
- Anulando y bloqueando los ordenamientos que entorpecen el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Modificando las diferentes comisiones que se organizan al interior de la escuela.

En el campo técnico-pedagógico, el maestro se resiste:

- Modificando los planes y programas de estudio oficiales.
- Mezclando las prácticas pedagógicas tradicionales con las técnicas actuales.
- Rechazando los cursos de capacitación que se caracterizan por su improvisación y su falta de continuidad.
- Aislándose en su salón de clase, evitando cualquier intromisión.
- Negociando con la autoridad inmediata la ejecución de diversas actividades o su omisión.

La resistencia en la escuela por parte de los maestros, es más evidente en las actividades de tipo administrativo, pues entorpecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. METODOLOGIA Y ESTRUCTURA INTERNA DEL TRABAJO.

El desarrollo de esta investigación tuvo como antecedente - mi interés por conocer la forma en que las decisiones de Política Educativa llegan hasta la expresión más concreta de la institución educativa: la escuela,, y de qué manera estas decisiones se ven modificadas, reinterpretadas o rechazadas por los maestros, que en este caso, son los responsables directos de su instrumentación

Para tratar de entender este proceso fue necesario penetrar al lugar dónde se lleva a cabo; la razón que me llevó a elegir la escuela donde realicé la investigación no fue el que tuviera características específicas que la distinguieran de otras, sino al contrario, porque consideré que , debido a su estructura y funcionamiento interno podía ser representativa de otras escuelas, aunque de ninguna manera pretendo hacer generalizaciones a partir de los datos obtenidos en ella, lo que busco es hacer un estudio de tipo etnográfico para tender la oportunidad de conocer el comportamiento colectivo y a la vez individual de los maestros que la integran.

Al iniciar esta investigación de campo , parto del supuesto de que la escuela no es un mundo estático en el que todo está - predeterminado, sino un lugar donde se protagonizan actos de resistencia y negociación en el que participan autoridades educativas y los maestros.

La información que da sentido al trabajo que presento, fue obtenida fundamentalmente a través de la observación y de entrevistas abiertas y pláticas informales con el personal docente de la escuela. Esto me permitió , por un lado, conocer la vida escolar en su quehacer cotidiano, la forma en que los maestros se enfrentan de manera colectiva a los ordenamientos oficiales, y por

otro lado, acercarme a la vida de cada uno de ellos con el objeto de tener una visión más clara de sus características particulares como individuos y como trabajadores de la educación, además de conocer sus expectativas, sus metas y sus preocupaciones.

Este trabajo está dividido en cuatro capítulos: los dos primeros contienen básicamente información obtenida de diversas fuentes bibliográficas, mientras que los otros dos, están constituidos por la información empírica resultante de la investigación de campo. Previo a estos cuatro capítulos he presentado una breve exposición de las teorías más conocidas que explican la función de la educación en la sociedad.

En el primer capítulo trato de ofrecer un panorama histórico que acerca de la figura del maestro se ha ido construyendo a través de los discursos de la autoridades educativas fundamentalmente, destacando la distancia que ha existido casi siempre entre el "deber ser" del trabajo magisterial y lo que en realidad sucede.

En el segundo capítulo expongo la forma en que las políticas educativas se generan y desarrollan hasta llegar al ámbito escolar, y presento los objetivos y propósitos fundamentales de la Política Educativa del sexenio de Miguel de la Madrid, pues las disposiciones y lineamientos generales, a pesar del cambio de poderes en diciembre de 1988, en la escuela no se han sufrido alteraciones, ya que la nueva política educativa está apenas en proceso de consulta. Es decir, los lineamientos generales de la vida escolar, reponden todavía a la Política Educativa anterior.

En el tercer capítulo presento las características generales del trabajo docente, de la escuela en la que realicé la investigación (*) así como las de los maestros que la integran, y por último algunos aspectos del documento normativo de las escuelas primarias. La integración de este documento, a este capít

(*)El nombre de la escuela fue sustituido por otro.

lo, tiene como intención conocer este nivel intermedio de la Política Educativa, que se refiere a la normatividad de la vida escolar y compararlo con lo que realmente sucede en la escuela. Con ello tenemos una visión de los propósitos y objetivos de la Política Educativa (capítulo II), la normatividad del funcionamiento y organización de las escuelas primarias, expresada en un documento, para llegar finalmente a los datos concretos de la escuela investigada.

Es en el último capítulo de este trabajo donde señalo las diferentes actitudes en las que los maestros traducen su resistencia ante las disposiciones oficiales y la normatividad escolar, de acuerdo a sus intereses, necesidades, tradiciones y sus relaciones con las autoridades inmediatas.

I. PANORAMA HISTORICO.

LA FIGURA DEL MAESTRO: UNA CONSTRUCCION SOCIAL EN EL DISCURSO DE LAS AUTORIDADES.

En este capítulo presento la forma en que se ha ido configurando y transformando la imagen del maestro mexicano en el discurso de las autoridades así como las funciones que le han sido asignadas a partir del México post-revolucionario.

A principios de este siglo, durante la lucha armada, el maestro jugó un papel fundamental en la propagación de los ideales revolucionarios; y al término de la misma, éste adquirió una significación política particular, pues el Estado necesitaba impulsar el desarrollo económico y la integración nacional. José Vasconcelos, al impulsar la creación de la Secretaría de Educación Pública, dio el primer paso para la federalización de la enseñanza, organizando así un programa educativo a nivel nacional que hasta entonces no se había establecido.

Como primer Secretario de Educación Vasconcelos asignó a los maestros la tarea de realizar la revolución en el terreno cultural.

Vasconcelos obtuvo incrementos importantes en el presupuesto destinado a la labor educativa; además del apoyo económico y político que le brindó el régimen obregonista, contó con la colaboración de destacados intelectuales latinoamericanos; organizó las llamadas misiones culturales, fomentó el crecimiento acelerado del número de maestros e hizo llegar la instrucción elemental a núcleos de población hasta entonces marginados, a través de los programas de alfabetización y el impulso de la escuela rural.

Para Vasconcelos, sólo a través de la educación podría crearse un nuevo mexicano libre de las cadenas de su pasado. Sin embargo, esta necesidad de crecimiento en el número de maestros tuvo que satisfacerse con voluntarios que se convirtieron en maestros improvisados, quienes estaban alfabetizados, pero nada más.

Uno de los rasgos más importantes que Vasconcelos le adjudicó al trabajo magisterial, es el haberlo considerado como un apostolado, al retomar de la Colonia la tradición del misionero:

"Haced de la educación una cruzada y un misticismo; sin fe en lo trascendental no se realiza obra alguna que merezca el recuerdo. El magisterio debe mirarse como una vocación religiosa y debe llevarse adelante con ayuda del gobierno, si es posible; sin su ayuda si no la presta, pero fiándolo todo en cada caso a la fe en una misión propia y en la causa del mejoramiento humano" (Vasconcelos; 1950:113)

Para Vasconcelos, el maestro debía poseer dos virtudes esenciales: la ilustración y la abnegación. En uno de sus discursos definió de la siguiente manera lo que él consideraba " ser un buen maestro:

"El buen maestro debe ser un tanto loco porque si fuera cuerdo, cuerdo y honrado tal vez se pegaría un tiro... el buen maestro tiene que poner confianza en la generación venidera si la actual la ve perdida. El buen maestro ha de inspirarse en una especie de sentido de limpieza que condena la mentira y repudia la maldad. Y ya sea fríamente con la fría lucidez implacable de un gran dolor o con el cálido entusiasmo de un pasión radiante, el maestro tiene que ponerse a revisar los valores sociales, tiene que retroceder a los comienzos, tiene que desgarrar la historia para rehacerla como va a rehacer a la sociedad...y allí mismo rehacer la moral, rehacer la historia, sólo así podrá evitarse que los niños de hoy repitan mañana las historias del día" (vasconcelos; 1950:108)

Con respecto a las condiciones de vida de los maestros, Vasconcelos señaló la miseria en la que vivían, reconociendo que un jornalero ganaba más que un maestro en buen número de estados de la República, y consideraba tarea urgente aumentar los sueldos - para asegurar la independencia del profesor. Sin embargo, para 1922, los primeros maestros rurales tenían como salario diario - dos pesos y a veces menos, y para 1928, dos pesos seguía siendo su retribución mientras que los inspectores ganaban doce pesos.

"Ejército desgarrado , pero que lleva en el pecho un fulgor como de hazaña heroica: eso parecéis cuando se os contempla, maltratados por la vida, pobres de aspecto, pero con no se qué firmeza interior que quizás viene de que vuestras obras son modestas pero firmes, pequeñas pero santas..."(Vasconcelos ;1982:126)

Vasconcelos proyectó en su obra la necesidad de que la educación se convirtiera en instrumento del progreso evolutivo de nuestro país, dejando atrás las luchas sociales y convirtiendo - al maestro en un misionero, en un apóstol de la educación, en un constructor cuyo fin capital sería formar hombres capaces de bastarse a sí mismos y de emplear la energía sobrante en el bien de los demás.

"organicemos entonces el ejército de los educadores que - sustituya al ejército de los destructores" (Vasconcelos:1950;12)

A mediados de 1924, Vasconcelos renunció a su cargo como Secretario de Educación, debido, sobre todo a las fuertes críticas hacia su política educativa ejercidas por la Confederación Revolucionaria de Obreros Mexicanos CROM, quienes eran partidarios - de Calles y con el que Vasconcelos ya se había enemistado. Ocupó su lugar el Subsecretario Bernardo J. Gastélum quien continuó con el programa trazado por el titular de la dependencia.

A pesar de que la acción educativa de los siguientes regímenes tomó otros rumbos, es innegable que el perfil ideológico que

Vasconcelos impuso al magisterio, continuó siendo una referencia obligada en los discursos oficiales de las autoridades.

Durante el régimen de Plutarco Elías Calles (1924-1928) fue nombrado como Titular de la Secretaría de Educación Pública el Dr. Manuel Puig Casauranc y como Subsecretario Moisés Sáenz. Aquí valdría la pena resaltar la pugna que existía en el campo de la administración pública entre católicos y protestantes. Vasconcelos pertenecía al grupo de los católicos, y al salir de la SEP, ésta se reorganiza y cobra fuerza el grupo de los protestantes - al cual pertenecía Moisés Sáenz al quedar como Subsecretario de Educación. Mientras Vasconcelos hablaba de una escuela espiritual donde el maestro debía ser también un artista, Sáenz impulsa una educación no verbalista, sino del trabajo, característica que distingue a los protestantes.

En un mensaje radiofónico dirigido al pueblo de México el 6 de diciembre de 1924, Casauranc señaló hacia dónde se encaminarían los esfuerzos educativos del régimen callista:

"Aumentar el número de escuelas de primera enseñanza hasta donde lo permitan nuestras posibilidades económicas; procurar, en la educación de los obreros, preparar su liberación económica, - por la adquisición de mejores y más prácticas armas para la lucha por la vida; dar a la educación urbana y a la de los obreros aspectos de mayor acercamiento a la realidad de la vida presente y de nuestro medio actual, y procurar en el plazo más breve...la incorporación cultural de las grandes masas de campesinos, mestizos e indígenas al resto de la población del país...serán en concreto las grandes orientaciones hacia las cuales desea el señor Presidente de la República que la Secretaría de Educación dirija sus esfuerzos"

En este mismo mensaje Puig Casauranc dijo que uno de los -- propósitos del Presidente, que habría de ser logrado a través de la Secretaría de Educación, sería la dignificación del magisterio. Para ello consideró indispensable que los maestros se dig-

nificaran individualmente, por el entusiasmo, por su misión, por el amor al estudio y sehicieran fuertes como gremio por una organización sindical desprendida de miras políticas.

Al referirse a sus exiguos salarios Casaurac escribía:

"son incontables las tiradas líricas que sobre la importancia social del maestro se han escrito hasta el día, sólo para - contentar de momento a la clase tan sufrida de los maestros mexicanos y para acallar el justo grito de descontento y de protesta que esta clase social constantemente vilipendiada lanza de cuando en cuando contra la sociedad egoísta o contra gobiernos más - egoístas que, reconociendo y loando su papel de formadores del - oueblo, los mantienen constantemente relegados a la oscuridad y a la miseria"(Puig Casauranc;1924)

Durante el régimen de Calles se elevó el número de escuelas rurales debido a la importancia que se les concedió. Puig y Sáenz consideraban que, lo que ellos dieron en llamar "Nueva Escuela Rural " era la institución educativa por excelencia para los pueblos como el nuestro, con una gran población campesina, y la mejor vía para llegar a un estado de equidad y de mayor justicia.- En este sentido, comienza a manejarse la distinción entre el maestro comprometido en contraste con el maestro urbano.

Consideraron de enorme valía la labor realizada por el maestro rural, definiéndolo así:

"El maestro es un líder en el más noble sentido, un trabajador social que interviene en todos los asuntos de interés colectivo y en la dignificación del hogar. Está empeñado en organizar las comunidades mediante la creación de instituciones funcionales"(Puig Casauranc; 1929:20-21)

Dentro de los logros que Puig señaló en su gestión está la transformación de la técnica de la enseñanza primaria , adoptando el principio de la acción en las escuelas tomando como base -

las teorías de John Dewey y su "escuela activa". Esto quiere decir que ahora los maestros deberían incorporarse a la nueva pedagogía dejando atrás los procedimientos tradicionales de enseñanza y al sistema verbalista. En este sentido , el Titular de Educación reconoció que al principio hubo cierta resistencia o alguna pasividad por parte de los maestros para entrar en esta corriente renovadora.

Al tratar de caracterizar al magisterio, Puig consideró al profesorado como un grupo heterogéneo que abarcaba desde el maestro rural procedente del cuarto año de primaria hasta el maestro que había servido cátedras en escuelas normales, preparatorias y técnicas. Por su parte, a las escuelas federales las redujo a tres categorías:

Las rurales de organización económica que en su inmensa mayoría sólo cuentan con un maestro. Los maestros de estas escuelas aman la tierra , son disciplinados y entusiastas y se las ingenian para interpretar las tendencias renovadoras de la Secretaría. Su modestia es tan grande como su abnegación, se han dado cuenta del papel que juegan en la campaña contra el analfabetismo, en la transformación del medio en el que operan y en el acercamiento que van provocando en la raza indígena.

Las tipo , de organización perfecta, ubicadas en las capitales de los estados. Los profesores de éstas escuelas están de paso, su estancia significa un grado en su carrera; proceden de las escuelas normales de mayor prestigio y tienen elevadas aspiraciones.

Las primarias urbanas y semiurbanas que ocupan una posición intermedia... y que funcionan en poblados de alguna importancia. Los maestros encargados de éstas, pertenecen a la clase media de la población en que viven; gozan de estimación social y están en buenas relaciones con las autoridades locales, son cumplidos colaboradores acostumbrados al trabajo (Puig Casauranc, 1929)

Con respecto a las aportaciones de Moisés Sáenz como uno de los ideólogos reconocidos en el terreno educativo en México, cabe destacar su constante preocupación por la integración de nuestro país. Sáenz consideraba que en el mismo territorio nacional coexistían dos Méxicos: por un lado el México heterogéneo compuesto por una diversidad de grupos raciales, climas diferentes, grandes variaciones geográficas, un México atomizado; por otro lado existía el México inflexible en su mexicanismo orgulloso y porfiado, un México con un fuerte perfil personal. Por ello, la función que Sáenz le asignaba a la educación era la de integrar a México por medio de la escuela rural. Pero la escuela rural concebida como una escuela nueva producto de la revolución, con una proyección diferente y más amplia dentro de su comunidad, sin prejuicios de la tradición pedagógica formal.

"La organización de las masas, la reivindicación del campesino y la incorporación del indio a la familia mexicana han impuesto a la escuela de la revolución, que vale decir, la escuela rural, obligaciones hacia la actual generación adulta y ha subrayado el aspecto sociológico en la función educativa que antes -- era esencialmente pedagógica informal" (Sáenz; 1976:82).

Al referirse al método y la filosofía que guiarían a la escuela elemental en México, Sáenz recurrió, como se mencionó antes a las ideas de Dewey. Motivación, respeto a la personalidad autoexpresión, vitalización del trabajo escolar, método de proyectos, aprender haciendo y democracia en la educación, estarían en la escuela primaria como una tendencia.

Es claro que para Moisés Sáenz el maestro debía ser el principal agente que promoviera, a través de la nueva escuela, la integración del país, la formación de una civilización y para encarar de la mejor manera los problemas que ésta misión implicaba Sáenz propuso a los maestros "revestirnos de respeto verdadero hacia los individuos que son la materia prima del educador. Respetemos a nuestra gente. No violemos; revistámonos de humildad. Estemos dispuestos al compromiso, recordando que el ideal mexica

no y la norma mexicana están formándose" (Sáenz; 1970:47).

Al término de la gestión de Calles, puede considerarse que la revolución entró en un período crítico. Tras el asesinato de Obregón, quien había sido reelecto par 1928, siguieron tres presidentes interinos y cinco secretarios de educación en el lapso comprendido entre 1928 y 1932. Ciertamente la organización del poder político era incierta y con ella también era incierto el rumbo que la educación debería tomar.

Al asumir provisionalmente la presidencia Emilio Portes Gil Ezequiel Padilla fue nombrado secretario de educación, quien continuo la obra educativa de los anteriores regímenes.

Portes Gil en su informe de gobierno señaló la orientación que se siguió en materia educativa:

"La obra educativa del pueblo ha tenido mi más fervoroso -- entusiasmo, siguiendo la firme convicción de mis más ilustres -- antecesores Obregón y Calles, de que la educación de las clases trabajadoras de México es el único camino seguro de su positiva redención. Mi esfuerzo principal se ha concentrado a satisfacer la urgencia de extender la enseñanza rural de la República".

El secretario de Educación presentó los postulados fundamentales en los que basó su programa educativo, como la difusión intensa de la enseñanza en el pueblo campesino; una ideología revolucionaria - que presto a la nueva escuela mexicana uno de sus caracteres mas sobresalientes, la adopción de sistemas de educación al alcance de la mentalidad del campesino, la lucha denodada contra las lacras que minan la vida nacional como el alcohol, la tristeza, la desorganización, sustentando una propaganda deportiva sin precedentes y erigiendo a categoría de obligatoria la enseñanza cooperativista en todas las escuelas.

Al igual que el anerior secretario de edcucación, Ezequiel

Padilla retomó las ideas de Dewey y su Escuela Nueva o Escuela Activa para formar en nuestro país la Nueva Escuela Mexicana. Pero una escuela nueva necesitaba de maestros nuevos, por ello, - exhortaba a los maestros a renovar sus herramientas de trabajo, poniendo en práctica las nuevas doctrinas. La Escuela Mexicana - debía imponer fundamentalmente la ideología revolucionaria, sustentar que no puede haber dogmas religiosos en ella, ser una eterna combatiente del oscurantismo, alentar la reconstrucción - del valor físico de la raza y poner en práctica el cooperativismo como un recurso de los humildes.

El titular de educación definió al maestro ideal para la Escuela Nueva de la siguiente manera:

"La escuela Mexicana es la escuela donde el maestro, penetrado de amor a la patria y fe en el porvenir de nuestro México y del conocimiento de sus problemas ingentes, trata de formar en los niños futuros creadores de fuerza mexicana que realicen y desenvuelvan el ideal que van persiguiendo nuestra tradición y nuestra historia"(Padilla ;1929:6)

Dada la importancia del trabajo magisterial, una de las tareas del gobierno, según Ezequiel Padilla, sería dignificar al maestro y hacerle comprender la gran significación que tiene en el seno social "en el campo el maestro es venerado; entre los campesinos humildes el maestro es el consejero, el amigo, el hermano y en todas partes el maestro ha ascendido rápidamente hasta una cumbre de dignificación bien merecida."

Pascual Ortiz Rubio, como segundo Presidente interino, tuvo un gobierno inestable que se reflejó en el cambio de varios secretarios de educación entre 1930 y 1932. El último fue Narciso Bassols, quien continuaría sugestión hasta el siguiente régimen.

Al inicio de este período gubernamental no se dieron cambios en el rumbo de la educación. Se continuó con la atención a la escuela rural y a la campaña de alfabetización.

En 1931 Narciso Bassols, al hacerse cargo de la Secretaría de Educación, pretendió llevar a cabo una serie de reformas en el terreno educativo. Uno de sus principales propósitos fue hacer cumplir la educación laica para eliminar cualquier influencia religiosa en la escuela. Afirmaba Bassols que su meta única para la educación era la unidad nacional.

"La tendencia de nuestra educación es realizar una síntesis de dos culturas, conservando los valores positivos de las razas indígenas y tomando de la civilización occidental...todo aquello que fortalecerá a nuestros indios, convirtiéndolos en una raza físicamente vigorosa y mecánicamente apta para producir riquezas en mayor abundancia"(Bassols;1964:234)

Con respecto a la incorporación del indígena a la sociedad en su conjunto, Bassols pensaba que la forma más efectiva consistía en ir hasta ellos, no desvincularlos de su ambiente y de sus condiciones de vida y en el seno mismo de sus comunidades hacer entrar el instrumento civilizador de la escuela.

Para Bassols, la escuela primaria era fundamental en la transformación del país. Para él "el país será lo que la escuela primaria sea; la transformación y progreso de México dependen en gran medida de la escuela primaria."

Bassols consideraba que la escuela mexicana era en realidad la que habría de traducir mediante su perfeccionamiento y sus cambios, el futuro de México, porque era la escuela verdaderamente popular que alcanzaba a la gran mayoría de la población, integrando a un contingente elemental, sencillo pero que llegaba a la conciencia de todos los habitantes del país. Esta era la fundamentación de Bassols para justificar la importancia de la educación elemental.

Por encima de la renovación técnica derivada de la pedagogía consideraba primordial la renovación ideológica, el cambio -

de propósitos y de fines educativos.

El deber esencial de todo maestro según la concepción de Bassols era "poseer un conocimiento completo de los problemas sociales de la época y ser capaz de aprovechar las oportunidades que la educación ofrece, para influir en la transformación de la sociedad y en el mejoramiento general de la vida humana. Uno de los principales papeles que el maestro moderno debe desempeñar, es el de difundir, al formar la conciencia de los niños, los grandes principios de interpretación, planteo y solución de las cuestiones sociales contemporáneas".

En discurso que dirigió a profesores y alumnos de la Escuela Nacional de Maestros, Bassols se pronunció a favor de una concepción socialista de la vida humana, haciéndoles notar cuál debía ser la función de la escuela y por ende la del maestro:

"Si la Escuela de Maestros ha de preparar educadores dotados de conciencia plena de su papel, es menester que en esta casa no se ignore que la cuestión fundamental de los tiempos presentes radica en la inconformidad de los hombres con la organización social y la distribución de la riqueza que hemos heredado de siglos anteriores... junto con los datos de las ciencias, la escuela debe entregar un número de ideas sociales, precisas, categóricas capaces de hacer entender que... es posible construir nuevas formas de vida social para crear regímenes mejores que su priman desigualdades".

Es evidente que el papel que Bassols le asignó al maestro fue el de transformador de la sociedad a través de la escuela, inculcando en los alumnos la idea de la necesidad de cambiar desde sus raíces a la sociedad capitalista para crear un nuevo régimen más justo. En este sentido, el Secretario de Educación señaló :

"El maestro debe crear una escuela que además de integrar a

la Nación, haga surgir la conciencia de la población a través - del conocimiento de los problemas reales, de que México necesita un cambio en sus estructuras políticas, económicas y sociales" - (Bassols; 1964:238)

Bassols continuó la tarea de impulsar el establecimiento de escuelas rurales en todo el país. Como una medida para contrarrestar el aislamiento del maestro en estas escuelas, la SEP publicó la revista *El Maestro Rural*, en la que se ofrecían cursos por correspondencia y artículos sobre temas educativos. También impulsó la comunicación a través de la radio educativa.

Es innegable que Bassols inyectó vitalidad a una dependencia como la Secretaría de Educación, que había permanecido titubeante los últimos años, como también es innegable la firme dedicación que puso en las tareas que emprendió; sin embargo, tuvo innumerables problemas en su gestión. Uno de ellos, y principal motivo de su renuncia fue el conflicto que sostuvo la SEP ya en el régimen de Abelardo Rodríguez, con las primeras organizaciones de maestros.

El Consejo de Educación Primaria del D.F. debía tener funciones pedagógicas y de orientación, pero ante la ausencia de una organización sindical, los maestros habían hecho del Consejo su instancia sindical. Cuando Bassols tomó el mando de la SEP, encontró que dicho Consejo estaba en manos de los dirigentes que lo habían utilizado para cuestiones no pedagógicas y decidió reformarlo. A la oposición que los maestros presentaron, Bassols respondió con dureza, y aunque se llevó a cabo la reforma, tuvo que renunciar a su cargo.

Es importante señalar este hecho porque puede considerarse como el primer conflicto que se da entre los maestros y la Secretaría de Educación.

La figura del maestro que Bassols construyó para poner en -

práctica su política educativa distaba mucho de la realidad. En ese momento los maestros estaban más preocupados por fundar una organización sindical.

Otro de los proyectos educativos donde la participación del maestro se consideró decisiva, fue el de la "educación socialista" durante el régimen de Lázaro Cárdenas.

Aunque la llamada educación socialista no podía darse en un país capitalista como México, tal política educativa, impulsada por el cardenismo, formaba parte de un Proyecto Nacional en el que lo más importante era transformar a la sociedad mexicana que para 1933 se encontraba en una crisis bastante grave. En este sentido, el régimen le asignó al maestro un papel de vital importancia en la propagación de las nuevas ideas.

David L. Raby, en su trabajo **La "educación socialista" en México** señala al respecto:

"Que lo que dio en llamar educación socialista no lo era en realidad y no podía serlo porque México seguía siendo un país capitalista ya lo sabemos, y poco importa, lo importante es que, - lo que se denominaba educación socialista correspondía a una realidad y a una práctica que se encuadraba muy bien en el conjunto de la política cardenista de transformación de la sociedad mexicana, especialmente en el campo" (Raby; 1981:81)

Cárdenas, al inicio de su mandato señaló como objetivo de la escuela socialista identificar a los alumnos con las aspiraciones del proletariado, fortalecer los vínculos de solidaridad y crear para México la posibilidad de integrarse revolucionariamente dentro de una firme unidad económica y cultural.

Con respecto a la participación de los maestros, Cárdenas - destacó la importancia de su apoyo para lograr el objetivo planteado.

"La educación socialista presupone un fuerte y decidido apoyo por parte de los maestros revolucionarios, sin cuya colaboración sería imposible realizar el programa... por ésto el gobierno a mi cargo estimará los nobles esfuerzos que en este sentido llevan a cabo los trabajadores de la enseñanza, rectificando a la escuela antigua, cuyo fin era preparar a los individuos para luchar contra sus semejantes y creando una escuela nueva en la que educados los alumnos bajo la actividad en común, puedan sentir, entender y amar la transformación pacífica de las normas sociales que hay que esgrimir para llegar al terreno de bienestar económico y moral que ambicionamos para México" (Discurso de noviembre de 1934 al protestar como Presidente de la República).

Ignacio García Téllez colaboró como Secretario de Educación durante los primeros meses del régimen cardenista. En este lapso expuso algunas observaciones sobre la educación socialista y sobre el papel que ésta debía jugar como guía para provocar cambios sociales de gran alcance dirigidos a mejorar las condiciones de vida de las clases bajas.

Al ser objeto de diversas críticas por la incongruencia que significaba hablar de una escuela socialista en un régimen capitalista, el Secretario de Educación afirmaba que esta nueva escuela prepararía el camino hacia el socialismo.

Como sucesor de García Téllez en la Secretaría quedó Gonzalo Vázquez Vela, que al parecer estaba más preocupado por los problemas pragmáticos y de aplicación práctica y administración que por los problemas de tipo teórico. Su meta era la promoción de la unidad entre los maestros respecto a la ideología y también a la sindicalización.

El nuevo programa educativo experimentó dificultades considerables. Debido a la falta de una orientación teórica adecuada para guiar a los educadores, quienes no estaban preparados para ofrecer un adoctrinamiento socialista o que incluso lo rechaza-

ban, se creó un clima de confusión. Sin embargo, aquí caba hacer una distinción entre la receptividad del maestro urbano y la del maestro rural. Fue el campo donde una gran parte del magisterio simpatizaba con el nuevo proyecto, convirtiéndose el maestro rural en su mejor propagandista y organizador del campesinado; su compromiso en actividades políticas y sociales rebasaron los límites de las aulas.

El establecimiento de la escuela socialista en México fue motivo de gran controversia, y los maestros como responsables directos de su aplicación fueron víctimas de los ataques de quienes se oponían a ella. En esta época son conocidos los numerosos casos de educadores que fueron asesinados, mutilados y perseguidos por los caciques, los curas y a veces el mismo pueblo, por lo que frecuentemente hubo la necesidad de clausurar las escuelas para salvar la vida de los mentores:

"El maestro del cardenismo se enfrenta a un proceso de manifestaciones contradictorias: representa el enlace entre las masas y el Estado y por lo mismo la corporeidad de la política oficial; representa también a la educación socialista, al cambio a la nueva filosofía, a la reforma que violenta el sistema tradicional y la paz rupestre de una cosmogonía inmediata" (Imaz, Salinas; 1984:tI:36).

En el aspecto sindical, después del enfrentamiento que se dio entre organizaciones magisteriales y la SEP, con Bassols como Secretario de ésta, Cárdenas comprendió la importancia que tenía impulsar la integración de un sindicato nacional. Así es como en 1934 se forma el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana. Es importante hacer notar que con la intervención del Estado en su creación, éste asegura su fidelidad.

Puede percibirse que la figura del maestro dentro del discurso oficial de esta época ya no corresponde a la del apóstol o

misionero, sino de agente de organización política y sindical. - El papel que el régimen le asignó al maestro fue punto clave para el desarrollo del proyecto nacional.

"El hecho más relevante aquí es que el cardenismo y su ideología socialista tuvieron una real trascendencia histórica y que en eso el magisterio desempeñó un papel ideológico y político de primer orden" (David L. Raby; 1981:82).

Con Avila Camacho en la Presidencia, la política educativa del país dio un giro, reduciendo el gasto público en materia de educación, estimulando a las escuelas privadas y abandonando la escuela rural. En este sexenio hubo tres Secretarios de Educación: Luis Sánchez Pontón, Octavio Véjar Vázquez y Jaime Torres Bodet.

Las metas de este período presidencial fueron la "Unidad Nacional" y la industrialización con el fin de establecer un nuevo modelo de desarrollo capitalista. Por ello, en el terreno educativo, con Sánchez Pontón se estableció la "escuela de la unidad nacional" que más tarde Véjar Vázquez cambiaría por el membrete de "escuela de amor".

"El nacionalismo, unidad nacional, espiritualidad y cooperación con la iniciativa privada fueron las consignas de la nueva política educativa que pretendía dar una nueva orientación al contenido de la educación pública, cambiando su finalidad de instrumento transformador de la sociedad en herramienta propiciadora de la unidad de todos los mexicanos".

Durante los conflictos magisteriales, Véjar Vázquez creó un clima de terror debido a su posición anticomunista y antisindical, lo que le valió su renuncia. En diciembre de 1943 fue posible constituir un sindicato unido del magisterio SNTE.

Continuó como titular de la SEP Jaime Torres Bodet, quien -

entre otras cosas, se encargó de reformar el Artículo 3º Constitucional, suprimiendo el término "socialista", con el fin de quitarle el tono radical a la educación. Esta política educativa - tendría su expresión más acabada en el sexenio alemanista.

Es claro que en este período ya no se necesitaba al maestro organizador de los campesinos ni ligado a la comunidad, ahora se requería de un nuevo maestro dedicado exclusivamente a su trabajo en el aula, se requería de un nuevo docente, de un nuevo profesional apolítico. Además de una forma velada se expulsa al maestro de primaria de la vida cultural del país.

"Hay un acuerdo no dicho pero que está en las revistas, está en los periódicos, está en el tono cotidiano del proceso cultural, según el cual la verdadera cultura comienza a partir de la enseñanza superior y lo que antecede es educación y no cultura" (Monsiváis; 1986:32).

Esto conlleva a una segregación a la que se le añade el inicio de la burocracia del maestro al formar un sindicato (SNTE, - 1943) cuyo surgimiento fue vigilado y propiciado por el mismo Estado mexicano que necesitaba asegurar el control sobre un gremio que se hallaba en pleno crecimiento.

La política de Miguel Alemán dio continuidad a la del régimen anterior. Manuel Gual Vidal fue nombrado Secretario de Educación y tuvo como colaborador inmediato al pedagogo mexicano - Francisco Larroyo. Gual Vidal expuso el concepto de la escuela unificada como guía principal de su programa educativo. Insistía en orientar la educación hacia la producción económica. La preeminencia a la llamada escuela productiva y al aprender haciendo.

Al tomar posesión como Presidente Ruiz Cortines (1952-1958) señaló que el objetivo de su programa educativo era vigorizar el sentido de nacionalidad, elevar el nivel cultural de nuestro pueblo; proveer a las nuevas generaciones con el mínimo de conoci-

mientos indispensables para mejorar y fortalecer la economía individual y de la Patria y mejorar los servicios sociales y asistenciales.

En este período los servicios educativos fueron aumentados, sin que se llevaran a cabo reformas de importancia.

José Angel Ceniceros, que fue nombrado Secretario de Educación puso el acento de mexicanidad, entendida como conocimiento de nuestra historia y de los aspectos económicos, sociales, etnográficos, artísticos y de toda índole de la compleja vida nacional. Definió los propósitos de la escuela mexicana en estos términos:

"Educar para la libertad y para la responsabilidad; formar hombres y mujeres cuyas vidas sean personalmente satisfactorias y socialmente útiles, en tal equilibrio que la contribución a los fines comunes sea espontánea y gustosamente prestada por el individuo como parte de la satisfacción propia, es el propósito cardinal de la escuela mexicana, que considera al hombre como dignidad, a la familia como armonía, a la Nación como soberanía" (Ceniceros; 1958:107).

Podemos observar cómo en esta definición, a la escuela mexicana se le desvinculó totalmente de los problemas políticos y sociales. En lugar del término "transformación" aparecieron los términos "equilibrio", "armonía" y "libertad".

Con respecto a la labor docente, acorde con esta concepción de la escuela mexicana, el Presidente se dirigió a los maestros para señalarles cual era su tarea:

"Cada maestro, en cualquier circunstancia debe invariablemente enseñar con su propio ejemplo. Su esfuerzo e interés en llevar sus capacidades, en depurar sus virtudes ciudadanas y en mostrar su ciudadana actuación con los intereses nacionales, se-

rá la mejor orientación y estímulo para la niñez y la juventud " (Informe Presidencial del 1º de septiembre de 1956).

En 1956 dio inicio uno de los conflictos magisteriales más importantes en el D.F., por lo que el primer mandatario exhortó a los maestros a cumplir con su trabajo y abandonar el movimiento:

"... exhorto al magisterio nacional para que cumpla con su deber que exige constante concordia en sus relaciones, unidad en sus propósitos y actitud a la altura de la empresa que la Nación les ha confiado".

Mientras que en algunos sexenios se le invitó al maestro a que actuara como agitador en la sociedad para transformarla, ahora esta conducta era reprochable.

José Angel Ceniceros comentó al respecto en su libro **Educación y Mexicanidad** "... es satisfactorio al recorrer el país, observar y comprobar que es mentira que el modesto maestro de escuela sólo sepa realizar agitaciones, pues sabe en un momento preciso pensar en forma elevada, serena y después actuar con calor y con decisión al servicio de México" (Ceniceros, 1958:179).

Recurre a la idea vasconcelista de considerar el trabajo magisterial como un apostolado y una mística.

"La responsabilidad del maestro como guía y orientador espiritual de las nuevas generaciones, implica ya no una dinámica pedagógica, sino una mística educativa, pues el maestro tiene que ser concebido en sus dimensiones apostólicas, en su tarea de sembrador, ni limitada ni definida por cláusulas contractuales, sino a la luz que alumbra la conciencia y sirve de guía a los pueblos" (Ceniceros;1958:197).

Con estas citas queda perfectamente delineado el tipo de

maestro que el régimen requería .

En el período presidencial de López Mateos, Jaime Torres Bodet fue llamado a hacerse cargo de la Secretarías de Educación Pública. Con esta designación dicha dependencia experimentó algunas reformas.

Entre las acciones más importantes emprendidas en el terreno educativo pueden señalarse:

el Plan de Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México , mejor conocido como el Plan de Once años debido a que, como su instrumentación desquiciaría la economía nacional, se propiuso escalonar el gasto a once años; la redacción y - distribución de los libros de Texto y cuadernos de trabajo gratuitos para todos los niños de primaria; la revisión de planes y programas de estudio y el impulso a la educación técnica en todos los niveles.

Con respecto a la reforma a los planes y programas de estudio, Torres Bodet consideraba que debía eliminarse de éstos, muchos detalles y muchas referencias y nombres con el fin de centrar la atención del alumno y no se disperse entre un cúmulo de conocimientos.

Para Torres Bodet, la escuela mexicana debería tener como propósito educar para la paz, la justicia y la democracia, tomando lo mejor de nuestra tradición:

"...queremos que sea nuestra escuela una escuela activa de democracia donde se prepare a los próximos ciudadanos para la paza, la justicia y la libertad. Y a fin de que esa escuela cumpla sus fines más elevados resultará indispensable que el maestro se sienta invariablemente el depositario vital de las grandes normas que como metas de progreso se ha fijado nuestro país en su lucha por convertir en verdad su ansiedad infinita de independencia"(Torres Bodet; 1964:562)

A la educación mexicana Torres Bodet le asignó la tarea de consolidar dentro de los márgenes institucionales, los ideales de equidad y justicia social. La concepción que tenía del trabajo magisterial la expuso claramente en un discurso que dirigió a los maestros. Para él la docencia era sinónimo de sacrificio y desinterés. Consideraba al maestro mexicano el agente insustituible de la evolución de la colectividad, comprometido con su país como unguía y un misionero.

"Al escoger la profesión de maestro, cada uno de los aquí presentes debió comprender que había elegido la puerta estrecha: aquélla que sólo abren quienes no temen al sacrificio, porque se saben capaces de colocar la magnanimidad sobre la fatiga y el desinterés sobre la ambición. En efecto, ser maestro no constituye, en ninguna parte, una sinecura" (Torres Bodet ;1964: 576)

En 1943, cuando Véjar Vázquez fue destituido de la SEP a causa de su reacción ante el conflicto magisterial que se suscitó, Torres Bodet lo sustituyó y declaró que el maestro debía ser una fuerza de homogeneidad y no un fermento de división. Más tarde, el nuevo conflicto que vivió el magisterio de la sección 9 del Distrito Federal, al luchar por aumento salarial y democracia sindical, Torres Bodet insistió en que el ejército magisterial no se conciliaba con el desorden ni debía manifestarse con la violencia.

"las armas que el país ha confiado a ustedes son armas de luz y de persuasión". Consideraba, como se consideró hasta hace algunos años, que la figura del maestro era irreconciliable con cualquier manifestación de inconformidad como trabajador asalariado.

La política educativa trazada por el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, con Agustín Yáñez como secretario de educación, dio continuidad al anterior. En este período se impulsó una reforma educacional con el fin de actualizar la vigencia del Art.3º Cons

091203

titucional. Para fundamentar dicha reforma, Yáñez señaló lo siguiente:

"La educación se encamina al futuro; debe por lo tanto prever los cambios de circunstancias, salvar las exigencias que arrastren a las nuevas generaciones porque el sistema educativo es un organismo viviente que descubre actitudes, inclinaciones y capacidades vocacionales".(Solana,et.al.;1981:407)

Díaz Ordaz definió a la educación como un elemento esencial para el desarrollo de un país. Y la educación en México, según él, debería estar orientada al trabajo productivo sin menospreciar el ámbito cultural.

"La educación es el factor más importante del progreso: en el concurso de más y mejores maestros, de más y mejores escuelas habremos de dar cima a la máxima aspiración de preparar a una juventud que habrá de llegar a asumir con responsabilidad, con patriotismo y conocimiento la dirección de la conducta futura del país." (Informe Presidencial del 1º de septiembre de 1968)

Yáñez concebía el trabajo magisterial como un compromiso de tiempo completo, un compromiso de 24 horas diarias fuera y dentro de la escuela, en los actos cotidianos del pueblo, una vocación trascendente que no podía ni debía ser limitada por celos de horarios.(Solana,et.al.;1981:411). Esto puede traducirse como ejercer la docencia, mas que como untrabajo, como una forma de vida, y considerar al maestro como un trabajador que cumple con la misión de educar asu pueblo antes que nada ,por vocación,desvinculándose del resto de los trabajadores.

Al referirse Yáñez al maestro que el país requería, expresaba lo siguiente:

"Queremos un magisterio patriótico, honesto, trabajador, entusiasta, que no anteponga designios personales al cumplimiento

de deberes libremente contraídos; que guarde relación estrecha - con los hogares de sus alumnos; que posea suficiente cultura y - preparación pedagógica modern; que lo inflame la devoción y el - conocimiento de México a partir de la historia y la geografía; - reclamamos un tipo de maestro que sienta en cada discípulo: carne de su carne y sangre de su sangre; que no deje llevar por el engreimiento, la soberbia, la incomprensión, el enfado de su pre dominio sobre menores de edad y en conocimientos; pugnamos por un magisterio que nunca eluda las obligaciones de su esclarecida misión, sin que por ello desconozcamos la justicia que lo asista en reclamar mejores condiciones de vida siempre que reviertan en mejor servicio a la Patria sobre cuyos intereses ningún otro pue de oponerse" (Yáñez;1969:61)

En otras palabras, el maestro debía ser una personal llena de virtudes, casi perfectos , en quien la vocación magisterial por encima de cualquier interés personal, en donde los reclamos por mejores condiciones de vida tenían que quedar en un - segundo plano. Nuevamente el discurso apela al patriotismo del - maestro para contener sus demandas económicas.

Durante el régimen de Luis Echeverría, una de las acciones más relevantes en el campo de la educación, fue la Reforma Educativa y Administrativa que Víctor Bravo Ahuja emprendió como titular de la SEP. Esta reforma , entre otras cosas, trajo el cambio de los libros de texto originales que databan de los años 50 en su estructura básica; la organización por áreas de la ense--ñanza secundaria y la estimulación al estudio de carreras técnicas. En el campo administrativo la reforma se llevó a cabo modificando la estructura orgánica de la SEP y se inició la descentralización.

Luis Echeverría, al referirse a la educación, retomó la - idea de las teorías liberales, en el sentido de considerarla la "gran igualadora" y la definió en estos términos:

"Entre nosotros, la educación es un hecho profundamente revolucionario. Nada propicia más la igualdad de oportunidades - que la ampliación del sistema educativo. Ningún fundamento mejor para la democracia que la ilustración de los ciudadanos y - ningún camino más efectivo para la justicia social que la elevación de la capacidad productiva de cada trabajador y el ejercicio conciente de sus derechos". (Informe Presidencial del 1º de - septiembre de 1971).

Por su parte, Fernando Solana como secretario de educación durante el régimen de López Portillo se caracterizó por dar prioridad a las carreras de nivel intermedio terminal que impulsara el régimen anterior. La idea fundamental consistió en considerar que, de acuerdo con la estructura de nuestra economía, hacía falta mano de obra calificada en el nivel técnico y que, en cambio existía un sobrecupo en los bachilleratos tradicionales y en las universidades. La creación del nivel técnico medio, cristalizó sobre todo en los CONALEP.

Por último, nos referiremos a Jesús Reyes Heróles, considerado el ideólogo de la Revolución Educativa, durante el período presidencial de Miguel de la Madrid, en el que ocupó el cargo de secretario de educación hasta 1985, año de su deceso. Fue sustituido por Miguel González Avelar, quien continuó con los lineamientos trazados por Reyes Heróles.

Los propósitos de esta Revolución Educativa son: elevar la calidad de la educación, racionalizar los recursos, ligar educación e investigación, descentralizar la enseñanza, mejorar los - servicios adicionales a la educación y , por último, hacer de -- ella un proceso constante y que involucrre a toda la sociedad.

Reyes Heróles definió a la educación como el "elemento fundamental en la formación y desarrollo de las capacidades y habilidades del individuo. Por ello determina el nivel de aptitud y calificación de los recursos humanos de la sociedad. Un sistema que educa deficientemente a sus ciudadanos, ve limitadas sus

posibilidades para lograr un desarrollo equilibrado."(Programa - Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte; 1984:13)

Aunque reconoció el importante papel que la educación ha jugado para alcanzar los objetivos que se trazó la revolución mexicana, consideró que aún faltaba mucho por realizar y era necesario que la educación siguiera necesario para mejorar la calidad de vida de los mexicanos, con el fin de lograr una sociedad más igualitaria.

"La educación en nuestro país o es social o deja de ser educación. Posee un contenido social en cuanto combate desigualdades y pretende nivelar puntos de partida económicos y sociales de los educandos, hacer que estos puntos no cuenten en las probabilidades de formación intelectual"(Reyes Heróles; 1983)

En su discurso, Reyes Heróles incluyó además de la noción de la educación como propiciadora de la igualdad en una sociedad, el término "calidad".

Para Reyes Heróles , los maestros han sido en nuestro país, agentes de cambio y transformación y juegan un papel importante en la defensa de la identidad nacional.

"Profesionalmente dedicados a influir en el modo de pensar, sentir y comportarse de jóvenes y niños, los maestros deben desempeñar y desempeñan el principal papel en la acentuación de nuestros valores, costumbres, ideas e ideales."

En un discurso dirigido al magisterio, con motivo del Día del Maestro, Reyes Heróles hizo referencia a una serie de conceptos acerca del "deber ser" del maestro.

El maestro tiene que ser el portador del futuro, para convertir a sus alumnos en sus protagonistas.

Al maestro le atañe mostrar una ética actuante, junto al deber ser, el ser, para formar idealistas firmes, emprendedores, no asustadizos ante las resistencias o timoratos ante lo humano en sus grandezas, pero también en sus miserias.

Los maestros son de por sí depositarios del estilo de México, forjadores del espíritu y formadores del alma nacional.

El maestro mexicano no confunde instrucción con educación ; tiene que enseñar no sólo la lógica de las matemáticas, sino el calor humano que de su ejercicio se desprende.

El maestro enseña, no porque sea lo único que puede hacer , sino porque es lo que quiere hacer...exclusivamente por vocación se estudia para maestro.

Los maestros que en todas las grandes jornadas históricas - han sido avanzada, lo serán, sin lugar a dudas en el presente.

Después de leer estos conceptos del "deber ser" del maestro es interesante hacer notar que ya no se habla de un apostolado - sino de una profesión que se ejerce por vocación, sin embargo, se le sigue considerando al maestro, un individuo que debe poseer - innumerables cualidades para ejercer cabalmente su profesion.

Retomando los aspectos más sobresalientes en la configuración y "deber ser" del maestro construida a través del discurso de las autoridades, podemos encontrar que, al término de la revolución, ante las necesidades de reconstrucción, se crea la imagen del maestro apóstol, del maestro misionero, del maestro reconstructor. Más tarde, sobre todo en el período de la llamada "escuela socialista" se requería de un maestro líder, organizador de los campesinos, y ligado ante todo a su comunidad. Además, desde Vasconcelos se va haciendo la diferenciación entre

el maestro urbano y el maestro rural, enalteciendo la labor de - éste último. La noción de "maestro nuevo" que aparece en los discursos actuales, ya estaba presente desde 1929, cuando Ezequiel Padilla hablaba de que la escuela nueva requería maestros nuevos.

Una vez que el país se encontraba mas o menos estable, reclamó, ya no al maestro organizador y líder, sino, a un profesional apolítico, dedicado exclusivamente a la docencia, cuyo único campo de trabajo fuese la escuela; cualquier otra actividad que rebasa estos límites, sería considerada una violación a las normas establecidas. Esta concepción del maestro es la que ha prevalecido en los últimos años.

Además del anterior, el discurso actual sigue conservando algunos elementos de los anteriores, como el tratar de encontrar en la figura del maestro, la conjunción de una serie de virtudes que tienen como sustento la necesaria vocación magisterial.

Ya desde Vasconcelos se reconocían los bajos salarios de los maestros, pero cuando han tratado de exigir mejores retribuciones se les ha recordado su compromiso con la sociedad para la que trabajan.

Sin embargo, la figura del maestro que ha estado presente en los discursos de las autoridades, cada vez pierde legitimidad; ya es poco creíble, no sólo para los propios maestros, sino para la población en general, pues mientras oficialmente se enaltece y dignifica la labor docente, desde hace algunos años, el oficio magisterial se ha convertido para muchos en un oficio de segunda, un oficio devaluado y en franca crisis.

En este nuevo régimen que preside Carlos Salinas de Gortari se ha anunciado la modernización en la educación, como uno de los objetivos de la política educativa de este sexenio; por ello, la SEP puso en marcha la llamada Consulta Popular para la Modernización educativa. Sin embargo los maestros, en esos momentos -

estaban más preocupados por organizarse como trabajadores y exigir salarios más justos y democracia en su sindicato. En algunos casos las reuniones celebradas para llevar a cabo dicha consulta los maestros las convirtieron en asambleas organizativas para preparar las movilizaciones que durante los meses de febrero y marzo se realizaron, y que culminaron con un paro indefinido. Esto significa que, mientras el Estado estaba preocupado por legitimar la nueva política educativa a través de esta consulta, los maestros buscaban la manera de encauzar sus demandas económicas y sindicales.

La indiferencia o incluso resistencia ante acciones como la mencionada consulta, por parte de los maestros, se debe a que éstos conocen el discurso de las autoridades y saben que, como en otras ocasiones, finalmente no estarán incluidos en la toma de decisiones. El hecho de sentirse ajenos a estos cambios en los rumbos de la educación, es una de las razones, como se expondrá más adelante de la resistencia del maestro a adoptarlos, así como la ruptura que se da entre el "deber ser" del maestro que configuran las autoridades y el maestro que se encuentra en las aulas. Esta ruptura se manifestó claramente en los últimos acontecimientos cuando los maestros han salido a la calle a demandar un salario más digno y la democratización de su sindicato.

II. LA POLITICA EDUCATIVA DEL REGIMEN DE MIGUEL DE LA MADRID

(1982-1988)

1. NIVELES DE CONSTRUCCION DE LA POLITICA EDUCATIVA

Conocer los niveles en que se construye y se desarrolla una política educativa cobra importancia en este trabajo porque es la escuela el lugar donde se realiza el último nivel de una política educativa y donde los maestros -agentes directos de la misma- tienen la posibilidad de modificarla, bloquearla o darle una nueva significación en el trabajo diario. Puede decirse que la escuela es el ámbito donde se instrumentan las medidas de una política educativa generada en otros niveles, pero también es el espacio donde más modificaciones sufre.

En nuestro país, cada período gubernamental genera una política educativa determinada, que a su vez, forma parte de un Proyecto Histórico de Nación. Concebimos la política educativa como "el conjunto de acciones del Estado que tienen por objeto el sistema educativo y que incluyen desde la definición de objetivos hasta la instrumentación de las decisiones" (Latapí;1980:45)

En el documento titulado **La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa**, Olac Fuentes afirma que el conjunto de decisiones que la conforman -a la política educativa-, no son autónomas, lineales ni racionales. No son lineales porque "una vez adoptada en la cúpula burocrática una decisión, ésta no se transmite de manera invariable y directa a través de los niveles de autoridad de aparato educativo", generalmente se ven modificados y transformados bajo diversas formas de interpretación y de bloqueo en las diversas mediaciones del aparato escolar y -también transformadas al integrarse con las tradiciones y prácticas educativas. Su autonomía es relativa desde el momento en

que su contenido no solamente incluye asuntos de estricto carácter educativo, sino que refleja las necesidades, las presiones y los intereses fuera del sistema escolar. Y, por último, no son racionales porque "ni las decisiones fundamentales, ni las diversas medidas operativas por medio de las cuales deberían realizarse, obedecen a una lógica de optimización entre recursos, medios y resultados, ni son frecuentemente el instrumento práctico más adecuado entre todos los disponibles para realizar un objetivo declarado" (Fuentes Molinar;1984:2)

Olac Fuentes distingue cuatro niveles a través de los cuales una política educativa se realiza. Estos niveles son : el discursivo, el normativo, el programático y organizativo y el operacional.

Es importante hacer notar que estos niveles no se dan de manera aislada, sino que constituyen un proceso, en donde , para pasar de un nivel a otro es necesario que existan ciertas mediaciones.

En el primer nivel, las autoridades centrales expresan los propósitos y las metas generales de las líneas básicas de la política educativa del Estado. Todo discurso está enmarcado en el Proyecto de Nación y combina propósitos reales (los que efectivamente expresan la voluntad de llevar a cabo), los propósitos deseados (los que su realización es improbable) y los propósitos no realizables (que en efecto, no se pretenden realizar, pero tienen un valor ideológico y legitimador)

"Como acto de política educativa, el discurso no tiene que ser verdadero para ser eficaz...Sin embargo, se requiere de un mínimo de realización en la práctica de los postulados del discurso, de manera que los grupos sociales a quienes éste se refiere, puedan atribuirle verosimilitud".(Fuentes Molinar; 1984;3)

La legitimidad del discurso está determinada en gran medida

por la viabilidad de las propuestas, por las respuestas que se ofrecen ante las demandas e intereses de los grupos sociales y por la manera de enfrentar los problemas y dificultades. Sin embargo hay que aclarar que, antes de que surja un discurso, hay una lucha de propósitos entre los grupos en el poder, esto es, la emisión del discurso es antecedida por una serie de pugnas y contradicciones entre la cúpula burocrática.

El segundo nivel es el normativo y "está constituido por las leyes y disposiciones de carácter más general que establecen mandatoriamente el carácter y los propósitos de los diversos servicios educativos. Los actos normativos suelen tener también un componente discursivo, que no tiene la función de definir, pero su contenido fundamental es caracterizar las formas más duraderas del servicio educativo, establecer las condiciones bajo las cuales los servicios educativos son legalmente válidos, y determinar a grandes rasgos las capacidades y las conductas de los sujetos que intervienen en los actos educativos formales."(Fuentes Molinar ;1980:3)

La mediación que existe entre el nivel discursivo y el nivel normativo es el consenso logrado. Si esta condición no se cumple, la norma no puede legalizar al discurso.

La norma legaliza el discurso e ilegaliza las conductas que le son contrarias. Tiene un carácter propositivo y la aplicación a la realidad depende de su relación con los llamados "factores reales de poder" que actúan en la sociedad y en el mismo aparato educativo. Sin la existencia de estos factores reales de poder que traduzcan en acción o que hagan viable la aplicación de la norma, no es posible pasar al siguiente nivel de construcción de la política educativa.

El nivel programático y organizativo está constituido por los recursos materiales y humanos, las medidas concretas y las formas de organización mediante las cuales se pretende cumplir -

091203

un objetivo de política educativa. Para cumplir un propósito -- existen diversas opciones, diferentes dispositivos prácticos y organizativos y distintas agnitudes de recursos. Sin embargo, la elección de una de estas opciones está determinada por las intenciones políticas de la burocracia, la disponibilidad de recursos y de la competencia que se establece entre diversos usos alternativos de tales recursos. En este sentido, los actos programáticos y organizativos " no son la traducción unívoca y directa de los propósitos de la política".

El último nivel de construcción es el operativo. "Por nivel operativo entendemos la realización de una medida de política educativa en la práctica de los agentes educativos directos : los educadores y los niveles inferiores de la burocracia. En este nivel la directiva política programada es modificada por factores de dos tipos: la existencia efectiva de los recursos materiales y de las capacidades de trabajo adecuadas y las tradiciones pedagógicas, concepciones sobre la práctica de la enseñanza y rutinas de operación que forman parte del saber y las costumbres reales de los agentes educativos directos". (Fuentes Molinar; 1984: 4)

Es en este nivel donde la linealidad de una política educativa se ve más afectada. Si bien es cierto que a través de los niveles anteriores, se va modificando, es en éste, al ponerse en práctica, donde más cambios sufre e incluso puede llegar a ser anulada. A través del discurso pueden señalarse los propósitos - de una determinada política educativa, paara después legalizarse mediante su normatividad e incluso escoger la opción más viable para su realización, pero si no existen los recursos materiales necesarios, si no existe la voluntad por parte de los agentes - educativos directos o si no existe la capacidad de trabajo adecuada por parte de éstos últimos, o domiñan las tradiciones pedagógicas, la política educativa no puede llegar a implantarse.

Es importante conocer los diferentes niveles en los que se

va construyendo una política educativa para no atribuir al discurso y a la norma la capacidad de conducir íntegramente el proceso de instrumentación de dicha política. El papel de los sujetos en este proceso no se agota en las estructuras y sistemas de decisión, sino que entran en juego formas específicas de resistencia o transformación.

A partir de las aportaciones de Olac Fuentes , podemos ubicar, en el campo de la política educativa , nuestra investigación en el último de los niveles, en donde , efectivamente los maestros , en su lugar de trabajo ponen en juego sus capacidades sus tradiciones en los métodos de enseñanza, su voluntad o su rechazo, para hacer posible la aceptación o anulación de las diferentes disposiciones y medidas surgidas de una política educativa.

El proceso educativo entonces, no está totalmente determinado por los propósitos y objetivos que genera cada política educativa, sino que se ven mezclados con una serie de elementos presentes en cada escuela, como lo señala Elsie Rockwell:

"Lo que conforma finalmente a dicho proceso (educativo) es una trama bastante compleja en la que interactúan tradiciones -- históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas - de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los elementos en torno a los cuales se organiza la enseñanza. Las políticas gubernamentales y las normas educativas inciden el proceso pero no lo determinan en su conjunto."(Rockwell; 1986:10)

El espacio donde se construye el nivel operativo es la escuela, lugar donde se va a dar la resistencia de los maestros ante las diferentes disposiciones de una política educativa. La escuela como institución con sus órdenes es efectivamente donde los maestros se protegen, se adecúan, simulan en tanto los órdenes institucionales de la escuela.

2. LA REVOLUCION EDUCATIVA.

Al exponer los niveles de construcción de una política educativa, lo hicimos con el propósito de ubicar nuestra investigación en uno de ellos y conocer el proceso que se da entre la emisión del discurso y la instrumentación de las medidas de esa política educativa en el ámbito escolar. En esta parte, exponemos de manera general los principios y propósitos de la política educativa del régimen de Miguel de la Madrid, tomando en consideración que, aunque el trabajo de campo se llevó a cabo entre los últimos meses del sexenio anterior y los primeros de éste, las disposiciones de carácter general y la normatividad de la vida escolar no se han modificado, pues la política educativa de este régimen no se ha dado a conocer, ya que apenas se encuentra en un período de consulta.

En su primer informe de Gobierno (1º de septiembre de 1983) el Presidente Miguel de la Madrid afirmó que la educación de nuestro país enfrentaba una dura crisis, por lo que "más que reformas y mucho más que parches y remiendos, la educación demandaba una reestructuración cabal".

Como respuesta a esta demanda, el entonces Secretario de Educación, Jesús Reyes Heróles, puso en marcha la llamada "Revolución Educativa". Entre los problemas más graves que esta medida trató de resolver, se encontraban la baja calidad de la enseñanza en todo el sistema, la ineficiencia de planes y programas de estudio, la insuficiente atención a la demanda de educación preescolar, la inexistencia de una clara definición de objetivos de educación indígena, la improvisación de maestros, una falta de coordinación, sistematización y articulación pedagógica entre los diferentes niveles de educación básica. Con respecto a la Educación Normal, se encontró una falta de correspondencia entre planes y programas de estudio de normal y los de educación preeg

colar, primaria y secundaria, donde los egresados de aquélla, - realizan su ejercicio profesional y, la falta de capacitación y actualización del magisterio.

En el nivel medio superior se encontró la coexistencia de - 160 programas y planes de estudio sin bases comunes mínimas que regularan su funcionamiento y la ausencia de un sistema articulado de orientación vocacional que propició el crecimiento desmesurado de la demanda de educación superior.

"A partir de lo anterior es evidente que el sistema educativo mexicano enfrenta problemas y muestra deficiencias que no le permiten atender los requerimientos y retos que tiene la Nación. Por ello, y siendo la educación uno de los derechos sociales - fundamentales del pueblo de México, el Gobierno de la República se propone... la reestructuración cabal que parta de la educación para los que van a educar y arribe a la investigación científica y humanística" (Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988).

Reyes Heróles señaló como tarea de la Revolución Educativa erradicar los desequilibrios, las ineficiencias y las deficiencias que se han generado a través de nuestra evolución histórica "Sólo así se podrá elevar y preservar un alto nivel de calidad- de la enseñanza y ampliar el acceso a la educación a todos los - estratos y grupos sociales".

Para el sector educativo, el Plan Nacional de Desarrollo, - estableció tres propósitos fundamentales: promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana; ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, de recreación y deportivas; y mejorar la prestación de los servicios en estas áreas. Y de acuerdo a estos propósitos, - la Revolución Educativa, se trazó los siguientes objetivos específicos:

- 1) Elevar la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes.
- 2) Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos más desfavorecidos.
- 3) Vincular la educación y la investigación científica, tecnológica y el desarrollo experimental con los requerimientos del desarrollo nacional.
- 4) Regionalizar y descentralizar la educación básica y normal. - Regionalizar y desconcentrar la educación superior, la cultura y la investigación.
- 5) Mejorar y ampliar los servicios en las áreas de educación física, deporte y recreación.
- 6) Hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo.

Dado que una de las preocupaciones centrales de la Revolución Educativa fue la de elevar la calidad de la educación, tomó en cuenta para ello tres aspectos fundamentales: los docentes, los programas y contenidos educativos y los métodos y técnicas de enseñanza. Sin embargo, el acento se puso en la formación de los docentes, pues el programa de la Revolución Educativa consideró al maestro como la espina dorsal del sistema educativo; por lo tanto, uno de los propósitos fue la revaloración social y profesional del magisterio a través del establecimiento del bachillerato pedagógico como un requisito para cursar la carrera magisterial.

"Para lograr este objetivo se establecerá un sistema integral de formación de docentes que tendrá como antecedente necesario el bachillerato; lo cual requerirá la reestructuración de -

planes y programas de estudio" (Programa Nacional de Educación.. 1984-1988).

El otro aspecto que influye en la calidad de la educación - son los planes y programas, por lo que se consideró necesario integrar y dar continuidad a través de ellos a los niveles de pre-escolar, primaria y secundaria.

La educación básica de diez grados fue una de las metas que desde el inicio de la gestión de Reyes Heróles como Secretario - de Educación, se trazó en materia educativa. Primero con carácter de obligatoriedad, y más tarde como un propósito a largo plazo. En el Plan Nacional de Desarrollo se especifica que una vez atendida la demanda de la educación primaria, se avanzaría en la educación básica de diez grados, de los cuales uno sería de pre-escolar, seis de primaria y tres de secundaria.

Como parte del Programa de Gobierno, la racionalización de recursos dentro de la política educativa fue otra de las medidas adoptadas. Esto se tradujo en "procurar hacer más y mejor con - menos" y aprovechando al máximo lo que ya se tenía.

Asimismo la descentralización en el ámbito educativo constituyó un aspecto relevante dentro de la Revolución Educativa.

"La Revolución Educativa se propone descentralizar y desconcentrar la educación, la investigación y la cultura, de tal manera que éstas se beneficien de la capacidad de atención de las autoridades estatales y municipales, e incluso de la propia comunidad. La normatividad, en el caso de la educación básica, seguirá siendo federal, pero serán aquéllas quienes respondan a las - necesidades y peculiaridades de cada estado" (Programa Nacional de Educación... 1984-1988).

Hasta aquí fueron algunos de los objetivos que la Política Educativa de Miguel de la Madrid se propuso alcanzar en lo que a educación básica y normal se refiere.

Como pudo advertirse, "la calidad de la educación" se convirtió en el componente obligado en el discurso educativo. Con el uso de este término fue posible justificar todo un conjunto de políticas que adoptó el Estado frente a la crisis económica, específicamente se justificó la racionalización de recursos para la educación, pues éstos disminuyeron sensiblemente durante el sexenio; de un 15% del total del gasto federal en educación que se destinaba en 1982, se pasó a menos del 10% en 1987.

"A través de tal término (calidad), por una parte se ataca a la educación: ésta es de mala calidad... por otra parte se justifica la reducción del presupuesto a la educación, reducción que no sólo afecta la expansión del sistema educativo, que no sólo lo recarga la tarea docente... sino que pesa directamente sobre los salarios de los trabajadores de la educación. En palabras (veladas o no) se culpa a maestros y alumnos de la mala situación de la educación" (Díaz Barriga; 11/12, 1988:19).

A fuerza de repetir el término, su contenido se hizo cada vez más ambiguo "sin embargo, lograr una educación de calidad no es como se ha dicho más de una vez- una cuestión de voluntad, ni se resuelve con moralina retórica; menos con el mero llamado al cambio. Requiere por el contrario, reflexiones teóricas, y sobre todo, la recuperación crítica de la experiencia docente, el análisis serio de cómo ha ocurrido la interacción maestro-alumno en el ámbito de la vida escolar" (Juan Luis Hidalgo; 11/12, 1988: 66).

Partiendo de que la Revolución Educativa necesitaba un nuevo maestro que fuera capaz de contribuir a elevar la eficiencia y la eficacia de la educación, se elevó a grado de licenciatura la educación normal, incluyéndose el bachillerato pedagógico como requisito indispensable para cursar la carrera. Sin embargo, debido a la forma en que esta medida se llevó a cabo, el nuevo plan se ha enfrentado a diversos obstáculos.

Es evidente que la puesta en marcha del nuevo plan se realizó de manera burocrática y antidemocrática, sin incorporar a la comunidad normalista del país a la discusión respecto al tipo de necesidad que tendría que resolver la reforma de la educación Normal. "El resultado fue un plan de estudios ajeno a los maestros directamente responsables de su aplicación, situación que se ha agravado a lo largo de estos tres años debido al predominio de medidas administrativas y la omisión de una discusión a fondo respecto al maestro que se pretende formar..." (Ramiro Reyes Esparza; 8, 1987:25).

Además, las propuestas contenidas en el llamado Plan '84, que han encontrado oposición dentro de las prácticas dominantes en el normalismo, más que dar respuestas a la necesidad de replantear la formación del maestro, han generado una serie de interrogantes como: ¿Qué cambios deberán experimentar las escuelas normales?, ¿Cuál debe ser la preparación de los maestros de esos centros educativos?, ¿Qué cambios habrá de sufrir el Plan'84 o será sustituido por otro?, etc.

"La transformación de las escuelas normales en verdaderas instituciones de nivel superior se ha quedado en el discurso, y en la práctica el organigrama que elabora la Dirección General de Educación Normal DGEN, privilegia la docencia como función sustantiva y minimiza la investigación y la difusión con lo que dificulta el desarrollo de las normales" (Ramiro Reyes; 7, 1987: 21).

Como se mencionó anteriormente, al inicio del régimen de Miguel de la Madrid se habló de un cambio profundo en todos los niveles de la educación y como uno de los propósitos fundamentales de este cambio, se anunció la integración de un ciclo básico de diez grados, con el fin de elevar el nivel educativo del país.

Sin embargo, aunque dicha propuesta se llevó a consulta popular, no pasó del discurso, pues su poca viabilidad no le permiti

tió avanzar más.

Al respecto Olac Fuentes comentó:

"Establecer un ciclo prolongado como obligatorio para todos cuando el sistema sólo puede ofrecerlo a algunos, significa agudizar la función selectiva de la escolaridad. Primero hay que - crear las condiciones para la generalización del ciclo básico, - después ya veremos si conviene declararlo socialmente obligatorio" (Olac Fuentes; 84, 1984:16).

Además hubiera requerido diseñar nuevos planes y programas de estudio que permitieran la integración de los diez grados de ese nuevo ciclo. Por ello, el Programa Nacional de Educación, - Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, parece que reconoció - las dificultades de esa tarea y solamente afirmó que "se avanzará en la consecución de un mínimo de diez grados de educación básica para toda la población, asegurando al menos, un año de educación preescolar.

Como medidas a corto plazo se desarrollaron proyectos que atendieran desvinculadamente los aspectos específicos en el nivel preescolar, primaria y secundaria. Uno de ellos fue el Proyecto Estratégico 03 "Capacitación y desarrollo del magisterio en Servicio".

Con el propósito de llevar a cabo los cambios necesarios para lograr la Revolución Educativa, se decidió descentralizar la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, transfiriéndole a los gobiernos de las entidades federativas a fin de mejorar el acceso a la educación y disminuir las persistentes desigualdades entre diferentes regiones del país; lo cierto es que - en la práctica sólo se transfirió a los estados la administración de los recursos correspondientes. De esta forma, la educación federal continuó subsistiendo.

De estos comentarios se desprende, por una parte, que no fueron cumplidos los principales propósitos formulados en el plan elaborado por el propio régimen durante el segundo año de su gestión. Por otra parte, aquellas políticas que fueron efectivamente establecidas no reunieron las condiciones que hubieran sido necesarias para que la educación pueda contribuir a la instauración de una sociedad más igualitaria y democrática" (Muñoz Izquierdo; 11/12, 1988:42)

El Programa Nacional de Educación fue definido de la siguiente manera por Olac Fuentes:

"El Plan Nacional de Educación es la respuesta a las presiones de la crisis y a la crisis distinta, pero de ninguna manera autónoma que experimenta el aparato educativo. El Plan a mi juicio, responde a la crisis en dos formas : mediante un discurso y paquete de propuestas de orden esencialmente ideológico, porque la crisis los hace inviables, y por medio de iniciativas que son en principio compatibles con la situación actual y que constituyen la parte operativa realizable del Plan" (Fuentes Molinar;84; 1984:21)

Al analizar los principales postulados y propósitos de la Revolución Educativa, tomando como referencia el documento de Olac Fuentes (Los niveles de construcción...), encontramos claramente, como hemos venido mencionándolo, que el eje articulador del discurso fue la calidad de la educación, y que ese discurso estuvo conformado , efectivamente, por propósitos que se cumplieron, y otros que sólo quedaron en el nivel discursivo o que no llegaron al ámbito escolar para su operacionalización.

Entre los propósitos reales, es decir los que sí se cumplieron están la elevación de la educación Normal a nivel de licenciatura, sin embargo, esta medida, debido a su ambigüedad, y como citamos en párrafos anteriores, más que una respuesta generó múltiples interrogantes entre la población en general y entre -

091203

los mismos maestros de base, quienes todavía, a pesar de que han pasado mas de cuatro años desde que se estableció el bachillerato pedagógico, no tienen una idea clara todavía de esta reestructuración ni tampoco de la diferencia que podrá existir entre un maestro con 30 años de experiencia en la docencia y un maestro - con grado de licenciatura si ambos llevarán a cabo el mismo trabajo, según su opinión.

Otra de las propuestas que , de hecho llegaron al nivel opcional fueron una serie de cursos que se impartieron al magisterio del D.F. como parte del Proyecto Estratégico 03 "Capacitación y desarrollo del magisterio en servicio", como una forma de elevar la calidad de la educación a través de la preparación y actualización del magisterio. Sin embargo, a este nivel los resultados en su mayoría fueron pobres; por una parte, el personal designado para tales cursos no siempre fue el adecuado; por otra parte los maestros se muestran escépticos ante este tipo de proyectos, y algunas veces tiende a rechazarlos por las experiencias vividas con anterioridad, cuando , en muchas ocasiones los cursos quedan inconclusos o quedan desarticulados de la realidad escolar.

Entre los propósitos que se quedaron en el discurso están la reestructuración de los libros de texto, y aunque se realizó un diagnóstico de los contenidos de los programas y libros de texto gratuitos de educación primaria por parte de la SEP, este diagnóstico quedó archivado. Pero el que más difusión tuvo y apareció en los primeros discursos educativos fue el proyecto del ciclo básico de diez grados. Este proyecto se llevó a consulta, - pero no logró rebasar el nivel discursivo debido a que no se logró el concenso, no se pudieron configurar los factores reales - de poder en tanto que hubo una contradicción entre el SNTE y Reyes Heróles y finalmente no se programaron medidas concretas para su realización.

Generalmente, en la escuela primaria, los maestros conocen discurso de las autoridades y el nivel operacional -si llega a - instrumentarse alguna medida concreta- de la política educativa. Al hacer el balance de los propósitos reales y los deseables y - legitimadores, nos damos cuenta que, en el caso de la Revolución Educativa, los dos últimos prevalecieron sobre los primeros, en otras palabras, fueron más las propuestas que no se cumplieron - que las que efectivamente se llevaron a cabo. Aunque esto no ha sucedido solamente en este período gubernamental, el incumplimiento se vio agravado por la reducción en el gasto edicado a la educación. Reiteramos lo anterior, porque es precisamente este incumplimiento lo que provoca que el maestro rechace a veces, - sin llegar a conocer a fondo, las propuestas surgidas de las autoridades educativas. Entre lo que el maestro conoce del discurso y lo que realmente sabe que se puso en marcha, es lo que ha favorecido su oposición o su indiferencia ante las disposiciones entre otras cosas. Muchos maestros de la escuela en la que realizamos el trabajo de campo, recuerdan todavía la consulta acerca de la educación básica de diez grados y la comparan con la consulta que se está llevando a cabo para la Modernización Educativa de este sexenio; piensan que así como la primera, ésta también puede quedar en el mero discurso.

III. LA VIDA ESCOLAR Y SUS PROTAGONISTAS

La institución escolar en nuestro contexto nacional es normada y organizada por el Estado, a través de la Secretaría de Educación Pública de acuerdo a la política educativa establecida en cada momento histórico del país. Sin embargo, esta organización y esta normatividad no se incorporan en su forma original a la labor concreta del maestro, sino que éste, las modifica y reinterpreta en su lugar de trabajo: la escuela y el aula.

A nivel institucional se establecen objetivos, se generan programas y se señalan las obligaciones del trabajo magisterial, y se reglamenta la vida escolar, pero a nivel del trabajo cotidiano, el maestro recoge la norma educativa oficial para darle una significación práctica a partir de sus saberes, sus tradiciones y sus costumbres. (1)

En este sentido, la escuela se presenta no sólo como el lugar donde se imparte la educación, sino el espacio donde el maestro protagoniza procesos de negociación, reinterpretación, confrontación y resistencia ante las disposiciones oficiales que delimitan su campo de trabajo y sus deberes. (2)

(1) Estos niveles en los que se va construyendo la política educativa quedan expuestos en el capítulo anterior.

(2) En el discurso oficial, la escuela es concebida como un espacio de participación armónica: "a través de la escuela se ofrece el servicio educativo de manera intencional y sistemática. En este sentido, la escuela primaria es el espacio en el que debe darse la participación activa y armónica de educandos, educadores, autoridades escolares y padres de familia, para alcanzar los objetivos que el Estado Mexicano se ha propuesto de dicha acción" (La educación primaria; 1987: 149)

1. CARACTERISTICAS DEL TRABAJO DOCENTE EN LA ESCUELA PRIMARIA.

El trabajo que debe de cumplir el maestro en la escuela primaria, no se limita a las actividades relacionadas directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que incluye otras relacionadas con la organización interna del grupo, el mantenimiento de la escuela y actividades de tipo administrativo. Sin embargo, en cada plantel el trabajo docente adquiere características específicas dependiendo de las condiciones materiales del mismo y de las relaciones que se dan al interior.

En cada centro escolar, el Director es reconocido como la autoridad máxima inmediata (3), quien además de ser el responsable de la administración del mismo, es el encargado de transmitir al maestro las disposiciones de carácter oficial que a su vez le hacen llegar las autoridades superiores y vigilar que se cumplan

Dentro del aula, el docente trabaja con cierta autonomía en la medida que no tiene la vigilancia continua de un jefe, pero a la vez, esta permanencia en el salón de clase trae consigo un aislamiento. Además de esta relativa autonomía, el trabajo escolar se caracteriza por la flexibilidad en tiempos y horarios, pues aunque existe un calendario escolar y un horario específico que cumplir, éstos pueden ser alterados o intercambiados con el acuerdo del personal. A veces se suprimen las clases para realizar una junta, o se trabaja en un día no laborable en actividades que no pueden realizarse en el horario normal.

(3) El director de la escuela es la persona designada o autorizada en su caso por la SEP, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración del plantel y los anexos que de él dependan (La educación primaria; 1987:153).

En el terreno de las funciones relacionadas directamente con la enseñanza, el maestro se enfrenta de manera cotidiana a la necesidad de organizar el trabajo en el grupo, convinando la enseñanza con la custodia del mismo. Elsie Rockwell comenta al respecto: "...más que ejercer una autoridad irrestricta, el maestro debe negociar y crear una relación aceptable para los alumnos, a fin de que tanto él como éstos puedan sobrevivir y eventualmente aprovechar la situación escolar. Noe es casual que una y otra vez los maestros regresen al control de grupo como la habilidad central, como lo que les da, finalmente, la experiencia en la docencia y lo que distingue al maestro de otras profesiones".

Al inicio del ciclo escolar, cada maestro recibe un programa en el que se especifican los objetivos y actividades que debe cumplir, dependiendo del grado al que haya sido asignado. Este programa comprende siete áreas de aprendizaje que debe distribuir y dosificar dentro del horario de trabajo a lo largo del mismo ciclo.

Entre las actividades de tipo administrativo que el maestro debe realizar, se encuentra la elaboración y entrega de documentación de control escolar en los plazos fijados previamente. Esta documentación incluye boletas de calificaciones, lista de asistencia y evaluación, avance programático, cuadros estadísticos, gráficas, etc.

La integración de comisiones para la realización de determinadas actividades escolares, es otra de las tareas a la que el maestro debe incorporarse. Estas tareas varían de acuerdo a las necesidades y características de la escuela; pueden formarse la comisión de aseo, puntualidad, orden, educación vial, acción cívica y social y cooperativa escolar; sin embargo esta última reviste mayor importancia por su obligatoriedad, por la responsabilidad y el trabajo continuo que implica su manejo a lo largo del

año lectivo. De tal forma, el maestro que resulta electo como tesorero de la Cooperativa, sabe de antemano que su trabajo en el aula se verá severamente afectado (4).

Las constantes convocatorias a concursos emitidas por la SEP y otras Secretarías, así como la realización de festivales artístico-culturales, involucran al maestro en su organización y preparación dentro del horario de trabajo. Muchas veces, debido a las limitaciones de tiempo, llevar a caabo estas actividades implica el desplazamiento -por lo menos temporalmente- de las tareas directamente relacionadas con el programa de estudios oficial.

La falta de presupuesto es uno de tantos problemas a los que se enfrenta la escuela y que obliga al personal docente y a los padres de familia a buscar formas alternativas para la obtención de fondos. En este sentido, la organización de Kermesses, rifas, funciones de teatro, etc., también forman parte del trabajo del maestro, que aunque no se encuentra reglamentado son necesarias para el sostenimiento del plantel.

Además de estas actividades, existe una que por lo general se lleva a cabo de manera rotativa: la guardia. Cada semana le corresponde a un maestro diferente encargarse de la participación y dirección de la ceremonia cívica que se realiza cada lunes, así como de la coordinación y vigilancia de los grupos durante el acceso a las aulas.

En términos generales, éstas son las principales tareas que caracterizan el trabajo docente en la escuela primaria a lo largo del ciclo escolar; pero como se mencionó anteriormente, éstas

(4) Toda escuela primaria oficial debe contar con una Cooperativa escolar. Su existencia se encuentra reglamentada y vigilada por la Unidad de Cooperativas Escolares dependiente de la Subdirección de Proyectos Pedagógicos de la SEP.

adoptan un contenido específico en cada escuela, en donde los -
mestros finalmente son quienes construyen y modifican la activi-
dad diaria dentro de cada plantel.

Es necesario distinguir entre el plano reglamentario que de
fine a las actividades y comportamientos del maestro y su traba-
jo, con las condiciones particulares en las que cada docente se
desenvuelve. Algunas veces, paralelo a este plano reglamentario
existen reglas internas que regulan las acciones de sus miembros.

2. NORMATIVIDAD DE LA ESCUELA PRIMARIA.

El documento normativo que contiene las disposiciones generales y los ordenamientos más importantes para la organización y funcionamiento de las escuelas primarias en el D.F., es la Circular 001 expedida por la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Elemental y la Dirección General de Educación Primaria(5.)

Este documento llega a cada escuela para que sea el director quien de a conocer su contenido en la primera junta del año lectivo, a los maestros y al personal administrativo y de intendencia. Generalmente su lectura se hace más como un acto ritual para cumplir con la primera obligación del año, que para ser discutida o analizada por los maestros.

En la escuela que nos ocupa, no le leyó el texto completo -cuya extensión es de doce cuartillas, sino aquellos puntos que el director consideró más importantes o que contenían alguna modificación con respecto a la organización del año escolar pasado

Entre los ordenamientos que señala esta circular, se encuentran la forma, fecha y horario en que deben realizarse las inscripciones y reinscripciones en cada plantel, -aunque la circular llegó el 9 de septiembre y las inscripciones se realizaron el 24 de agosto-. Se especifica la forma en que se llevará a cabo la inscripción para los alumnos de primer grado y los cambios de domicilio, aclarando que deben ser recibidos todos los niños que soliciten inscripción, así como del derecho a conservar su -

(5) La circular 001/88-89 está fechada el 17 de agosto de 1988 y va dirigida a los Directores de Educación, Supervisores Generales Sector, Supervisores de Zona, Directores de Escuela y Maestros de Grupo de Escuelas Primarias en el Distrito Federal.

lugar los alumnos de la escuela, sin importar su situación respecto a conducta o aprendizaje (6).

Lineamientos Administrativos y Operativos. Se reconoce a la SEP como la única institución con autoridad para dictar órdenes a las escuelas, además de especificar que para la demanda de solución a cualquier problema no deberán salvarse conductos oficiales; es decir, el maestro de grupo recurrirá invariablemente al director antes que a cualquier otra autoridad.

El personal que labora en las escuelas no deberá abandonar sus labores en horas de trabajo. En caso de el personal docente y de intendencia que se ausente por más de tres días sin causa justificada, se levantará acta de abandono de empleo. También se indica, como facultad y obligación del director, el integrar los grupos y designarles el maestro que deberá atender a cada uno de ellos.

El director deberá reunirse con los maestros para programar las reuniones con los padres de familia para informarles acerca del aprendizaje de sus hijos, así como evitar que personas ajenas distraigan al personal docente en el horario de trabajo.

Calendario y horario de labores. Al respecto queda especificado en este documento que los días de trabajo se sujetarán al calendario escolar 1988-1989 establecido por la SEP. Tanto el horario como los días laborables sólo podrán ser modificados por la propia Secretaría o por el Poder Ejecutivo Federal.

Informes estadísticos. En este renglón se establece que deben ser entregados oportunamente por maestros, directores, super

(5) Al respecto algunos maestros protestaron, pues consideraron que la distribución de la población escolar entre el turno matutino y vespertino es desigual. Mientras en el primero hay grupos de 40 alumnos, en el segundo los hay con 10 o 12.

visores, etc., así como la forma en que deben registrarse las -
altas o bajas de de alumnos de la escuela.(7)

Asociación de Padres de Familia. Las disposiciones referen-
tes a esta asociación, le asignan al director la tarea de convo-
car a los padres para que constituyan o renueven dicha asocia-
ción y les informe acerca de sus facultades y obligaciones. En -
este mismo apartado señala la prohibición de cualquier imposi-
ción de cuotas obligatorias y sólo se recibirán aportaciones vo-
luntarias destinadas exclusivamente al mejoramiento del plantel
o a la adquisición de material didáctico.

Cooperativa Escolar. Esta circular indica que en todas las
escuelas primarias deberá funcionar una Cooperativa Escolar de -
acuerdo al reglamento respectivo, buscando alcanzar los objeti-
vos educativos para los que fueron creadas. Además especifica -
que los supervisores de zona fijarán la fecha de realización de-
las asambleas de informe y renovación de consejos de las coope-
rativas, para asegurar su asistencia.

Comité de Seguridad y Emergencia. Este Comité al que hace -
mención el documento se estableció como medida de protección de
la vida de la comunidad educativa, a consecuencia de los sismos
de 1985. A partir de 1986 en cada escuela debe funcionar dicho
Comité, y el director convocará a profesores, padres de familia
trabajadores y alumnos para renovarlo, haciendo constar ésto en
un acta. El mismo director será el coordinador y designará a los
ayudantes y responsables de las brigadas que lo integren. (8)

(7) En este sentido el director de la escuela se dirigió a los
los maestros para hacer énfasis sobre esta petición, pero -
mismos señalaron que generalmente se les piden los informes
para el mismo día, y ésto no es posible hacerlo sin descuidar
al grupo.

(8) La información que se tenía en ese momento acerca del Comi-
té era muy confusa y ni el director sabía realmente la fun-
ción de éste.

Actividades formativas complementarias. Las excursiones, visitas, festivales, ceremonias, también están sujetas a los ordenamientos de la citada circular. Este tipo de actividades se realizarán bajo la responsabilidad del director del plantel. Los eventos que se lleven a cabo para la obtención de fondos destinados al mejoramiento de la escuela se harán de común acuerdo con la Asociación de Padres de Familia y con la solicitud correspondiente a la Dirección de Educación Primaria. Con el fin de evitar pérdida de tiempo laborable, sólo son autorizados a lo largo de este año escolar cuatro festivales: "Día del Niño", "Día de las Madres", "Día del Maestro" y "Clausura de Cursos". (10)

Con respecto a la Asamblea Cívica semanal reglamentaria, se designará a un grupo diferente en cada ocasión para participar en la misma, y cuyos alumnos formen la escolta de esa ceremonia.

Lineamientos técnico-pedagógicos. Estos lineamientos se refieren sobre todo al trabajo del docente y su relación con los alumnos. En ellos se especifica que los primeros días de labores los maestros deberán formular y aplicar pruebas de exploración pedagógica con el objeto de hacer el diagnóstico del grupo y adecuar el programa de ese año escolar. También se recomienda que los maestros que atendieron primer grado el año lectivo anterior, continúen con su mismo grupo, aunque es el director el que deberá tomar la última decisión.

La solicitud de útiles escolares que cada maestro solicite, deberá apegarse a la lista oficial y ajustarse a las posibilidades económicas de los padres de familia.

(10) Los maestros de la escuela estuvieron de acuerdo con la restricción en el número de festivales, pero consideraron que lo ideal sería no hacer ninguno, pues su preparación exige por lo menos un mes de trabajo extra con ello, el deterioro de las actividades dentro del grupo.

La obligatoriedad en el uso de los libros de texto, es otro de los lineamientos que aquí se señala, y el uso de libros auxiliares deberá autorizarlo el propio director de la escuela.

También se especifica el deber que tiene todo maestro de desarrollar íntegramente el Plan de estudios y cumplir con los objetivos señalados. Otras disposiciones incluidas en los lineamientos técnico-pedagógicos son las siguientes:

Las actividades docentes deberán ajustarse a la orientación control y supervisión del director.

Quedan estrictamente prohibidos los castigos o sanciones corporales por parte de los maestros hacia los alumnos.

El maestro debe realizar juntas periódicas, previa autorización y asesoramiento del director para informar a los padres la situación escolar de sus hijos.

Todas las escuelas deberán realizar muestras pedagógicas de fin de cursos para que los padres puedan apreciar los resultados del trabajo escolar de sus hijos.

Los maestros deberán fomentar las actividades recreativas en forma variada con el fin de que los alumnos aprendan a aprovechar el tiempo libre.

Los maestros en su totalidad tienen la obligación de orientar y vigilar los recreos sin delegar esta obligación a equipos de vigilancia y será el director el responsable de hacer que se cumpla esta disposición.

Los maestros deben formar hábitos de puntualidad, orden, aseo, conservación del ambiente, sentido de responsabilidad, sin descuidar las actividades marcadas en el programa escolar.

Los maestros se abstendrán de impartir clases particulares remuneradas a sus propios alumnos, fuera o dentro del recinto escolar.

Los profesores no deben suspender o expulsar a sus alumnos.

Consejo Técnico Consultivo. En este punto se estipula el día que el director de la escuela convocará a los maestros a la reunión para integrar este Consejo. (10) Se señala también que las reuniones ordinarias se llevarán a cabo el último viernes de cada mes, después del recreo. Si por alguna razón no se realiza la junta, los asuntos pendientes se tratarán en la reunión del siguiente mes; en caso de surgir algún asunto que requiera la atención inmediata del personal, se convocará a una reunión extraordinaria.

He considerado necesaria, para los fines de esta investigación, la recuperación de los ordenamientos más importantes de este documento, especialmente los que se refieren al trabajo del maestro y su relación con el director, para, en el siguiente capítulo, mostrar la forma en que se traducen y se reinterpretan tales ordenamientos del trabajo escolar y las posibilidades que existen de anularlos o negociar su alteración con el director.

Si retomamos el trabajo de Olac Fuentes, al que ya nos hemos referido, en el que distingue cuatro niveles de construcción de una política educativa: nivel discursivo, normativo, programático y organizativo y el operacional, al llegar a la lectura de -

-
- (10) El Consejo Técnico es un órgano consultivo y auxiliar de la dirección de la escuela y debe estar integrado con el director del plantel como Presidente y los maestros como vocales, entre quienes deberá elegirse al secretario por votación. Este Consejo tiene la obligación de estudiar todos los problemas que se sometan a consideración y proponer soluciones que tiendan a dar mayor fluidez y efectividad al trabajo escolar. (Reglamento interior de trabajo de escs. primarias de la REp. Mexicana)

la circular 001, en este trabajo sólo falta por construirse el -
último de los niveles que queda, en buena medida, en manos de -
los maestros que integran cada escuela. En este nivel las dife-
rentes medidas surgidas de la política educativa vigente su-
fren el mayor número de modificaciones y donde los maestros tie-
nen la posibilidad real de resistirse a su cumplimiento a di-
ferentes niveles y en diferentes formas, algunas veces a tra-
vés de la franca oposición frente a las autoridades y otras, -
generando diferentes mecanismos de resistencia que eluden el en-
frentamiento con las autoridades superiores , pero a la vez elu-
den el cumplimiento de la disposición.

3. CARACTERISTICAS DE LA ESCUELA "MONTE ALBAN".

La presente investigación se llevó a cabo en el turno matutino de una escuela primaria oficial de tipo urbano, ubicada en al Noreste del Distrito Federal dentro de la Delegación Gustavo A. Madero.

El edificio escolar cuenta con todos los servicios, pero - uno de los problemas más frecuentes que se presentan, es la escasez que en general padece la colonia donde se encuentra ubicada, ocasionando algunos trastornos en su funcionamiento.

Su construcción tuvo lugar en el año de 1969 durante el régimen del Presidente Diaz Ordaz. Tiene 17 aulas, la habitación del conserje, la dirección y un patio central y otro lateral, - los cuales resultan muy pequeños en relación al número de alumnos que asiste.

La población escolar la constituye un total de 559 niños entre los 6 y 14 años de edad aproximadamente; de éstos 269 son - hombres y 290 mujeres, distribuidos en los 17 grupos. El número de alumnos con los que cuenta cada salón fluctúa entre los 28 y 41.

Distribución de alumnos en cada grupo.

1º A - 40 alumnos	3º A - 29 alumnos	5º A - 41 alumnos
1º B - 33	3º B - 31	5º B - 32
1º C - 32	3º C - 32	5º C - 30
2º A - 33	4º A - 33	6º A 31
2º B - 33	4º B - 41	6º B - 28
2º C - 30		6º C - 29

La distribución de alumnos en cada grupo se hace de manera arbitraria, es decir, no corresponde a ningún criterio de clasificación como ocurre en algunos planteles en los que se atiende a la edad, al aprovechamiento o a la conducta.

Se observa en el cuadro de la hoja anterior, que en un mismo grado escolar los grupos que lo conforman tienen diferencias considerables en el número de alumnos. Esto se debe a que los maestros algunas veces aceptan niños aún después del período de inscripciones, sin la mediación del director. En otras ocasiones, los padres de familia tienen preferencia por alguno de los maestros, y éstos reciben a los educandos aunque otro grupo del mismo grado tenga una población considerablemente más baja.

Los gastos que genera el mantenimiento del edificio escolar como son reparaciones hidráulicas o eléctricas, reposición de vidrios, pintura, trabajos de herrería, son absorbidos generalmente por la Cooperativa Escolar, por la Asociación de Padres de Familia, o a través de actividades organizadas entre padres de familia y maestros para la recaudación de fondos. Ocasionalmente la Delegación Política se encarga de la pintura exterior de la escuela, o como sucedió el año pasado, de la instalación de lámparas de neón en todos los salones. Sin embargo nunca quedan cubiertas todas las necesidades, a veces ni las más apremiantes, pues éstas surgen todos los días, mientras que las formas de cubrir los gastos se agotan, ya que no hay una asignación presupuestal constante.

El personal que labora en esta escuela está integrado por 17 maestros de grupo, 3 maestros encargados de las actividades administrativas -director, secretario y adjunto- y 3 trabajadores de intendencia encargados de la vigilancia y limpieza del edificio escolar.

4. RASGOS GENERALES DEL PERSONAL DOCENTE DE LA ESCUELA "MONTE ALBAN".

La planta docente de esta escuela, como se mencionó anteriormente, está compuesta por 17 maestros; de ellos 11 son mujeres y el resto son hombres; tomando en cuenta sus edades, forman un grupo bastante heterogéneo, pues varían de los 20 a los 56 años. Lógicamente los años de servicio van desde la maestra que apenas cumplió un año impartiendo clases hasta el maestro que lleva 32 años.

Con respecto a su lugar de origen, 9 de ellos nacieron en el Distrito Federal, y los demás en los estados de Hidalgo, Morelos, Guerrero, Oaxaca y Estado de México.

No todos los maestros de este plantel son trabajadores de base, 5 se encuentran en calidad de interinos, es decir, cubriendo temporalmente el lugar de otra persona. Sólo una de las maestras tiene interinato limitado, los otros tienen por lo menos más de un año ininterrumpido de laborar en la escuela (11). La situación de no tener el nombramiento de base se debe, en el caso concreto de estos maestros a que no son egresados de la Escuela Nacional de Maestros, sino de escuelas particulares, donde no se tiene asegurada la contratación por parte de la SEP, o bien, a que su plaza de base la tienen en el turno vespertino.

A pesar de que la carrera magisterial se ha considerado entre esas carreras que se heredan por generaciones, dentro de la escuela que nos ocupa, sólo el padre de una de las maestras fue maestro también. (Véase el cuadro de la hoja siguiente).

Por otra parte, la crítica situación económica que vienen -

(11) Existen dos tipos de interinato: el limitado y el ilimitado. El primero tiene una duración específica, generalmente es de tres meses con la posibilidad de renovarse y el segundo tiene una duración mínima de seis meses y puede prolongarse varios años, hasta que le es concedida la plaza al maestro.

Grupo que atiende	sexo	edad	lugar de nacimiento	Ocupación padres	edo. civil	Ocupación cónyuge	num. de hijos
Director	M	58	Tanguato, Gro.	Campesinos	casado	hogar	2
1º A	F	34	Distrito Federal	Jefe personal/hogar	viuda	---	3
1º B	F	30	Distrito Federal	Agente ventas/hogar	soltera	---	-
1º C	F	35	Distrito Federal	Comerciante/hogar	casada	Maestro primaria y de Bachilleres	2
2º A	F	36	Distrito Federal	Maestro/hogar	casada	mecánico aviación	2
2º B	F	20	Distrito Federal	Contador/hogar	soltera	---	-
2º C	F	25	Distrito Federal	Decorador de aviones/hogar	casada	empleado de Mexicana de aviación	1
3º A	F	25	Estado de México	Bodeguero/hogar	casada	técnico electrónico	1
3º B	M	56	Reyes Etlá, Oax.	Campesinos	casado	maestra primaria	5
3º C	F	36	Villa Madero, Gro.	Agricultores	soltera	---	-
4º A	F	40	Guerrero	Campesinos	casada	maestro secundaria	2
4º B	M	37	Distrito Federal	Campesinos	casado	maestra primaria	2
5º A	F	34	Distrito Federal	Comerciante/hogar	casada	maestro primaria	2
5º B	M	45	Zimapan, Hgo.	Agricultores	casado	maestra primaria	6
5º C	F	30	Alcozuaca, Gro.	Empleados	casada	contador	2
6º A	M	44	Acami Ipa, Mor.	Agricultores	casado	secretaria	4
6º B	M	34	Distrito Federal	Comerciante/hogar	casado	hogar	3
6º C	M	50	Tianguistengo, Hgo.	Burócratas	casado	maestra primaria	3

Datos del Personal Docente de la Escuela "Monte Albán" (cuadro I)

Grupo que atiende	Normal donde estudió	años de servicio	años servicio esta escuela	otros estudios	otro empleo
1º A	Normal Particular DF	8	7	---	hogar
1º B	Normal Particular DF	11	6	Lic. Antropología	---
1º C	Esc. Nal. de Maestros	16	11	3 años Fac. Filosofía y Letras	hogar
2º A	Esc. Nal. de Maestros	18	7 meses	Pasante Lic. Economía	hogar
2º B	Normal Particular DF	1	1	---	---
2º C	Normal Particular DF	7	2	2 años Lic. en Pedagogía	---
3º A	Normal Particular DF	4	2	---	hogar
3º B	Esc. Nal de Maestros	32	20	Preparatoria	hogar
3º C	Normal Cuernava Mor.	16	10	Lic. Educación Primaria	Primaria-vespertino
4º A	Esc. Nal. de Maestros	20	7 meses	---	Primaria-vespertino
4º B	Normal Particular DF	15	7	1 año Lic. en Derecho	Primaria-vespertino
5º A	Normal Particular DF	14	8	Normal Superior	hogar
5º B	Normal del Mexe, Hgo. Normal Particular DF	15	7	---	Primaria-vespertino Decorador Interiores
5º C	Normal Chilpancingo	10	3	Normal Superior Estudios de danza	hogar
6º A	Normal del Mexe, Hgo.	23	4	Normal Superior	Secundaria-vespertino
6º B	Esc. Nal. de Maestros	13	10	1 año Lic. en Educación Primaria	Primaria-vespertino Taxista y fotógrafo
6º C	Esc. Nal. de Maestros	29	18	Normal Superior	Secundaria-vespertino

Datos del Personal Docente de la Escuela "Monte Albán" (Cuadro II)

padeciendo los maestros, especialmente durante los últimos años, aunado a lo que podríamos considerar "una devaluación del oficio magisterial" en nuestra sociedad, hace pensar a los propios docentes que sus hijos deben estudiar cualquier otra carrera, antes que dedicarse al trabajo en las aulas.

El comentario de una de las maestras al respecto fue el siguiente:

"A mí me gusta mucho mi carrera, disfruto el trabajo, pero no quiero que mis hijos padezcan los mismo problemas económicos que estoy padeciendo ahora" (Maestra de 1º C)

En este mismo sentido, uno de los maestros afirma que él nunca les ha inculcado a sus hijos que sigan la carrera que tanto él como su esposa ejercen.

"Yo les digo a mis hijos que estudien lo que quieran, pero que piensen en forma realista. Si quieren dedicarse al comercio que lo hagan, pero que lo hagan bien, yo no les exijo un título" (Maestro de 5º B).

La mayor parte del personal docente de esta escuela cuenta con otros estudios. Cuatro maestros cursaron la Normal Superior dos de ellos, dos trabajan por la tarde en escuelas secundarias; otros tienen estudios de Licenciatura en Educación Primaria y otros con diferentes niveles de alguna carrera universitaria. -- (véase el cuadro de la hoja anterior). Generalmente, la explicación que dan al hecho de no haber terminados estos estudios es la de "haberse casado y adquirido con ello nuevos compromisos".

Con respecto a su estado civil, a excepción de tres maestras, todos son casados y de éstos, más de la mitad sus cónyuges son maestros o maestras también. Del grupo de maestras casadas, sólo una de ellas trabaja en el turno vespertino; las demás cumplen con su trabajo como amas de casa por la tarde, cuidando de

sus hijos y realizando las actividades de tipo doméstico. Casi todas ellas anteponen la tarea de la docencia su responsabilidad como madres. Tal vez ésto se deba por un lado, a la concepción que se ha tenido de la carrera magisterial, como una profesión propia para las mujeres por ser compatible con el papel de esposa y madre. Esta concepción es asumida por las propias maestras quienes afirman "Yo creo que ésta es la carrera ideal para una como mujer, porque tienes más tiempo para dedicarte a tus hijos cuando te casas" (Maestra de 5º A).

Pero por otro lado, esta situación pone de manifiesto, que a pesar de los cambios que se han dado en la sociedad, la responsabilidad de los hijos dentro del matrimonio, continúa compartiéndose de manera desigual.

En el caso de los maestros varones, sólo uno de ellos no trabaja doble turno; dos imparten clase a nivel secundaria y tres, en primarias vespertinas. Ellos afirman que de no trabajar ambos turnos, no podrían subsistir. La depresión del salario magisterial ha obligado a muchos maestros a buscar otras fuentes de ingreso fuera del trabajo escolar; es el caso de dos profesores de esta escuela, que después de cubrir sus dos turnos en la docencia, uno de ellos se dedica a actividades relacionadas con la decoración de interiores, y el otro se desempeña como taxista y fotógrafo, incluyendo los fines de semana.

A pesar de que todos manifestaron su preferencia por la carrera magisterial -independientemente de la remuneración- al preguntarles por qué habían decidido estudiar la Normal, sólo tres maestras reconocieron que lo hicieron por vocación. Aquí podemos constatar lo que en el capítulo del panorama histórico se afirma: el perfil del maestro que las autoridades construyen en el discurso, en algunos momentos se aleja completamente de la realidad. A lo largo de sus declaraciones los Secretarios de Educación y Presidentes de este país a los que hacemos referencia "la vocación" está presente como requisito indispensable para el

trabajo magisterial. Sin embargo, en esta escuela no fue precisamente la vocación lo que llevó a los maestros a las escuelas normales, sino situaciones específicas; algunos lo hicieron por falta de recursos económicos para seguir una carrera universitaria, viendo además la posibilidad de ingresos económicos a corto plazo; otros por influencia familiar, y algunos más, por la facilidad que en su momento tuvieron para incorporarse a la Escuela Nacional de Maestros, y para uno de ellos, por ser la única alternativa de estudios.

Una de las maestras evoca:

"Recuerdo que yo iba llorando cuando mi mamá me inscribió en la Normal. Yo no quería ser maestra, y sin embargo ahora me gusta mucho mi trabajo" (Maestra de 2º A)

Otro de los maestros afirma al respecto:

"Yo quería entrar al Colegio Militar, pero no cumplí con uno de los requisitos, por los que fui a hacer el examen a la Escuela Nacional de Maestros y lo aprobé, es por ello que ahora soy maestro" (Maestro de 6º B).

La Maestra de 1º C recuerda:

"Como yo estudié en la Secundaria Anexa a la Normal, y entonces se tenía el pase automático y era tan difícil entrar a la Normal, por ello mi madre me dijo que no era posible que yo desperdiciara ese lugar, sino me gustaba podría estudiar otra carrera después".

Un testimonio más es el siguiente:

"Yo, después de la primaria había decidido trabajar en el campo con mis padres, pero un amigo me contaba que en la Normal Rural había canchas de basket ball y alberca y creo que eso fue

lo que me animó a entrar" (Maestro de 6º A).

El concepto que se ha formado en los últimos años, de que el estudio de la carrera magisterial no requiere de gran capacidad intelectual, ha influido en los propios maestros. Uno de ellos, al mismo tiempo que comenta que no se reconoce el trabajo del educador: "tenemos muchas responsabilidades, pero a veces la gente piensa que no hacemos nada", en otro momento ha llegado a expresar: "a mí me gusta mucho impartir clases, pero creo que pude haber dado más". Este "pude haber dado más", revela que el magisterio como profesión requiere para muchos, un mínimo esfuerzo comparado con otras carreras, subestimándose su labor.

Al analizar los datos anteriores, todo parecería indicar - que son muy pocos los maestros de esta escuela que realizan con gusto su tarea. Sin embargo, creo que en este caso ha sido a través del trabajo diario en el aula y de la experiencia acumulada, cómo su vocación por esta labor se ha ido creando y fortaleciendo al paso del tiempo.

A pesar de que las razones que los llevaron a estudiar esta carrera no correspondían a un verdadero deseo de ser maestros, a hora manifiestan su satisfacción de ejercer esta profesión.

Una característica que comparten casi todos los maestros - del plantel, es su desinterés en participar en actividades de tipo sindical, así como cualquier otro tipo de cargos que impliquen una responsabilidad extra a su trabajo. Este desinterés es producto hasta cierto punto, de la corrupción antidemocracia que privan en su Sindicato, situación conocida por todos sus agremiados. Sólo uno de los maestros de esta escuela sostiene vínculos directos con la organización sindical, quién el año lectivo anterior, fue comisionado por la Sección 9 del SNTE, dejando temporalmente su trabajo en el aula; esta actividad le trajo como beneficio la obtención de una doble plaza a partir de este ciclo escolar.

La falta de participación de los maestros entre otras cosas propicia una situación paradójica en esta escuela: el doble papel que juega el Director al desempeñarse como autoridad y a la vez ocupando cargos de representatividad sindical, como sucede actualmente que funge como Secretario General del Comité Delegacional de la Zona a la que pertenece esta escuela.

IV. LA ESCUELA COMO AMBITO DE RESISTENCIA

La noción de resistencia adoptada en esta investigación parte del planteamiento de Henry Giroux, que reconoce a la escuela como la institución del Estado en la que no sólo se da un proceso de reproducción de las desigualdades, sino que además, se da un proceso de resistencia, de lucha y de negociación al interior de la misma. Para Giroux, la escuela no es sólo un lugar de reproducción, sino también de transformación. (1)

Hemos adoptado esta noción de resistencia, pero dándole una connotación más amplia, considerando en ella, no sólo los actos encaminados a una transformación de la escuela o de la sociedad, sino todos aquéllos que reflejan una oposición, una modificación, una anulación o un bloqueo, independientemente de su intención última.

De acuerdo a los datos obtenidos en la práctica, los maestros, al construir la vida escolar, resisten a los ordenamientos y disposiciones de las autoridades de diferentes maneras y a diferentes niveles, teniendo como espacio protagónico a la escuela. Algunas veces la resistencia se presenta, además de, como una oposición abierta ante los mandatos institucionales, fundada en una necesidad de transformar las estructuras escolares, también se presenta como una estrategia de sobrevivencia. La pregunta que de aquí se desprende es: ¿de qué manera y ante qué resiste el maestro?

Encontramos fundamentalmente tres actos en los que el maestro traduce su resistencia en el ámbito escolar: el aislamiento, la simulación y la oposición.

(1) Ver en la introducción Acercamiento Teórico, donde presentamos las teorías de la reproducción y la crítica que hace a ellas Giroux.

Estas formas de resistencia no se presentan de una manera pura en cada maestro, sino que se mezclan y entretajan de acuerdo a sus edades, estudios, intereses, etc., pero generalmente - hay una de ellas que domina sobre las otras. En este sentido podemos encontrar en la escuela al maestro que se caracteriza por oponerse casi sistemáticamente a los órdenes institucionales de la vida escolar; también está aquél, que simulando aceptar tales órdenes, en realidad lo que hace es modificarlos o anularlos a través de diferentes mecanismos. Están además aquellos maestros que tienen por costumbre aislarse de los otros compañeros y mantenerse dentro de su aula, como una forma de eludir el mayor número de problemas y responsabilidades.

Pero sucede casi siempre que, aquel maestro que se caracteriza por su constante posición, recurre a la simulación; asimismo el maestro que se aísla en el aula, simula y a veces anula - las disposiciones, dentro de ciertos límites de tolerancia; o el docente que traduce su resistencia en una simulación como una - forma menos directa de oposición, pero que algunas veces se aísla o recurre al incumplimiento.

La resistencia como estrategia de sobrevivencia en el aula se manifiesta en el aislamiento y la simulación; la resistencia traducida en oposición puede tener dos finalidades: los actos de oposición que tienden hacia una transformación de los órdenes establecidos y, los actos de oposición que tienen como finalidad - que nada cambie.

Un elemento que se debe tener en cuenta, es el papel que el director juega como mediador entre las normas institucionales y las estrategias de resistencia de los maestros.

1. EL AISLAMIENTO COMO ESTRATEGIA DE RESISTENCIA

En el aislamiento, la resistencia se entiende como una forma de sobrevivencia dentro de la escuela. Los maestros que resisten aislándose, parten de una visión individual, tomando su salón de clase como trinchera desde la cual pretenden mantenerse al margen de los conflictos y confrontaciones entre el personal docente y la autoridad, evitando en la medida de lo posible involucrarse.

Este acto de resistencia, lo consideramos una forma de sobrevivencia, porque quienes lo llevan a cabo, buscan conservar sus áreas de trabajo aislado, eludiendo cualquier tipo de obligación, responsabilidad o compromiso que pueda poner en peligro su estabilidad dentro de la escuela.

Cuando hablamos en el capítulo anterior de las características del trabajo docente, señalamos el aislamiento como una de ellas, debido a que el maestro debe permanecer en su aula, dificultando con ello la comunicación continua con sus demás compañeros. Sin embargo, como estrategia de resistencia, es el maestro el que acentúa esta separación no sólo física en el sentido de permanecer en el salón de clase, sino que rompe con la noción de grupo.

Existe la tesis de que el trabajo docente se da en el más profundo aislamiento, propiciado por las mismas autoridades, con el fin de minar o disminuir las posibilidades de resistencia de los maestros, pero aunque desde esta perspectiva de las autoridades, el aislar a los docentes les permitiría instrumentar mejor sus mandatos, lo cierto es que los maestros transforman ese aislamiento como una forma de resistencia.

La expresión más usual de estos maestros es la siguiente:

"Yo entro a mi salón a trabajar y así me evito muchos problemas" o también: " digan lo que digan las autoridades, yo voy a trabajar como siempre lo he hecho con mi grupo porque a mí me ha dado resultado".

De esta forma, el maestro que se aísla se apropia del aula, pero a la vez queda atrapado en ella.

Permanecer indiferente y rehuir a todo tipo de cargos en la escuela, son características de esta estrategia. Generalmente - el maestro que se autodenomina apolítico es el maestro que también recurre al aislamiento: " A mi no me gusta meterme en política ni en problemas sindicales, de todos modos ya sabemos - quienes son los que mandan".

Podría considerarse ésta , como la forma de resistencia - mas atrasada debido a su carácter individualista y su indiferencia ante cualquier acontecimiento dentro de la vida escolar.

Al relacionarse con la autoridad, el maestro que utiliza esta forma de resistencia, también lo hace desde su aislamiento ; durante durante las asambleas prefiere permanecer callado y externar sus puntos de vista sólo cuando es estrictamente necesaria su intervención. Respeta la autoridad del director en la medida que éste respeta su autonomía.

Uno de los maestros de la escuela "Monte Albán" afirma:

"Mientras yo cumpla con mi trabajo dentro del salón y le entregue al director la documentación a tiempo, no tiene por qué - decirme nada". (Maestro de 5º C)

La negociación que se da entre este tipo de maestro y el - director, se hace de manera aislada también; generalmente no se integra a las peticiones colectivas, sino que prefiere hacerlo - de manera individual.

El aislamiento se traduce en diferentes actitudes dentro de la escuela:

a) Funcionamiento y administración de la vida escolar.

El aislamiento como estrategia de resistencia en esta escuela deriva en actitudes, como se mencionó anteriormente, de no participación dentro de las juntas que se llevan a cabo para planear las actividades del funcionamiento del plantel; los maestros que se aíslan, se limitan a escuchar, sin manifestar proposiciones u objeciones. Si hay que tomar una decisión se "unen a lo que diga la mayoría". Esta situación se evidenció en la primera junta de este ciclo escolar, cuando el Director solicitó la colaboración de un maestro voluntario, para que a lo largo de este año fungiera como Secretario de Actas en el Consejo Técnico Consultivo; no hubo tal voluntario, y al ser propuesto uno de los maestros argumentó que tenía muy mala letra y que era muy lento para escribir.

A veces, las mínimas responsabilidades son eludidas. Estas actitudes se manifiestan en casi todas las reuniones, donde los maestros prefieren delegar responsabilidades y representatividades en otros, resistiéndose a participar.

En este mismo sentido, las actitudes de resistencia a través del aislamiento, también se expresan en la relación con los padres de familia. Los maestros que se aíslan, tratan de evitar un contacto estrecho con ellos porque consideran que pueden convertirse "en un arma de dos filos". Esta idea ha sido abiertamente promovida por el director de la escuela, quien prefiere evitar la participación de los padres de familia en ciertas actividades en las que oficialmente deberían estar presentes.

"No debemos confiar mucho en los padres de familia, pues a veces uno piensa que se cuenta con su apoyo y no es cierto". (Maestra de 3º C).

b) Actividades extracurriculares.

Los cursos de apoyo pedagógico a los que los maestros tienen que asistir obligatoriamente, son una de las actividades extraescolares con las que deben cumplir. Y de hecho, los maestros que tienden al aislamiento asisten a ellos, cumplen con la disposición con respecto a la asistencia, pero menosprecian el contenido de los mismos y rara vez lo llegan a poner en práctica dentro del aula, de tal forma que desvirtúa el propósito de tal curso, asilándose nuevamente como si nada hubiera sucedido.

Una de las maestras que asistió a los cursos que se impartieron al inicio del ciclo escolar comentó: "No se para qué nos mandan a esos cursos si de cualquier forma no son de mucha utilidad, pues casi nunca ponemos en práctica lo que ahí aprendemos". (Maestro de 6º B).

Esta indiferencia y falta de participación que caracteriza a los maestros que se protegen en el aislamiento, se presentó en la reunión que se llevó a cabo a nivel zona escolar (2) para realizar la Consulta Popular para la Modernización Educativa (3). - No llevaron ninguna ponencia, ni intervinieron en la discusión -que de hecho fue muy pobre- limitándose a escuchar y a hacer comentarios pero en voz baja.

(2) Las zonas escolares están integradas por varias escuelas, incluidos el turno matutino y el vespertino. En el caso de esta escuela, la zona a la que pertenece está constituida por maestros de ambos turnos de dos escuelas oficiales y las maestras de una particular. En el terreno sindical, cada zona integra una delegación.

(3) Esta Consulta se llevó a cabo a nivel nacional con el fin de estructurar la nueva política educativa del régimen de Carlos Salinas de Gortari como lo mencionamos en los capítulos anteriores.

c) Actividades relacionadas directamente con la enseñanza.

Dentro del salón de clases, la autonomía relativa en la que el maestro trabaja con los alumnos, sin que medie una vigilancia sistemática, es reconocida y ejercida por el maestro que asume la actitud de aislamiento.

El maestro que se siente propietario del aula y autosuficiente como trabajador, es generalmente quien más recurre a las prácticas tradicionales en la enseñanza, mezclándolas con el programa oficial. Considera que la forma en la que ha enseñado durante muchos años es la más efectiva. El tradicionalismo en este caso, tiene mucha relación con el aislamiento y también con la preferencia que algunos maestros muestran por atender cierto grado escolar.

En esta escuela, hay quienes han impartido clases en un mismo grado durante siete u ocho grados consecutivos, como sucede con uno de los maestros que siempre atiende 6º grado, e incluso conserva la misma aula. Esta situación es avalada por el director al considerar que es un buen maestro para ese grado. Muchas veces la disciplina del grupo es el parámetro que sirve para calificar a un maestro dentro del ámbito escolar y es asumida por los mismos padres de familia, quienes muestran preferencias por ciertos maestros al considerarlos mejores que otros. Entre los comentarios que con más frecuencia se escuchan entre ellos está el siguiente: "Quiero que le toque a mi hijo ese maestro porque es muy enérgico con ellos".

A pesar de los cambios o reformas al programa o a las sugerencias de nuevos métodos de enseñanza, el maestro caracterizado por el aislamiento, los hace a un lado para continuar con su trabajo como lo a hecho siempre. Es en este tipo de maestros donde de manifiesta de manera más evidente lo que se ha dado en llamar "ritualización" en las prácticas escolares, es decir, el maestro recurre a la repetición de ciertas rutinas y procedimientos en -

el aula. En este sentido, los alumnos saben exactamente que actividades van a realizar a lo largo del día. (4)

Como ejemplo de esta ritualización podemos mencionar a uno de los maestros de esta escuela que durante cuatro o cinco años ha asignado exactamente el mismo trabajo manual a sus alumnos para el Día de las Madres, sin tomar en cuenta las sugerencias hechas por autoridades hechas por autoridades u otros compañeros.

Una lamentable realidad se presenta en una de las maestras, que a pesar de ser la más joven en este plantel, recurre a prácticas ancestrales para castigar a los alumnos (coloca orejas de burro a los niños que no cumplen y los separa por filas según su capacidad intelectual, en el caso de alumnos que utilizan palabras altisonantes, los envía a lavarse la boca con jabón). Y precisamente es ella el ejemplo vivo de las actitudes de aislamiento; cuando se le cita a junta con los demás compañeros, afirma: "A mí no me gusta perder el tiempo en juntas habiendo tanto trabajo que hacer con los niños, mejor después me avisan a qué acuerdos llegaron" (Maestra de 2º B).

(4) Elsie Rockwell señala la ritualización de la interacción entre adultos y niños como una tendencia presente en la escuela primaria. "La ritualización en sí no necesariamente empuja el proceso de enseñanza, aunque tiende a marcarle límites" (Rockwell; 1986:21).

2. LA SIMULACION COMO ESTRATEGIA DE RESISTENCIA.

Una de las formas más comunes de resistencia que se presenta en esta escuela es la simulación, abarcando todos los actos - que tienden a fingir que se cumplen las disposiciones oficiales y la normatividad escolar, cuando en realidad, lo que se hace es modificarlas, bloquearlas, anularlas, y alterarlas. La simulación como resistencia puede considerarse también como una forma de sobrevivencia en la escuela, pues el maestro aparenta llevar a cabo las actividades que le son asignadas y lo que hace es darles otra significación o incluso anularlas, evitando así, el - enfrentamiento directo con las autoridades.

Por una parte, el maestro sabe que es imposible realizar todo el trabajo que le es asignado dentro del documento normativo como es la circular 001, de la que dimos a conocer una parte en el capítulo anterior, pero por otro lado trata de evitar conflictos y tensiones en la escuela y recurre a la simulación.

La simulación tiene una naturaleza social, en tanto que los maestros reconocen que las autoridades también responden con actitudes de simulación ante sus superiores.

Aunque cabe aclarar, que el maestro no sólo utiliza la simulación como respuesta al excesivo número de actividades que -- tiene que cumplir, sino también, cuando no está de acuerdo con - ellas; es decir, simula en tanto se reconoce la imposibilidad de cumplir con las disposiciones oficiales, pero a la vez simula para expresar su desacuerdo. En la práctica cotidiana, la simulación toca casi todos los rincones de la vida escolar.

En la escuela "Monte Albán" se recurre de manera sistemática a esta forma de resistencia, y en algunas ocasiones el propio director sugiere su utilización en diferentes propuestas de las autoridades al aceptar la imposibilidad de su cabal cumpli-

miento. A través de estas acciones, el director trata de reconocerse entre los maestros, solo como un mediador y no como un vigilante. Al respecto comenta con frecuencia : "Los maestros ya saben que yo nunca voy a hacer nada que pueda perjudicarlos, a menos que a mi me obliguen a hacerlo las autoridades ."

En este sentido, considero que la simulación va al parejo - de las jerarquías; el maestro finge cumplir; el director finge - creer que el maestro cumple; la inspectora finge no saber que el director finge , y así sucesivamente.

El maestro que utiliza la simulación como forma de resistencia, es aquél, que no estando de acuerdo con las disposiciones impuestas, trata de aparentar ante las autoridades su cumplimiento.

a) Funcionamiento y administración de la vida escolar.

La simulación se expresa en diferentes acciones, entre ellas la anulación de las disposiciones. Una de las actividades a las que el maestro se enfrenta a su trabajo es la organización de comisiones, cuya finalidad debiera ser el fomentar hábitos - de limpieza, puntualidad, orden , etc. En cada escuela el director es quien determina qué comisiones se deben formar en el plantel, aunque existen algunas que no varían de una escuela a otra; en la escuela "Monte Albán" se integraron las comisiones de orden , acción cívica y social, educación vial, biblioteca circulante y el Comité de Seguridad Escolar. Pero las actividades derivadas de tales comisiones, sólo quedaron plasmadas en los planes de trabajo que entregaron los maestros al director. De esta forma puede decirse que los maestros anularon en la práctica estos deberes sin oponerse a ellos, y sólo aquellas que los mismos maestros consideraron necesarias, son las que actualmente - cumplen con su tarea, como fue el caso de la comisión de educación vial y la comisión de acción cívica y social.

La anulación de una disposición a través de la simulación - se vio expresada en nuestra investigación en el cumplimiento de las guardias durante el recreo. Entre las obligaciones que se señalan para el personal docente, está la vigilancia de los alumnos incluyendo la hora de recreo; sin embargo, aunque los maestros no manifiestan su oposición, simplemente en el trabajo diario la anulan. Así esa media hora la utilizan para terminar la documentación, calificar algunos exámenes o bien, tomarse también ese descanso, pues en ese momento, a los maestros todavía les faltan muchas actividades por cumplir durante la tarde.

La alteración de datos estadísticos e informes se presenta en la escuela primaria como otra forma de simulación. La incorporación al trabajo docente de actividades de tipo administrativo que han asfixiado al maestro, reduciendo el tiempo para dedicarse a la enseñanza ha traído como consecuencia, que éste se valga de la alteración de algunos datos para poder cumplir con el trabajo tanto dentro como fuera del salón de clases. De ante mano el docente sabe que es una de sus obligaciones que no puede dejar e cumplir, por lo tanto no se opone a ella, en términos de no realizarla, pero lo que hace es alterar el contenido de los cuadros estadísticos, informes, etc., siempre y cuando esta alteración no tenga ninguna repercusión en los alumnos.

Una de las maestras, al solicitarle el secretario de la escuela, sus datos estadísticos, comentó a otra de sus compañeras:

"Voy a tener que inventar estos datos, pues no tengo tiempo para, ni vinieron hoy todos los alumnos para preguntarles lo que nos están pidiendo, ya después con más calma los corrijo".
(Maestra de 2º C)

Un ejemplo claro de esta constante interrupción del trabajo en el aula para solicitar diversos datos por parte de la dirección de la escuela, fue uno de los días en que realizaba esta investigación en el que primero el secretario pasó a los sa-

lones a pedir los planes de trabajo de las comisiones, luego pasó el maestro encargado de la Cooperativa Escolar para solicitar la lista de los nuevos socios, y por último, el maestro adjunto llegó a cada salón a pedir urgentemente la modificación de los - datos estadísticos.

Otra alteración a la que los maestros suelen recurrir durante las inscripciones iniciales, es el registrar lo que ellos llaman "los alumnos fantasma " es decir, anotan nombres ficticios - con el fin de que el director no continúe enviando más alumnos. Esto se debe , a que , para el maestro de primaria, la sobrepoblación en los grupos ha constituido uno de los principales problemas a los que se enfrenta, especialmente en el turno matutino. Sin embargo las autoridades han señalado como mínimo un número de 45 alumnos; mientras un grupo no llegue a esa cantidad, el maestro tiene la obligación de recibir a cualquier niño que - solicite inscripción. En el capítulo anterior, donde se refiere a la lectura de la circular 001, quedó expresada la inconformidad de los maestros al respecto, aunque este año escolar la población disminuyó con respecto a otros años.

Ante la imposibilidad de negarse a la organización de ciertos actos cívicos, y ante la imposición de los mismos, los maestros responden con otra expresión de la simulación que consiste en vaciar de contenido cultural algunas ceremonias, es decir, - los maestros sólo organizan una actividad cívica por cumplir con esa obligación, pero desvirtuando su finalidad. La falta e tiempo, de recursos bibliográficos, hacen de las asambleas cívicas - repeticiones de fechas y nombres, donde lo más importante es que los alumnos permanezcan en silencio y en orden.

Como ejemplo está la ceremonia del Día Nacional de la Solidaridad que se llevó a cabo en esta escuela. Uno de los maestros había estado preparando la ceremonia del próximo lunes con su grupo durante la semana, pero a última hora le notificaron que tenía que hablar acerca de las medidas de seguridad que

debían observarse en caso de sismo, con la participación de los alumnos. El maestro se mostró contrariado por no ser notificado de ello con anticipación, pues ya tenía preparada la ceremonia con otro material y ya no le daría tiempo de organizar esta última. El secretario de la escuela se concretó a decir como en otras ocasiones: "son disposiciones superiores y tienen que acatarse". obviamente esta ceremonia se limitó a la lectura de normas de seguridad y a la realización de un simulacro de sismo con los alumnos. Debido a la prolongación de esta ceremonia, la población escolar dió muestras de cansancio que se tradujeron en desorden.

b) Actividades extracurriculares.

Los concursos a los que constantemente convocan las autoridades educativas (5), son otras de las actividades en las que el maestro debe distribuir su tiempo para su organización. Aunque la participación a todo concurso es voluntaria, las autoridades inmediatas los presentan como actividades obligatorias, de tal manera que al maestro no le queda otro recurso que "participar sólo por cumplir", como algunos maestros de esta escuela lo afirman, pero al adoptar esta posición, modifican las reglas de las convocatorias. Generalmente dentro de cada escuela, se eligen de entre todos los concursantes, a veces por grado, por edades, por temas, a los alumnos que participarán en el siguiente nivel en la zona escolar, para después pasar al siguiente nivel hasta la etapa final del concurso. Sin embargo a veces esa eliminatoria a nivel escuela se ve modificada como sucedió en el concurso de interpretación del Himno Nacional. Los maestros de esta escuela tenían apenas un día de haberse reincorporado al trabajo después de 24 días de paro laboral y su principal preocupación era recuperar el tiempo que los alumnos estuvieron sin

(5) Durante el presente año escolar han llegado a esta escuela la convocatoria al concurso "El niño y el Mar", "Interpretación del Himno Nacional", "Composición a la Bandera" y el concurso del "Viaje Cultural 89".

clases. Ante la obligatoriedad de la participación, decidieron, en lugar de llevar a cabo la eliminatoria, que duraría por lo menos un día, designar al grupo participante mediante una rifa. Uno de los maestros al proponer este procedimiento dijo:

"Si lo importante es que la escuela no se quede sin participar en el concurso, pues vamos a cumplir, pero vamos a hacerlo mediante una rifa, así nos evitamos perder todo el día en la elección del grupo y a la vez cumplimos"(6º C)

c) Actividades relacionadas directamente con la enseñanza.

La simulación como estrategia de resistencia en el salón de clase está presente en el trabajo diario de casi todos los maestros. Generalmente ajustan el programa de acuerdo a su experiencia, al tiempo con el que disponen, a las condiciones reales de los alumnos; reinterpretan y mezclan en mayor o menor grado las prácticas pedagógicas tradicionales y jerarquizan los contenidos de los programas. A pesar de ser siete áreas de conocimiento que incluyen casi todos los programas (excepto los de primero y segundo), los maestros sacrifican la impartición de algunas de ellas para dedicar más tiempo, por lo general, a las áreas de Español y Matemáticas. Lo que para ellos es más importante enseñar, no lo es para quienes diseñaron los programas. Así, el maestro simula cumplir con todos los objetivos, anotando incluso en su avance programático, actividades que nunca llevó a cabo, pero que tenía que haber realizado.

Pero esta simulación deriva de otra: la simulación que las

(6) El contenido académico de la enseñanza es producto de una interacción continua entre la tradición curricular y lo que "se sabe que deben aprender" los niños en cada grado y el contenido de los libros, que introduce nuevos temas o presentaciones. Pero no se observan presiones explícitas en cuanto a la selección específica de contenidos o métodos; los directores generalmente no entran a las aulas. (Rockwell;1986: 40)

autoridades educativas hacen con frecuencia al tratar de legitimar nuevas propuestas pedagógicas, presentándolas como el producto de la participación de los maestros. Cada vez que se va a instrumentar una nueva política educativa (La Consulta Popular para la Modernización Educativa es el ejemplo más cercano) invitan a la participación al magisterio cuando los nuevos programas ya están elaborados. De tal manera que las autoridades hacen como que se disiente y polemiza. Esto los maestros lo saben, y muchas veces a ello se debe que no hagan suyos los contenidos de las nuevas propuestas, aunque fingen hacerlo. Esto trae consigo escepticismo creciente ante cualquier nueva medida, volviéndolos cada vez menos receptivos.

Cuando a esta escuela llega algún cuestionario donde se les pide a los maestros su opinión sobre aspectos pedagógicos, éstos comentan:

"Para qué lo contestamos si ya sabemos que de cualquier manera no nos van a tomar en cuenta. Sólo lo hacen para decir que hubo consulta entre la base magisterial".

Como lo mencionamos anteriormente, al hablar del aislamiento, en el mes de febrero se llevó a cabo la Consulta Popular para la Modernización Educativa; se llevaron a cabo reuniones para cada zona escolar con el objeto de llevar algunas ponencias. Los maestros de esta escuela no llevaron ninguna, asumiendo una actitud pasiva, teniendo como antecedente otras consultas que se han hecho y cuyos resultados nunca llegaron a las escuelas.

Generalmente los maestros que tienden más a la simulación, no se apropian de los contenidos programáticos, mezclando diversas formas de enseñanza y simulando que efectivamente cumplen con los objetivos del programa, aunque se muestran más abiertos a las propuestas alternativas que los maestros que se caracterizan por su aislamiento.

3. LA OPOSICION COMO FORMA DE RESISTENCIA.

En nuestra investigación , podemos encontrar en la oposición la forma más directa de resistencia al cumplimiento de las disposiciones y normas oficiales. Oponerse, en el ámbito escolar significa contravenir los ordenamientos, manifestándolo a las autoridades inmediatas, en este caso, al director.

Cuando el maestro se opone a las actividades que le son señaladas como obligatorias, no las cumple, aunque algunas veces - presenta propuestas alternativas ante sus compañeros y a las autoridades. Este es el maestro que al oponerse, lo hace buscando un cambio en la organización y funcionamiento de la escuela y pone frecuentemente de manifiesto la irracionalidad de ciertas - prácticas y disposiciones oficiales.

Dentro de la oposición quedan comprendidas actitudes de incumplimiento , rechazo, crítica, reprobación ante la imposición de actividades que muchas veces, mas que complementar la formación de los alumnos, la obstaculizan.

Cuando en la escuela, la oposición se convierte en una actitud dominante sobre la simulación o el aislamiento, las relaciones entre el director y el personal docente se tensan y la escuela se convierte en el espacio donde se escenifican innumerables conflictos en los que el director deja de aparecer como mediador, para convertirse en representante de las autoridades superiores, ejerciendo la vigilancia y la coersión.

Quienes asumen la oposición como forma de resistencia, en - contraste con los que se aíslan, tratan de romper con el individualismo, intentando hacer de la oposición un acto colectivo, involucrando a los demás maestros en el análisis y discusión de - los ordenamientos oficiales, antes de su cumplimiento.

En la escuela "Monte Albán" así como el director juega un - doble papel como autoridad administrativa y como representante - sindical, el maestro caracterizado por su oposición frecuente an - te los lineamientos institucionales, también lo hace ante los - representantes sindicales al considerarlos ilegítimos e invita - a sus compañeros a ejercer su derecho y obligación de partici - par en la elección de representantes verdaderos.

Pero no podemos dejar de lado aquellos actos de oposición - que tienen como fin último, no una transformación sino una con - servación de algunas costumbres establecidas, es decir oponerse ante cualquier disposición que pretenda cambiar la situación -- existente. Estos actos tienen fuertes dosis d tradicionalismo y también , cierta falta de capacidad por parte de los propios edu - cadores y de incredulidad además ante los posibles resultados de cualquier propuesta oficial. Se diferencian de los actos de ais - lamiento y simulación como la anulación, porque, como en el ca - so de la oposición se pone de manifiesto, generalmente en forma verbal la decisión de incumplimiento, mientras que en los otros no.

a)Funcionamiento y administración de la vida escolar.

La separación que se da entre la concepción que las autori - dades tienen acerca del trabajo magisterial y la que los propios maestros se han formado (7), provoca la oposición a ciertas acti - vidades que los docentes consideran que no corresponde a su la - bor educativa, aun cuando dichas actividades se encuentren regla - mentadas.

La excesiva documentación que los maestros tienen que mane -

(7) En el capítulo I de este trabajo se hace una revisión de la figura del maestro construída a través de los discursos de las autoridades educativas de 1920 a la actualidad, hacien - dose notar la división que se ha manifestado entre lo - que el maestro piensa acerca de sí mismo y lo que las auto - ridades consideran debe ser.

jar es una de las principales causas por la que los maestros manifiestan su oposición. Como se mencionó en la parte referente a la simulación, hay ciertas obligaciones ineludibles, que no pueden ser anuladas, modificadas o alteradas, como son el llenado de boletas, la lista de calificaciones o listas de los alumnos. Lo que sucede entonces, es que el maestro manifiesta su oposición verbalmente, protesta ante la excesiva carga de trabajo, pero, sabiendo que de cualquier forma se verá precisado a hacerlo, traduce su oposición en una perturbación o modificación no en el cumplimiento de la disposición sino en la regularidad de la entrega. Es decir, la disposición se cumple, pero algunas veces hasta que el maestro lo decide.

En esta escuela el director solicita a los maestros sus boletas de calificaciones para su revisión. La petición la hace a través de un oficio en el que se especifica la fecha de entrega debiéndolo firmar cada uno de los maestros para darle mayor formalidad y obligatoriedad a tal petición. Sin embargo, son pocos los que entregan puntualmente; por que el secretario y el adjunto solicitan constantemente los documentos, apelando al compromiso que adquirió el personal docente al firmar ese oficio.

La Cooperativa Escolar es una de las comisiones que más conflictos crea en la vida escolar, dada la responsabilidad que trae consigo el constante manejo del dinero además de las actividades que giran en torno a ella y el tiempo que requiere para su organización. En la escuela "Monte Albán" es tal el temor de los maestros a ser electos como tesoreros de la Cooperativa Escolar

-
- (8) "Las Cooperativas Escolares tendrán una finalidad eminentemente educativa", deberán entre otras cosas formar hábitos de cooperación. Procurarán un beneficio económico para la comunidad escolar, reduciendo el precio de venta de los productos que se expenden y la contribución económica para el mejoramiento de las instalaciones de la escuela (Reglamento de Cooperativas Escolares, Subdirección de Proyectos Pedagógicos, Unidad de Cooperativas Escolares).

que uno de ellos comentó antes de iniciarse la Asamblea para las elecciones: "Si a mí me toca ser tesorero me cambio de escuela".

A pesar de que las tareas deben distribuirse en tres comités (9), en la práctica, es el tesorero (Comité de Administración) el directamente responsable ante las autoridades, del funcionamiento y manejo del efectivo.

El maestro que resultó electo como tesorero de la escuela que nos ocupa, al iniciar al año escolar, llamó a sus compañeros para solicitar su colaboración:

"Compañeros, necesito que todos colaboremos en las actividades de la Cooperativa Escolar, porque yo no puedo hacerme cargo de todo. Cuando me entreguen el dinero de las ventas de cada semana, procuren que no sea morralla, además quiero comunicarles - que la bodega donde guardo el refresco no es segura, pues he encontrado pérdidas y no estoy dispuesto a poner un sólo centavo de mi bolsa, pues no sería justo que aparte de perder tanto tiempo pierda también dinero. El lunes por ejemplo, me tocó ir a depositar dinero al banco; me fuí desde la 9:00 y salí hasta las 11:00 de la mañana; para mi grupo fue un día perdido". (Maestro de 5º B).

El incumplimiento como forma de oposición se manifestó concretamente en esta escuela ante la orden de las autoridades de - fueran los maestros, junto con los alumnos, los encargados de la venta de los alimentos que se expenden a la hora del recreo. Los maestros se opusieron a tal medida, lo discutieron entre ellos y decidieron no cumplir a pesar de las sanciones a las que pudieran hacerse acreedores, pues consideraron que sus esfuerzos deben encaminarse a la enseñanza y no a la venta de alimentos, a-

(9) Consejo de Administración, Comité de Vigilancia y Comité de Educación Cooperativa; en ellos participan alumnos y maestros.

demás del tiempo que requeriría obedecer tal disposición. Una de las maestras comentó: "¿A qué horas piensan las autoridades que vamos a dar clase si tenemos que estar recibiendo los alimentos, revisándolos y contando el dinero?" (Maestro de 2º A)

La sugerencia de una maestra fue la siguiente: "La solución sería no vender nada, puesto que nosotros no somos vendedores. A demás, hace algunos días, un padre de familia vino a reclamarme porque ponía a vender a su hijo" (Maestra de 5º C).

Los maestros consideraron que para que la Cooperativa Escolar cumpliera con los propósitos para los que fue creada, debería ser atendida por un sólo maestro que durante un año no tuviera a su cargo ningún grupo, para dedicarse íntegramente a las actividades que esta requiere, sin perjudicar a los alumnos.

La oposición también se pone de manifiesto a través de la crítica abierta, el director, como autoridad ha sido en esta escuela objeto de diversas críticas por parte del personal docente. Entre otras cosas, le han hecho saber su inconformidad con respecto a la actitud negligente que ha mostrado ante las arbitrariedades de los trabajadores de vigilancia y limpieza, quienes no cumplen con las actividades que les fueron asignadas y con ello entorpecen el buen funcionamiento de la escuela.

Al estar los maestros reunidos con el director para expresar su inconformidad con respecto a la falta de limpieza en las aulas dijo: "Yo creo que la solución no es que pongamos a los niños a hacer el aseo de los salones, como ha llegado a ocurrir, sino que usted haga cumplir con sus obligaciones a los conserjes. Este es un problema de falta de autoridad" (Maestro de 6º C).

En ese mismo sentido, los maestros le han manifestado al director su oposición a que el maestro adjunto esté dedicado a trabajos administrativos y no cumpla con la tarea de sustituir a los maestros que por alguna causa falten a sus labores, conside-

rando un peligro enviar a los alumnos a sus casas.

b) Actividades extracurriculares.

Los maestros reconocen la necesidad que tienen de actualizar sus conocimientos tanto en el contenido de los programas, como en las técnicas de enseñanza, pero se oponen y rechazan los cursos que de manera improvisada organizan las autoridades y a los que los obligan a ir (10), los consideran inútiles, pues los responsables de impartirlos, muchas veces se concretan a repetir lo que está escrito en los programas, o proponer técnicas de enseñanza que se alejan de la realidad de las escuelas. La oposición en este caso se expresa en dos formas: no asistiendo a los cursos, o asistir, pero haciendo manifiesto el rechazo dentro de ellos y solicitando cursos de mayor calidad y mejor preparación por parte de quienes los imparten.

Al inicio del año escolar, cuando el director les notificó a los maestros que tenían que asistir a un curso durante los próximos días, uno de ellos afirmó:

"Yo no voy a presentarme al curso. Siempre es lo mismo. Ni siquiera sabemos de que se va a tratar, los maestros que se encargan de dar esos cursos, sólo repiten lo que está en los programas. Nunca hay una continuidad ni coordinación en su planeación." (Maestro de 6º C)

c) Actividades relacionadas directamente con la enseñanza

En este aspecto la crítica como expresión de la oposición, se presenta en las escuelas primarias especialmente frente a -

(10) Al referirse Elsie Rockwell a este tipo de cursos, señala: "La posible relevancia de los contenidos de los cursos de capacitación se pierde ante la imposibilidad de recuperar ese conocimiento integrado al trabajo docente docente diario y a las tradiciones escolares" (Rockwell;1986:21)

los contenidos y extensión de los programas educativos actuales. Aquí la crítica se presenta a dos niveles: están los maestros - que conociendo los programas y su estructura básica, critican as pectos específicos en determinada área de conocimiento o en determinados conceptos; y están los otros maestros que, debido pre cisamente por hábito, rechazarlos, argumentando generalmente que los programas pasados eran mejores.

Han pasado ya más de 15 años desde que se reestructuraron - los programas y libros de texto y una buena parte de los maestros continúa prefiriendo los anteriores. Resulta significativo que incluso algunas maestras, a pesar de ya no haberles correspondido trabajar con los programas anteriores, también opinan lo mismo. Este desconocimiento y este rechazo a las reformas educativas tienen que ver con la exclusión de los maestros en las decisiones de la política educativa. Los maestros, después de estos años, independientemente de qué tanta razón tengan para rechazarlos, no han logrado, o no han querido apropiarse de su - contenido, porque todavía les parece ajeno a ellos. Especialmente los maestros de mayor edad, no logran conjugar su experiencia - en la docencia y los nuevos programas.

Frecuentemente comentan los maestros:

"Antes los alumnos aprendían a leer en seis meses, ahora va terminando el año escolar y apenas comienzan a leer. Los niños - de sexto año tienen una pésima ortografía y apenas se entiende - lo que escriben" (Maestra de 3º C)

Pero ambos grupos de maestros coinciden en criticar la exten sión de los programas, considerando imposible, aún en condiciones favorables, cumplir con todos los objetivos y la realiza-- ción de las actividades que proponen. De esta manera se mezcla la simulación y la oposición .

En esta escuela, la oposición a clasificar los grupos de a-

cuerdo a su nivel de aprovechamiento escolar, puede considerarse un avance para la transformación de las escuelas que han arras-trado de años atrás muchas prácticas tradicionales que los mis-mos maestros se han encargado de reproducir. Evitando esta clasi-ficación , no hay niños "con etiquetas de calidad" y la letra con la que se identifica su grupo ha perdido cualquier significación.

Otra actitud de los maestros que también constituye un in-tento por cambiar ciertas prácticas arraigadas no sólo en la es-cuela, sino en la comunidad, fue el hecho de oponerse a la reali-zación del festival del "Día de las Madres". A pesar de que cada año se habían quejado del tiempo que se destinaba a la organiza-ción y preparación de dicho festival y de comentar entre ellos - la imposibilidad de trabajar durante el mes asignado para los - ensayos, nunca se habían opuesto a su realización. Y no es que - se esté en contra de las prácticas y actividades tradicionales - que han caracterizado a la escuela, sino a que, con el tiempo, - éstas van perdiendo sus objetivos iniciales y desvirtuando su -- contenido.

A través de estas páginas hemos tratado de dar respuesta a la pregunta inicial que motivó nuestra investigación, mostrando las actitudes de resistencia que en la escuela primaria manifies-tan los maestros y las actividades escolares en las que estas actitudes se ven reflejadas.

3.1. Participación en el paro magisterial.

A pesar de que este tema rebasa los límites de nuestra investigación, resulta interesante conocer las repercusiones que - esta participación trajo en el terreno laboral y específicamente en las relaciones entre maestros y autoridad.

El personal de la escuela "Monte Albán" se había caracterizado por su desinterés en las actividades de tipo sindical. Cuando en años anteriores se dieron movilizaciones magisteriales tanto en el D.F. como en otros estados de la República por aumento salarial y democracia en su sindicato, los maestros de esta escuela permanecieron al margen, considerando algunos de ellos incluso, que eran actitudes que no correspondían a los trabajadores de la educación. Sin embargo, la insostenible situación que actualmente viven, fue lo que los impulsó a integrarse a los primeros paros de labores que se organizaron durante los meses de febrero y marzo(11).

A partir de ese momento comenzó un proceso de unificación e integración del grupo y de compromiso de participación. La asistencia a las asambleas de información que acerca de la situación del movimiento magisterial se llevaban a cabo, se decidió que fuera rotativa; de tal forma, muchos maestros que nunca habían asistido a una, regresaban a la escuela a dar la información con vencidos de la necesidad de incorporarse en forma decidida al movimiento. De los 17 maestros que integran el personal docente,

(11) Democracia Sindical y aumento salarial del 100%, fueron las demandas en torno a las que el magisterio del D.F. a nivel preescolar, primaria y secundaria principalmente, comenzó a organizarse, convocando a paros de labores, para más tarde decidir el estallamiento de paro indefinido que duró 24 días y al que se sumó aproximadamente el 80% de los maestros del D.F.

solo tres se excluyeron del grupo, además del personal de la dirección.

La decisión de apoyar el paro indefinido fue difícil de tomar, pues los maestros temían ser cesados o que les retuvieran su salario. Durante las primeras reuniones a nivel escuela solo tres maestras habían tomado la determinación de irse al paro indefinido. A ellas se fueron sumando otros compañeros, hasta llegar a un total de 14, quienes el día 17 de abril iniciaron el paro indefinido de labores.

La participación en las marchas, la comunicación que se estableció con otros maestros, las constantes consultas al interior de la escuela lograron romper el aislamiento en el que habían permanecido muchos de ellos, y su identificación como trabajadores rompió también con la imagen del maestro que han creado las autoridades a través del discurso y que muchos docentes la asumían como propia, para sentirse parte de un gremio.

Independientemente de los logros alcanzados a nivel de sección sindical, los maestros de esta escuela consideraron un avance significativo haber alcanzado ese grado de integración y comunicación que nunca antes se había dado.

A raíz de su participación en el movimiento, y aun después del levantamiento del paro, las decisiones se toman de manera colectiva, no sólo en las cuestiones de tipo sindical, sino también en las actividades escolares.

Este acontecimiento ha marcado una nueva etapa en las relaciones entre el personal docente y las autoridades educativas. Se logró romper con el aislamiento y crear un ambiente de comunicación; pero lo más importante fue que los maestros se dieron cuenta que es posible cambiar las relaciones de poder, por lo menos en el ámbito escolar y que en realidad son ellos los que en última instancia determinan el rumbo de la escuela, pese a lo

a lo que la normatividad establezca, es decir, encontraron que - el poder de decisión no está realmente en el Director, sino en ellos cuando actúan de manera unificada. A partir de este hecho los actos de oposición hacia los ordenamientos oficiales han ido desplazando a los de simulación. Ahora los comunicados que envían las autoridades y disposiciones de tipo normativo, antes de ser firmadas son discutidas de manera informal por los maestros para decidir si se cumplen o no.

Aún no es posible determinar lo que suceda en un futuro inmediato, pues éste es un proceso que apenas comienza, pero indudablemente esta experiencia hizo que los maestros le dieran una nueva significación a su trabajo.

CONCLUSIONES

La escuela, además de cumplir con las funciones de reproducción y legitimación de la sociedad que el Estado le ha asignado, se constituye en el espacio donde los maestros generan mecanismos de resistencia como respuesta a la contradicción que existe entre los órdenes institucionales que rigen la vida escolar y la vida escolar real.

Los maestros traducen la resistencia fundamentalmente en actitudes de aislamiento, de simulación y de oposición.

El aislamiento es la forma más atrasada de resistencia, tomando en consideración que, parte de una visión individual de los acontecimientos que se desarrollan en el ámbito escolar. La simulación es la estrategia más común, en tanto que, el maestro, al hacer uso de ella, puede llegar a modificar o a no cumplir una disposición sin que por ello se establezca un conflicto o una confrontación con las autoridades. La oposición es la expresión más radical de la resistencia, que abre la posibilidad de transformar la institución escolar al desafiar la lógica de dominación al interior de la misma.

Más allá de las explicaciones superficiales que se han generalizado en torno a los actos de resistencia que los maestros protagonizan, existe un segundo nivel donde éstos, sólo pueden entenderse, al ubicar la escuela en una sociedad como la nuestra donde las políticas educativas responden no sólo a las necesidades e intereses en el terreno educativo, sino que en muchas ocasiones se ven determinadas por los intereses de la clase en el poder.

Históricamente, el Estado Mexicano ha asignado al maestro diferentes tareas, de acuerdo a las necesidades de cada época; a

sí encontramos primero que el gobierno postrevolucionario, ante la urgencia de reconstrucción del país, crea la imagen del maestro misionero para poder llevar instrucción a un pueblo que durante casi diez años sostuvo un conflicto armado, después se requiere un maestro organizador y se le asigna el papel de líder de su sociedad. Más tarde, cuando el país se ha estabilizado se requiere al profesional de la docencia en quien cualquier acto de vinculación con su comunidad se le interpreta como atentatorio a la estabilidad nacional.

El perfil que han venido creando las autoridades a través del discurso en el que el maestro aparece como depositario de una serie de virtudes, se encuentra cada vez más alejado de la realidad, pues en el plano oficial se dignifica la labor magisterial, cuando en la actualidad este trabajo se ha convertido en un trabajo burocratizado, sobreadministrado y por ende devaluado. Como consecuencia, el "deber ser" del maestro que las autoridades construyen se contrapone a la situación que se vive dentro de las aulas, propiciando mecanismos de resistencia, así como la no identificación del maestro con una imagen que le ha sido impuesta a través de las diferentes etapas históricas que ha vivido el país.

En otras palabras, la contradicción que se presenta entre la figura del maestro y su "deber ser" desde el discurso de las autoridades, y la concepción que los propios maestros tienen de su trabajo, se pone de manifiesto en actitudes de resistencia.

La falta de credibilidad en el discurso educativo aunado a un sentimiento de marginación y exclusión en la toma de decisiones de política educativa, es otra de las causas por las que el maestro resiste a los ordenamientos oficiales.

El maestro no puede hacer suyos los propósitos, los objetivos y las intenciones que la cúpula burocrática señala para la educación, en tanto que no participa en su elaboración. Además es

ta exclusión trae consigo una imposición de las decisiones tomadas, y ante la imposición, el maestro responde con el rechazo como un mecanismo de resistencia.

En el terreno pedagógico, los actos de resistencia se explican a partir de la escisión que se da entre quienes producen los planes y programas de estudio y quienes son los responsables de llevarlos a la práctica.

Esta escisión coloca al maestro en el papel de receptor y - transmisor de los conocimientos que otros se han encargado de seleccionar. Es paradójica la situación que vive el maestro, al impartir conocimientos que para él mismo resultan ajenos al no haber existido un proceso de apropiación de los mismos. Así el docente ante esta enajenación responde resistiéndose y dando una interpretación distinta a esos conocimientos. y recurriendo a métodos tradicionales de enseñanza.

Las pocas posibilidades de promoción que existen para el maestro hacen de la carrera magisterial , una carrera horizontal en la que es necesario abandonar el aula para poder "progresar". Esta falta de estímulos provoca que el maestro se niegue a realizar actividades que impliquen un trabajo extra ya sea dentro o fuera del ámbito escolar.

Las actividades a las que el maestro se opone con más frecuencia son aquéllas que no se relacionan directamente con la enseñanza y que reducen el tiempo de trabajo con los alumnos. La concepción que el docente tiene de su trabajo al considerar - que ante todo debe dedicarse al trabajo con los alumnos dentro del salón de clases pues lo fundamental para ellos es enseñar.

No se puede dejar a un lado el hecho de que todos los actos de resistencia que los maestros llevan a cabo son atravesados por el bajo salario que perciben, constituyéndose la necesidad de una mejor remuneración, en una causa de la resistencia tam--

bién.

Hasta ahora las actitudes de aislamiento y simulación han predominado en las escuelas, sobre los actos de oposición. Mientras los maestros no se dan cuenta que más allá de los ordenamientos oficiales y de las normas, ellos son los protagonistas de la vida escolar y por ello, los que tienen la última palabra, estas actitudes de simulación y aislamiento solo contribuyen a la conservación de los órdenes establecidos, pero cuando los maestros comienza a alterar las relaciones que se dan entre autoridades y ellos mismos a través de actos de oposición, tienen la posibilidad de apropiarse de la escuela como el lugar de trabajo y desde ahí hacer propuestas alternativas que contribuyan a la transformación del ámbito escolar y sus órdenes institucionales. De esta manera la escuela tiene la posibilidad de cambiar su función de reproductora, por el de transformadora de la educación a partir del quehacer cotidiano de los maestros.

BIBLIOGRAFIA

- Bassols Narciso. **Obras Completas**, F.C.E., México, 1964.
- Bowles Samuel y Herbert Gintis. **La instrucción escolar en la América Capitalista**, Siglo XXI Editores, México, 1981.
- Ceniceros José Angel. **Educación y Mexicanidad**, Populibros la Prensa, México, 1958.
- Díaz Barriga Angel. Calidad de la educación ¿un adjetivo más en la política educativa 1983-1988?, **Cero en Conducta**, num. 11/12, Educación y Cambio A.C., México, marzo-junio de 1988.
- Fuentes Molinar Olac. **Educación y Política en México**, Editorial Nueva Imagen, México, 1983.
- Fuentes Molinar Olac. **La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa**, Documento interno, DIE, México, 1984.
- Fuentes Molinar Olac, et.al. Al paso de la política educativa, **Nexos**, num. 84, México, diciembre de 1984.
- Giroux Henry. Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico, **Cuadernos Políticos**, num. 44, ERA México, julio-diciembre de 1985.
- Hidalgo Guzmán Juan Luis. Educación de calidad, una reflexión sobre el trabajo docente, **Cero en Conducta** num. 11/12, Educación y Cambio A.C., México, marzo-junio de 1988.
- Hidalgo Guzmán Juan Luis. **Investigación Educativa. Una estrategia constructivista**, Cuadernos de Educación - Continua, CCECMEM, México, 1989.
- Ibarrola de María. **Las dimensiones sociales de la educación**, SEP-El Caballito, México, 1985.
- Imaz Gispert y Samuel Salinas. **Maestros y Estado**, 2 tomos, serie Estado y Educación en México, Edit. Línea - (UAG, UAZ), México, 1984.
- Landesman Monique (comp.). **Curriculum, racionalidad y conocimiento**, col. educación, Universidad Autónoma de

Sinaloa, México, 1988.

Latapí Pablo. **Análisis de un sexenio de educación en México: 1970-1976**, Ed. Nueva Imagen, México, 1980.

Leonardo de, Patricia. Antología, **La nueva sociología de la educación**, SEP-El Caballito, México, 1986.

Loyo Brambila Aurora. **El movimiento magisterial de 1958 en México**, ERA, México, 1979.

Monsiváis Carlos. El maestro y la cultura en **El maestro, la escuela y la cultura**, Memorias, 1986, Ed. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano-El Fénix, México, 1987.

Muñoz Izquierdo Carlos. La educación básica en la planeación educativa del gobierno federal 1982-1988, **Cero en Conducta**, 11/12, Educación y Cambio A.C., México, marzo-junio de 1988.

Padilla Ezequiel. **La educación del pueblo**, Ed. Herrero Hnos. México, 1929.

Puig Casauranc José Manuel. Mensaje transmitido radiofónicamente por el C. Srio. de Educación Pública, Dr. J.M. Puig Casauranc, México, 6 de diciembre de 1924.

Puig Casauranc José Manuel. **El esfuerzo educativo en México**, SEP, México, 1929.

Raby L. David. La "educación socialista" en México, **Cuadernos Políticos**, num. 29, ERA, México, julio-septiembre de 1981.

Reyes Esparza Ramiro. La educación normal hoy..., **Cero en Conducta**, num. 7, Educación y Cambio A.C., México, enero-febrero de 1987.

Reyes Esparza Ramiro. Nuevas necesidades en la formación de maestros, **Cero en Conducta**, num. 8, México, marzo-abril de 1987.

Reyes Heróles Jesús. **Discurso. Ceremonia del Día del Maestro** Cuadernos SEP, México, 1983.

Rockwell Elsie y Ruth Mercado. **La escuela, lugar del trabajo docente**, Cuadernos de Educación, DIE, México, - 1986.

Rockwell Elsie. **Repensando institución: una lectura de Gramsci**, Documentos DIE, México, D.F., 1987.

- Rockwell Elsie (comp.). **Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente**, SEP-El Caballito, México, 1986.
- Sáenz Moisés. **Antología**, Ed. Oasis, México, 1970.
- Sáenz Moisés. **México Integro**, Ed. Edicol, México, 1976.
- Safa Patricia. Las prácticas escolares y su participación en la reproducción y transformación social: una propuesta antropológica de análisis, **Revista Iztapalapa**, num. 15, Universidad Autónoma Metropolitana, México, enero-junio de 1988.
- Secretaría de Educación Pública. **Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988**, Cuadernos SEP, versión abreviada, México, 1984.
- Secretaría de Educación Pública. **La educación primaria, Plan de estudios y lineamientos de programas**, SEP, México, 1987.
- Secretaría de la Presidencia. **México a través de los Informes Presidenciales**, T.II, La Educación Pública, SEP, México, 1976.
- Secretaría de Programación y Presupuesto. **Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988**, México, 1976.
- Snyders Georges. **Escuela, clase y lucha de clases**, Ed. Comunicación, España, 1978.
- Solana Fernando, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños (coordinadores) **Historia de la educación pública en México**, SEP-FCE, México, 1981.
- Torres Bodet Jaime. **Discursos. 1941-1964**, Ed. Porrúa, México 1985.
- Vasconcelos José. **Discursos 1920-1950**, Ed. Botas, México, - 1985.
- Vasconcelos José. **Textos. Una antología general**, SEP-UNAM, - Col. Clásicos Americanos, num. 8, México, 1982.
- Yañez Agustín. **Discursos al servicio de la Educación Pública** SEP, México, 1969.