

La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio

AURORA LOYO*

Resumen: En mayo de 1993 el gobierno federal logró un acuerdo político que estableció las bases para descentralizar los servicios educativos e introdujo cambios en los planes y programas de estudio, al tiempo que creaba un nuevo sistema de estímulos salariales para los maestros. En este artículo se exploran las percepciones de los docentes ante estos cambios, a partir de 10 entrevistas en profundidad. Se presentan fragmentos de las entrevistas agrupados en tres temas y precedidos por un análisis del entramado institucional. Se concluye que si bien es cierto que el docente amortigua y diluye el sentido de las reformas, no las anula por completo y su acción produce al mismo tiempo un efecto estabilizador sobre el sistema.

Abstract: In May 1993, the federal government formulated a political agreement that established the bases for decentralizing educational services and introduced changes into the curricula and syllabi, while creating a new system of salary incentives for teachers. This article explores teachers' perceptions of these changes, through ten in-depth interviews. It includes extracts from the interviews which are grouped into three topics and preceded by an analysis of the institutional framework. The author concludes that although teachers minimize the significance of the reforms, they do not completely discount them, while their action achieves a stabilizing effect on the system.

Palabras clave: cultura magisterial, capital social, maestros, reforma educativa, educación básica.

Key words: teaching culture, social capital, teachers, educational reform, basic education.

UN DISEÑO INTELIGENTE DE REFORMAS al sistema educativo no puede sino ejercer una poderosa atracción sobre la opinión pública que permea incluso las investigaciones realizadas en el ámbito académico. Ése fue el caso cuando el gobierno mexicano logró, en mayo de 1993, descentralizar su gigantesco sistema de educación básica, al tiempo que promovía cambios en los planes y programas e introducía políticas tendientes a revalorizar al magisterio. Todo ello

* Dirigir correspondencia al Instituto de Investigaciones Sociales, Circuito Maestro Mario de la Cueva, s/n, Ciudad Universitaria, 04510, México, D.F., tel. 56-22-74-00 ext. 310; fax.: 56-65-24-43, e-mail: aurloyo@servidor.unam.mx.

mediante un acuerdo político signado con los gobernadores de los estados y el sindicato magisterial.¹

Era difícil dejar de reconocer el interesante balance que se había logrado: la Secretaría de Educación Pública, dependencia del gobierno federal, seguía ejerciendo las funciones normativas y compensatorias que permiten al sistema preservar el carácter nacional de la educación básica,² al tiempo que los gobiernos de las entidades federativas adquirirían la responsabilidad de administrar las escuelas en sus respectivas jurisdicciones, así como las relaciones laborales con el personal adscrito a esos establecimientos.³

El pacto político que marcaba las normas generales del nuevo reordenamiento tenía la virtud de legitimar como interlocutor a un actor colectivo, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), al que pertenecían la inmensa mayoría de los maestros de las escuelas

¹ El pacto se denominó Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y se firmó el 18 de mayo de 1992. Este documento y sus consecuencias han sido analizados en diversos trabajos. Véanse, entre otros, Pablo Latapí Sarre, *Tiempo Educativo Mexicano I*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1996, pp. 147-170; Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, CIDE, Nacional Financiera, Fondo de Cultura Económica, México, 1995, pp. 306-320; Aurora Loyo, "Modernización educativa o modernización del aparato educativo", *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 2, abril-junio de 1993, Instituto de Investigaciones Sociales, México; *El Cotidiano*, UAM, núm. 51, revista en la que aparecen doce artículos sobre distintos aspectos de la "modernización educativa". Una visión crítica, desde una óptica de las organizaciones empresariales, se encuentra en *Perfil de la formación de maestros. Primera parte: trayectoria y prospectiva de la modernización educativa (1989-1994)*, Instituto de Proposiciones Estratégicas A.C., México, 1992, pp. 131-151.

² En el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se establece: "El Ejecutivo Federal [...] asegurará el carácter nacional de la educación [...] principalmente a través de una normatividad que sea observada y aplicada de manera efectiva en todo el territorio del país. En tal virtud el Ejecutivo Federal promoverá y programará la extensión y las modalidades del sistema educativo nacional, formulará para toda la República los planes y programas de educación preescolar, primaria, secundaria y normal, y autorizará el uso de material educativo para los niveles citados, mantendrá actualizados y elaborará los libros de texto gratuitos para la educación primaria, propiciará el desarrollo educativo armónico entre las entidades federativas [...] establecerá criterios de evaluación [...] A fin de ejercer mejor su función compensatoria, el Gobierno Federal conservará la dirección y operación de los programas más estrechamente vinculados a ella".

³ Según datos provenientes de la Secretaría de Educación Pública, durante la primera etapa de implantación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) el gobierno federal transfirió a las 31 entidades federativas alrededor de 100 000 bienes inmuebles, 22 millones de bienes muebles, 513 000 plazas docentes, 116 000 puestos administrativos, 3.9 millones de horas-clase y 13.5 millones de alumnos.

públicas.⁴ Pero al mismo tiempo, establecía las bases para introducir, como una cuña dentro del universo homogeneizante del magisterio, un sistema de estímulos de pagos adicionales al mérito, que habría de producir a mediano plazo mayores diferenciaciones dentro del grupo. Al sindicato se le adjudicó un lugar especial en la llamada Comisión Nacional Mixta SEP-SNTE, encargada de elaborar el enunciado oficial de la Carrera Magisterial.⁵

En síntesis: si bien es cierto que las líneas de acción contenidas en estas reformas reorientaban las prioridades del sistema, en consonancia con las recomendaciones internacionales para países como el nuestro,⁶ también lo es que buscaron esquivar los excesos hacia los que tendía la agenda neoliberal.

Es posible afirmar que la manera gradual e incluso un tanto discontinua en que se impusieron las bases administrativas y políticas de la descentralización, aunada a la tradición de pactos que posee el Estado mexicano y a los remanentes nacionalistas y humanistas de la cultura magisterial, había tenido el efecto de moderar las posiciones descentralizadoras más radicales, con lo que se llegó a un modelo de *descentralización restringida*. También es cierto que el gobierno tuvo éxito en neutralizar la oposición potencial de los grupos magisteriales a través de tres líneas de acción: la mejoría relativa de los sueldos magisteriales,⁷ el reconocimiento al sindicato nacional como interlocutor válido en el establecimiento del esquema de descentralización y la creación de la

⁴ En el texto del acuerdo se incluye el siguiente párrafo: "Los gobiernos de los estados reconocen al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación como el titular de las relaciones laborales colectivas de los trabajadores de base que prestan sus servicios en los establecimientos y unidades administrativas que se incorporan al sistema educativo estatal".

⁵ Sergio Fernández pudo reconstruir lo esencial de las negociaciones que ocuparon ocho meses de trabajo de esta comisión, a través de entrevistas con algunos de sus miembros. Considera que se distinguieron tres posturas: la de la representación gubernamental, conformada por funcionarios de formación tecnocrática; la adoptada por la representación sindical y la de los representantes de corrientes político-sindicales disidentes. Sergio Fernández, "Carrera Magisterial: ¿promoción o control docente?", en Aurora Loyo (coord.), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*, Plaza y Valdés Editores, IISUNAM, México, 1997, pp. 216-317.

⁶ Uno de los trabajos más completos y que tuvo más influencia en el sector es: Mariane E. Lockheed y Adiaan M. Verspoor, *El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: examen de las opciones de política*, Banco Mundial, Washington, 1989.

⁷ A un año de la firma del ANMEB, es decir, en mayo de 1993, se otorgó un aumento a través del cual el sueldo promedio del magisterio llegaría a representar 4.2 veces el salario mínimo del Distrito Federal.

llamada carrera magisterial.⁸ La reforma a los planes y programas de estudio, al igual que la renovación gradual de los libros de texto gratuitos, reforzaron la credibilidad de la agenda del gobierno federal ante la opinión pública. Recordemos también que todas estas directrices de acción se presentaron en México bajo un lema muy atractivo que fue el de la *modernización educativa*, con lo que se distanciaron de otros procesos descentralizadores, p. ej. los de Chile y Argentina, en donde las tendencias de privatización y el carácter excluyente de las políticas neoliberales se mostraron de forma más cruda.

No es de extrañar pues que las particularidades de ese proceso despertaran gran interés no sólo en México, sino también en otros países.⁹ Eran tres los rasgos que resultaban más atractivos: el carácter integral de las reformas, la magnitud del reordenamiento, dado el tamaño del subsistema, y la forma negociada y poco conflictiva en que se estaba realizando.

Al poco tiempo, los especialistas empezaron a realizar estudios sobre diversos aspectos del proceso. Estudios de caso realizados en distintas entidades federativas mostraban las modalidades regionales de la descentralización; algunos ponían el acento en los aspectos de administración, otros en el factor sindical o bien en las modificaciones que resultaban en lo que al intercambio político entre sindicatos y partidos se refiere.¹⁰ Y es que un elemento contextual que volvía más compleja,

⁸ Los criterios de evaluación que incluyó el sistema de carrera magisterial fueron: antigüedad, grado académico, actualización, preparación y desempeño profesional.

⁹ El interés sobre el tema de la negociación con los distintos actores sociales se refleja en seminarios internacionales y en publicaciones. Un buen ejemplo en el ámbito latinoamericano se encuentra en: Flasco, Fundación COCRETAR, Fundación Ford, OREAL/UNESCO, *¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina*, Miño y Dávila Editora, Buenos Aires, 1995.

¹⁰ Entre las más interesantes se encuentran: María del Carmen Pardo (coord.), *Federalización e innovación educativa en México*, El Colegio de México, México, 1999, donde se analizan los casos de Guanajuato, Nuevo León, Aguascalientes, Chihuahua y Oaxaca; Víctor Alejandro Espinoza Valle (coord.), *Modernización educativa y cambio institucional en el norte de México*, El Colegio de la Frontera, Tijuana, 1999, que incluye estudios sobre Nuevo León, Tamaulipas, Chihuahua, Baja California y Coahuila. La relación entre el sindicalismo magisterial y los partidos políticos en el contexto de la federalización es el tema de la tesis doctoral que para la Universidad de Salamanca prepara Aldo Muñoz. En esta tesis se analizan los casos de Oaxaca, Puebla y Chihuahua. Por último, un ejemplo de un excelente trabajo en que se analiza el factor sindical en la reordenación de los sistemas estatales de educación se encuentra en la tesis de maestría en sociología política que presentó Norma Ilse Veloz en el Instituto de Investigaciones José María Luis Mora sobre los estados de Tlaxcala y Guanajuato.

pero también más interesante esta fase de aplicación de las reformas consistía en la liberalización política en la que estaba envuelto el país y la posibilidad de observar estos cambios en el ámbito educativo, sobre un telón de fondo cambiante en el cual un partido dominante, el Partido Revolucionario Institucional, perdía paulatinamente su poder.

Atenta a todos estos procesos, me involucré por mi parte en un estudio que perseguía fines comparativos para lo cual realicé un conjunto de entrevistas con líderes, maestros de base, activistas¹¹ y funcionarios educativos. En el transcurso de estos trabajos empezó a tomar forma otra inquietud. Me sorprendía comprobar de qué manera, a medida que transitaba de las entrevistas de los funcionarios a las de los líderes sindicales y de éstas a las de los activistas, llegando finalmente a las entrevistas con los maestros, me empezaba a cuestionar la apreciación inicial que tenía de que estaba documentando un cambio muy importante, un cambio por decirlo así *histórico* para el subsistema de educación básica.

El guión de la entrevista se centraba en el cambio. Gran parte de las preguntas forzaban al entrevistado a reflexionar en términos de un *antes* y un *después*. Aun así, los puntos de vista externados por los maestros estaban dominados por la rutina, la sensación de estar ante lo *ya visto*. Eso era, por decir lo menos, algo que no esperaba. ¿Como podía ser que se respirara tanta estabilidad? ¿De dónde provenía esa certidumbre que se expresaba coloquialmente como “no pasa nada” cuando se les inquiría sobre los efectos que las reformas habían traído aparejados sobre su ambiente inmediato?

Sabíamos que los maestros que laboraban en escuelas federales, de la noche a la mañana habían dejado de ser empleados del gobierno federal para convertirse en empleados de los gobiernos estatales. En las escuelas, los planes y programas de estudio y sobre todo los libros de texto gratuito estaban siendo sustituidos por otros. Finalmente, maestras y maestros estaban siendo obligados a admitir nuevas pautas que incluían cierto grado de competencia, así como la disposición a ser evaluados.

Para apreciar la alteración que la carrera magisterial introdujo en el horizonte del magisterio es conveniente tener en cuenta un hecho fundamental: hasta entonces, el maestro promedio había laborado en un

¹¹ Reservamos la denominación de “activistas” para aquellos docentes cuya actividad gremial posee un peso significativo y que no pertenecen a órganos de gobierno sindical. Para los activistas, su pertenencia a determinada corriente sindical forma parte sustantiva de su identidad.

ambiente no competitivo, con exigencias muy limitadas y en el que privaba la homogeneidad entre los “compañeros”. Todos aquellos que tenían el privilegio de poseer una “plaza”, si no incursionaban en la política sindical, seguían una trayectoria trazada de antemano: estímulos periódicos “por antigüedad” así como otras prestaciones y beneficios respecto de los cuales estaban bien informados y buscaban aprovechar al máximo. Al introducirse el nuevo sistema de estímulos, las condiciones se modificaron; surgieron presiones para inscribirse a la carrera, tanto por el ingreso quincenal suplementario —modesto pero significativo— como por cierto reconocimiento que conlleva en el medio escolar. La escuela cambia: los maestros se dividen entre los que ya están “dentro de carrera” y los que todavía permanecen “fuera de carrera”. Todos saben “quién es quién”; el que no quiere participar, el que no puede participar a falta de uno o varios requisitos; y aquel otro que hizo su examen, pero no fue admitido.

En suma, todos estos componentes permitían suponer cierto grado de inestabilidad.¹² Sin embargo, la inmensa mayoría de los maestros pareció adaptarse con tranquilidad a la nueva situación. Pero ¿que había detrás de esa normalidad?, ¿de qué manera estaban experimentando el impacto de esos cambios? ¿Es que éstos habían sido amortiguados o aun neutralizados en la escuela?

Para dar respuesta a estas interrogantes formulamos la siguiente hipótesis: el entramado que constituyen las organizaciones dentro de las cuales se ha desenvuelto la vida profesional de los maestros, aunado al conjunto de elementos que englobamos bajo el concepto de *cultura magisterial*, toma la forma de un *capital social*¹³ que se moviliza para limitar

¹² En otros países, cambios aparentemente más limitados, en tanto se enfocaron a un número menor de cuestiones, sacudieron a los maestros y generaron amplios movimientos de protesta. Así por ejemplo, en la provincia de Alberta, en Canadá, los maestros y sus organizaciones realizaron acciones para protestar contra las políticas neoliberales dentro de las cuales consideraron estaban inscritos los recortes salariales y el aumento en el tamaño de los grupos. Véase Trevor W. Harrison y Jerry L. Kachur, *Contested Classrooms. Education, Globalization and Democracy in Alberta*, The University of Alberta Press and Parkland Institute, Edmonton, Alberta, 1999. En Argentina, los maestros agrupados en la CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina), al instalar la Carpa Blanca, hicieron de ese espacio un sitio de articulación de las resistencias en contra de las políticas que estaba imponiendo el gobierno del presidente Carlos Menem.

¹³ Una referencia interesante para examinar los usos del concepto *capital social* en el ámbito de la educación y los valores se encuentra en John D. Montgomery (comp.), *Values in Education. Social Capital Formation in Asia and the Pacific*, SOKA University of America, Hollis Publishing Company, Hollis, N. H., 1997.

los costos y aumentar los beneficios del grupo, ante cambios organizativos provenientes de la cúspide del sistema. De ahí que las reformas introducidas al sistema aparezcan diluidas y sus efectos amortiguados cuando se visualizan desde el sitio en que se encuentra el docente.

Se trata únicamente de una propuesta interpretativa que utilizamos para articular, ordenar y otorgar sentido a múltiples observaciones en torno a la manera en la cual un actor clave del sistema, el docente, se posiciona frente a los cambios que se introducen a través de la reforma. Cabe subrayar que en este artículo el lector podrá identificar algunos de los elementos empíricos que me han servido para formular esta propuesta. Por otra parte, la idea de que las normas se transforman en capital social en la medida en que son utilizadas por los individuos (por ejemplo, para resolver dilemas) proviene principalmente del llamado “nuevo institucionalismo”.¹⁴

EL ENTRAMADO INSTITUCIONAL

No es exagerado afirmar que en casi todos los países del mundo los profesores de educación básica son individuos altamente institucionalizados, ya que el campo educativo dentro del cual se desarrolla su acción se encuentra sujeto a reglas y normas que se refuerzan a través de un sinnúmero de mecanismos institucionales. Los maestros mexicanos no son la excepción. De ahí nuestro interés por examinar en primer lugar este contexto institucional.

No es posible, dentro de los límites de este artículo, algo más que trazar grandes líneas para indicar las coordenadas dentro de las cuales es posible entender la acción magisterial. Para ello es muy útil apreciar la situación excepcional del magisterio mexicano en relación con otros grupos de docentes de América Latina. Ningún otro grupo tuvo un vínculo tan prolongado y sin rupturas ni una articulación política e ideológica tan bien estructurada con el Estado, los cuales encontraban su legitimidad en la Revolución mexicana. Es interesante recordar que en 1921, cuando Álvaro Obregón, el último gran caudillo revolucionario, ordenó la creación de la Secretaría de Educación Pública, México era un país de analfabetas. Sólo una pequeña porción de la población

¹⁴ Véase por ejemplo Victor Nee, “Sources of New Institutionalism”, en Mary C. Brinton y Victor Nee (coords.), *The New Institutionalism in Sociology*, Russel Sage Foundation, Nueva York, 1998, pp. 1-16.

sabía leer y escribir¹⁵ mientras que una élite intelectual, concentrada en las ciudades y en especial en la ciudad de México, se entregaba con vehemencia a la titánica tarea de dar cauce a la energía social que había brotado en el movimiento revolucionario, para emprender una obra educativa y cultural con carácter nacionalista y popular.

Las Misiones Culturales —concebidas por José Vasconcelos, primer secretario de Educación Pública—, la Escuela Rural Mexicana y la Educación Socialista fueron algunos de los más importantes aportes que se generaron en México. Pero lo que nos interesa destacar aquí es que si bien cada uno de estos proyectos, con sus aciertos y errores, marcó las orientaciones de la educación básica, dejó también una huella, y aun más perdurable, en las representaciones sociales y por tanto en la identidad del magisterio. Utilizo, para aclarar este punto, un elemento que me parece significativo: la maestra rural que emerge del lápiz de Diego Rivera, sentada en el campo y rodeada de niños campesinos, se incorpora a las representaciones sociales de un magisterio en formación y permanece ahí, aunque con menor fuerza, hasta el día de hoy.

En los años cuarenta, la Secretaría de Educación Pública encabezada por un escritor, Jaime Torres Bodet, emprende otras cruzadas, menos heroicas y más institucionales. Es el tiempo de la gran Campaña Nacional de Alfabetización, pero también es el tiempo del nacimiento, en 1943, del sindicato único al que la legislación otorgará el monopolio de la representación de los trabajadores de la SEP. Éste, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), crecerá sin competidores al simple amparo de un sistema educativo en acelerada expansión. Un par de cifras puede dar una idea de la magnitud del fenómeno: en 1910 el total de alumnos que cursaban la primaria era de 848. En el ciclo escolar del año 2000 se matricularon 14 766 600 niños.

Existió en la acción gubernamental un esfuerzo sostenido para atender los requerimientos educativos de esas oleadas poblacionales.¹⁶ Miles de jóvenes de escasos recursos ingresaron a las escuelas normales y se convirtieron en maestras y maestros. La preparación que obtuvieron en esos planteles fue deficiente y muy escasos los recursos con los que

¹⁵ En 1921, la población total era aproximadamente de 14 millones de habitantes, de los cuales sólo 3.5 millones sabían leer y escribir.

¹⁶ La ampliación del sistema de educación básica se relaciona estrechamente con la dinámica poblacional. Considérese por ejemplo que las tasas anuales de crecimiento entre el periodo que media entre 1955 y 1970 fueron mayores a 3%, y descendieron posteriormente, pero de manera paulatina, de forma tal que para el quinquenio 1990-1995 fueron de 1.9 por ciento.

contaron para realizar su trabajo en las escuelas. La mística revolucionaria se había ido apagando, pero en cambio, se disfrutó en adelante de mayor estabilidad. En suma, se establecieron aquellas normas que permitieron que un sistema en crecimiento acelerado y con escasos recursos se mantuviera funcionando sin interrupción.

Los jóvenes maestros que ingresan al magisterio desde la segunda mitad de los cuarenta y hasta los setenta lo hacen encuadrados ya en un sistema con normas claras, que tiene un fuerte sentido disciplinario; el contexto, no debe olvidarse, es el de un sistema político presidencialista y de partido único.

Es el magisterial un grupo de orígenes sociales populares, que encuentra en su trabajo docente una vía de ascenso social. La situación económica y social del maestro promedio experimenta una sensible mejoría respecto de su familia de origen en el momento en que entra a formar parte del magisterio. Para ello, cubre ciertos requisitos, obedece reglas, se pliega a las normas y a las costumbres imperantes en los establecimientos escolares, y obtiene a cambio seguridad y estabilidad en el empleo y una identidad social bien definida. De “La Secretaría” y del “Sindicato” emanan directrices que debe cumplir; de la primera recibe, a través de su directora o director en la escuela, indicaciones precisas sobre el calendario escolar, los planes y programas, los festivales que tiene que organizar y sobre mil y una minucias. Si es maestro de primaria, a partir de 1960 recibirá también, al principio de cada nuevo año escolar, grandes paquetes que contienen los ejemplares de los libros de texto gratuitos para que los reparta entre sus alumnos. Todo lleva el sello de la SEP.

Por otra parte, su pertenencia al sindicato no es una opción. La afiliación es obligatoria, de manera que desde el momento en que obtiene su trabajo como maestro, sabe que habrán de descontarle una suma pequeña, 1% de su sueldo, como cuota para la organización. Las prácticas sindicales son autoritarias, así que es probable que no tenga interés en participar activamente en la vida sindical. De cualquier manera, cuando requiere que lo cambien a otra escuela, un permiso, un préstamo o su jubilación, se ve obligado a acudir al delegado sindical que le corresponde.

El SNTE, que había nacido como un frente único en el que los grupos de izquierda tenían una presencia muy notoria, se convierte en un sindicato vertical y oficialista; es un sindicato corporativo, por lo que su evolución expresa en gran medida las mutaciones del partido y, por

consiguiente del régimen político. Eso no es todo; al pasar el tiempo, la burocracia sindical y las autoridades educativas llegan a estar tan imbricadas que acaban por representar un problema para los altos mandos de la SEP. El sindicato, y esto se observa sobre todo a partir de 1972 en que el poder del SNTE cae en manos de Carlos Jonguitud Barrios y su grupo, va ampliando su margen de acción; los puestos directivos en las escuelas, las posiciones de inspección y supervisión e incluso los puestos importantes dentro de la SEP, como la Dirección General de Educación Primaria, se negocian cada vez más con el sindicato. Los maestros que acceden a ellos lo hacen por sus vínculos sindicales y políticos, y no necesaria ni preferentemente por su capacidad y compromiso con la educación.

Surge de las anteriores consideraciones una imagen del docente cuya vida de trabajo transcurre dentro de los márgenes de dos grandes organizaciones —SEP y SNTE— de alcance nacional. Formar parte de las mismas le otorga seguridad, pero limita su autonomía condicionándolo en gran medida a conductas rutinarias y actitudes pasivas.

LA CULTURA MAGISTERIAL Y EL CAMPO EDUCATIVO

Utilizo el concepto de *cultura magisterial* para referirme a un conjunto de representaciones sociales, valores, creencias y orientaciones propias del magisterio, que posee persistencia, coherencia y organicidad, y que toma cuerpo en las prácticas que tienen lugar dentro del campo educativo; los rasgos que la definen permean desde las escuelas de formación del magisterio hasta las capas inferiores y medias de la autoridad educativa. Como hemos visto, el entramado institucional que la sustenta se conformó esencialmente a través de la prevalencia de dos grandes organizaciones: la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Esta cultura magisterial se encuentra marcada por el carácter de la profesión docente como una profesión de Estado; igualmente significativo resulta que el desarrollo del magisterio como grupo social haya tenido lugar en un contexto de estabilidad política y dentro de las formas corporativas de intermediación del SNTE, como sindicato nacional y prácticamente único, y del encuadramiento de sus agremiados dentro del partido político que se mantuvo en el poder por espacio de siete décadas.

Como resultado de la peculiar articulación entre sistema educativo, sistema político e intermediación corporativa, la cultura magisterial se caracteriza por poseer un sentido nacional, más que regional; por una percepción del desarrollo de la educación más como continuidad que como ruptura y un sentido extremadamente fuerte de *cuero*, reforzado por el tipo de disciplina que ha privado en las organizaciones dentro de las cuales transcurre la vida profesional y gremial. Por último, esta cultura magisterial tiene en su haber una sofisticada tradición de negociación en que los acuerdos entre el magisterio organizado y el Estado marcan los momentos de inflexión del sistema.

Se entiende por tanto que la cultura del magisterio en México, a diferencia de lo que sucede en otros países de América Latina, posea un grado de coherencia y una fuerza capaz de permear los distintos niveles jerárquicos del ámbito educativo. De lo anterior se derivaría una sorprendente capacidad para amortiguar los cambios provenientes del exterior. Igualmente cierto es que sobre el fértil terreno de esta cultura surgen actores colectivos, con identidades propias, que en determinadas coyunturas son capaces de protagonizar importantes movimientos sociales.

La cohesión del magisterio traspasa las fronteras de las diferencias políticas. Resulta interesante comprobar que aun cuando existe conciencia de la situación desfavorable en que se encuentra el magisterio en relación con otras profesiones, los maestros tienden a marcar una clara diferenciación respecto de otros grupos profesionales.

La endogamia, entendida en un sentido laxo, se reproduce mediante diversos mecanismos: las maestras y maestros provienen frecuentemente de familias en que el padre, la madre u otros familiares cercanos forman parte del magisterio; su formación inicial tiene lugar en escuelas especiales, las normales o la Universidad Pedagógica, y no en el sistema universitario. Los maestros se casan preferentemente con maestras. Especialmente importantes dentro de la red de relaciones son las generaciones de normalistas a las que pertenecen, mismas que les proporcionan formas de identidad que perduran a lo largo de toda su vida profesional. Por último, la red de amigos se complementa casi siempre con relaciones que se inician en la escuela o escuelas en que prestan sus servicios. En suma: la vida personal y profesional del maestro transcurre en muchos casos “entre maestros”.

El tema de la cultura magisterial posee matices y complejidades que no pueden ser abordados aquí.

Para concluir este apartado rescato una cita tomada de una investigación socioantropológica realizada entre 1981 y 1983, que utilizó la observación directa y el registro etnográfico de las prácticas escolares en 51 salones de clases de 23 primarias públicas. La situación que describe pareciera no haber cambiado mucho desde entonces:

Se observó que, en la mayoría de los casos, prevalece la orientación axiológica de la escuela tradicional que se fundamenta en una relación autoritaria y en la preferencia por la forma, la ceremonia y el orden.¹⁷

LAS VOCES DE LOS MAESTROS

En 1992, como señalamos en los primeros apartados, se estableció la federalización de la educación básica y se puso en marcha un conjunto de medidas que habrían de dar cuerpo a la “modernización educativa”.¹⁸ Cinco años después, entre 1997 y 1998, realizamos las entrevistas que analizaremos a continuación. Se trata de 10 entrevistas a profundidad, seis con maestras y cuatro con maestros, todos en ejercicio como profesores frente a grupo, con una antigüedad que oscila entre los 10 y los 30 años de servicios. El universo es heterogéneo; dos docentes trabajan en la ciudad capital; tres en el estado colindante (zona metropolitana) que es el Estado de México, tres en el estado de Tlaxcala, gobernado por el PRI, y dos en el estado de Guanajuato, gobernado por el Partido Acción Nacional. Todos los entrevistados poseen formación normalista, pero adicionalmente han cursado diversos tipos de estudios en instituciones que forman docentes, como la Universidad Pedagógica Nacional, o en licenciaturas universitarias.

En la medida en que se trata de un estudio exploratorio procuramos que los 10 sujetos entrevistados formaran un universo suficientemente heterogéneo en términos de formación inicial, lugar de adscripción, experiencia profesional y edad. Otro requerimiento consistió en que mostraran una amplia disponibilidad para otorgarnos una entrevista larga y que sería grabada, lo que suponía, de principio, una relación de confianza hacia el entrevistador. El material grabado se sistematizó en una

¹⁷ Susana García Salord y Liliana Vanella, *Normas y valores en el salón de clases*, Siglo XXI Editores, UNAM, México, 1992, p. 82.

¹⁸ Aurora Loyo (coord.), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*, Plaza y Valdés, UNAM, México, 1997.

pequeña base de datos, en la que se incluyó una síntesis de los puntos principales de la entrevista. No obstante, el material con el que trabajamos mayormente para este estudio fueron las grabaciones completas de las entrevistas. Las voces de los maestros, con sus matices y sus inflexiones, escuchadas con atención una y otra vez, nos llevaron desde nuestras preguntas iniciales de investigación, que eran más generales y menos interesantes, a los temas que aquí planteamos. El lector observará también que nos abstuvimos por completo de introducir cualquier elemento cuantitativo en el análisis, por mínimo que fuera, ya que juzgamos que hacerlo daría lugar a equívocos e implicaría cierta presunción solapada de representación que sería irresponsable asumir con tan sólo diez entrevistas.

El guión de la entrevista no incluyó preguntas sobre el sueldo que perciben como maestros ni sobre otras fuentes de ingresos. No obstante, sería poco prudente obviar algunos datos mínimos que permitan al lector tener una idea general sobre la situación salarial del docente mexicano. El sueldo que devenga la maestra o maestro que ocupa solamente una plaza dentro del sistema educativo y no tiene acceso a otras fuentes de ingresos es claramente insuficiente para sufragar los gastos más indispensables de una familia media. Aun cuando este sueldo sea ligeramente mayor que el de otros trabajadores al servicio del Estado que tienen también responsabilidades delicadas y requieren de un nivel profesional de preparación, como son los miembros del Ministerio Público, subsiste el hecho de que el bajo sueldo del docente se contradice con el contenido de la retórica gubernamental, que insiste en señalar como prioridad nacional la educación básica y al maestro como la pieza clave para mejorar la calidad del servicio. Esa inconsistencia no puede sino aumentar la insatisfacción del docente.

Según datos de la Secretaría de Educación Pública, las “percepciones genérica e integrada brutas anualizadas” de un maestro de grupos de primaria en el Distrito Federal con plaza inicial ascendían, en mayo de 1999, a 60 000 pesos aproximadamente. El ingreso de un maestro de la misma categoría, pero en la carrera magisterial *nivel A*, se encontraba cercano a los 78 000 pesos.¹⁹ Una gran proporción de profesores percibe ingresos menores a los señalados por el hecho de no haber ingresado a la carrera magisterial y/o pertenecer a otras zonas geográficas de

¹⁹ En esta cifra se incluyen aguinaldo, prima vacacional, bono anual y otras dos percepciones denominadas: organización del ciclo escolar y actividades culturales del magisterio.

sueldos menores que los de la ciudad capital, de lo que se deduce que el ingreso bruto anual promedio para el magisterio en ese año fue menor a 6 000 dólares.²⁰

Escucharemos pues las voces de maestras y maestros mal pagados y mal preparados que expresan, en ocasiones con una gran sinceridad, sus opiniones sobre los temas de la reforma. Si lo hacemos con atención podremos tal vez entender mejor los límites de ese proceso.

a) Ante los cambios de contenidos y materiales educativos

La primera nota distintiva consiste en la ausencia de opiniones bien articuladas en torno a los objetivos que sustentaron los cambios, tanto de los planes y programas como de los libros de texto. Los juicios que se emiten a ese respecto denotan una notable falta de información, clara muestra de que la autoridad educativa no ha logrado transmitir a los docentes, ni siquiera en el plano discursivo, los fundamentos de la reforma. Algunos ejemplos significativos:

- El gobierno quiere cambiar el enfoque de todo el sistema de educación a partir de cómo piensa el niño, de cómo hacerlo más activo [...] Esto es favorable para los niños porque los enseña a razonar.
- Se planeó que el maestro cambiara de mentalidad.
- Los cambios están muy enfocados a la libertad y a la personalidad del propio ser.

Ideas asombrosamente vagas respecto de los objetivos de los cambios, conjugadas con expresiones a través de las cuales se manifiesta el distanciamiento del docente respecto de la reforma en curso. En sus respuestas, es el gobierno el que *quiere cambiar* o bien, de manera más impersonal, “se planteó...”; pero en todo caso el sujeto (maestra o maestro) no se siente incluido en esa voluntad de cambio. Más bien se siente obligado a “cumplir” con los lineamientos establecidos por la “autoridad”. El contenido de las entrevistas nos da indicaciones valiosas sobre el primer tema:

- Los maestros nunca hemos estado de acuerdo con la SEP. Año con año van reestructurando, van cambiando planes y programas de estudio y pues los aceptamos; no decimos nada.

²⁰ Convertido a dólares estadounidenses, el salario anual de un docente en una plaza inicial en Chile es de 10 587, en Malasia de 7 278 y en Filipinas de 7 090 dólares.

Otros juicios son más específicos y en ellos se alude a una experiencia personal. Observamos que existe una correlación entre la autoevaluación que hace el docente respecto de su propia capacidad pedagógica para trabajar con los nuevos materiales y el juicio que éstos en sí le merecen.

Por ejemplo:

- Me ha costado trabajo acostumbrarme a lo nuevo... yo estaba acostumbrada a aprenderme las fórmulas; me ha costado hacerlos razonar (a sus alumnos) porque yo no sé razonar.
- Los maestros que tienen dieciséis años de servicio —como mi generación— no queremos aceptar las nuevas técnicas: queremos seguir como nos las enseñaron a nosotros... El modelo educativo anterior era mejor pues aunque era muy rutinario y estaba muy restringido, el profesor tenía mejores cimientos para ponerlo en práctica en comparación con lo que sucede con los programas actuales.
- Los programas son más amplios y si el maestro (habla en general, pero se deduce que es su caso) no los sabe manejar, por lo que no se logran los objetivos que se proponen.

Los señalamientos más específicos se refieren a los programas anteriores:

- Los cambios de programas para las matemáticas tuvieron errores. Fue un error haber quitado la teoría de conjuntos y la lógica porque son las materias (*sic*) que nos llevan a razonar.
- En mi materia (español), los nuevos libros de texto ya no tienen aspectos muy importantes como son la gramática y las estructuras verbales.

Estos fragmentos, así como el tono utilizado en las entrevistas para referirse a estos cambios, nos permiten identificar algunos ejes que se entrecruzan y operan diluyendo los objetivos de las innovaciones y que se vinculan con los dos grandes temas que hemos venido tratando en este artículo: el entramado institucional y la cultura magisterial.

Como hemos visto, la situación del docente dentro del sistema lo coloca en la base de estructuras organizativas amplias, verticales, que le otorgan espacios mínimos de autonomía. Por otra parte, posee una *profesionalidad restringida*²¹ que limita sus posibilidades de apropiación de las innovaciones.

²¹ E. Hoyle define la *profesionalidad restringida* en función de una multiplicidad de rasgos entre los que se encuentran: la enseñanza vista como una actividad intuitiva, sucesos y experiencias del aula percibidos aisladamente y destrezas profesionales

Las respuestas que obtuvimos nos hablan de la falta de involucramiento de los docentes en el proceso de reforma; las innovaciones se perciben como productos en mayor o menor medida de una imposición, decisiones de la autoridad a los que no encuentran fundamentos o justificaciones claras y que por tanto experimentan como “arbitrarias”. Una opción ante ello es la aceptación: se acepta el cambio simplemente porque viene de la autoridad. Una segunda opción se expresa a través de la idea de “acostumbrarse” que es muy interesante, porque nos indica hasta qué punto el trabajo en el aula es vivido como una costumbre. Una tercera opción consiste en la queja: el docente se queja de la presión adicional que recae sobre él o ella cuando se cambian los planes y programas o los materiales educativos; por último se encuentra una reflexión respecto de la innovación en sí, el tipo de exigencia que conlleva para el docente y la capacidad que el sujeto posee para “manejarla” adecuadamente.

Estas opciones no son excluyentes, de forma tal que las encontramos combinadas en las voces de los maestros. Lamentablemente, la mayor parte de las respuestas se inclinan hacia las primeras opciones y son escasas las muestras de ejercicios reflexivos del último tipo.

b) Ante los cambios en las condiciones para el desarrollo del trabajo docente

Todos los entrevistados, sin excepción, consideraron que los sueldos son bajos y que la carrera magisterial es una vía que permite una ligera mejoría en sus ingresos. De cualquier manera, subiste la inconformidad con la remuneración que reciben. El matiz más interesante consiste en que el ingreso se relaciona con las necesidades para vivir una vida “decorosa”, “digna”. Éste es otro tema que requiere ser investigado y se relaciona con el estilo de vida de “clase media” o bien con la amenaza que representa la “proletarización del maestro”.²²

derivadas de experiencias. Citado por Francisco Imbernón, *La formación docente y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura magisterial*, GRAG, Barcelona, 1998, p. 31.

²² En un cuaderno de CTERA, la principal organización de docentes de la Argentina, se plantea que el sector docente se enfrenta a una proletarización que reviste dos sentidos: una “proletarización técnica” que implica la pérdida de control sobre los medios de producción del trabajo, al limitar su actividad a la ejecución de decisiones que toma el Estado. El segundo aspecto, señalan, tiene que ver con la “proletarización ideológica” que se refiere a la pérdida de control por parte del docente de los fines de su trabajo, y el impacto que ésta tiene sobre la sociedad. Susana B. Pose, “Neoliberalismo y trabajo docente”, en *Reforma educativa neoliberal y trabajo docente*, Cuadernos del Instituto de

Existe un segundo vínculo, que es el que liga el tema de la insuficiencia de sus ingresos con la falta de tiempo para preparar clases, corregir trabajos y en general para todas aquellas labores que debe realizar el maestro fuera del tiempo “ante grupo”.²³ En especial, las maestras que tienen “doble plaza” señalaban que si corren de una escuela a otra y además tienen que realizar tareas domésticas,²⁴ no les queda tiempo para preparar sus clases.²⁵

Sabemos que un gran número de maestros tiene otras fuentes de ingreso. Algunos son taxistas, otros venden diversos tipos de mercancías; la gama de ocupaciones secundarias es amplia. No obstante, es interesante señalar que en ningún caso los entrevistados se refirieron de manera espontánea a este tema.²⁶ Aquellos que hablaron de otro trabajo fue siempre dentro del magisterio, lo que probablemente indica que el reconocimiento ante otros (en este caso el entrevistador) de que se posee un segundo empleo, ajeno al ámbito escolar, tiende a ocultarse porque afecta de alguna manera su identidad.

En las entrevistas existen casi tantas referencias a la falta de dinero como a la falta de tiempo. La falta de tiempo es el principal obstáculo que se señala cuando se habla de la necesidad de tomar los cursos de actualización, de la carrera magisterial o de los nuevos libros de texto. El círculo se cierra cuando se concluye que estos cambios “nos quitan tiempo”.

Investigaciones Pedagógicas Mariana Vilte, CTERA, Buenos Aires, abril de 2000, pp. 22 y 23. Los maestros de base en México generalmente utilizan el término como sinónimo de empobrecimiento.

²³ No es en vano que un importante documento de la Organización Internacional del Trabajo mencione como un principio rector: “Las condiciones de trabajo del personal docente deberían fijarse con miras a fomentar lo mejor posible una enseñanza eficaz y a permitir a los educadores entregarse plenamente a sus tareas profesionales”, OIT, UNESCO, *La situación del personal docente*, 1984, Ginebra, p. 7.

²⁴ Existen datos que muestran que el tiempo de trabajo promedio en aula de las maestras es de 39.56 horas semanales y que, adicionalmente, el promedio que declaran dedicar a las tareas domésticas es de 24.62 horas semanales. En cambio, los maestros emplean en el trabajo doméstico solamente de 12.60 horas. *Estadísticas de empleo con enfoque de género*, INEGI, 1997, p. 134.

²⁵ Sabemos que el fenómeno de las “dobles plazas” se encuentra muy generalizado, pero no encontramos datos referentes a todo el sistema. Entre los maestros de primaria del D.F., se calcula que 52.2% poseen doble plaza; María de Ibarrola, Gilberto Silva y Adrián Castelán Cedillo, *Quiénes son nuestros profesores*, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro A.C., México, 1997, p. 126.

²⁶ Esta observación coincide con datos provenientes de la encuesta de profesores de primaria del D.F. Ante pregunta expresa sobre el desempeño de otra actividad remunerada fuera del sistema público de educación, un porcentaje bastante significativo de profesores, 17.7%, prefirió no contestar. *Ibidem*, p. 128.

El tema que dio lugar a comentarios más amplios y matizados entre los profesores fue el de la carrera magisterial. Las apreciaciones recogidas poseen un alto grado de congruencia con las que encontramos en el grupo de líderes sindicales.²⁷ En términos generales, se reconoce que la carrera magisterial es un programa que ha servido para estimular a los maestros y que es positivo; sin embargo, se vierten algunas críticas, fundamentalmente en cuanto a la manera en que se practica.

Las opiniones vertidas nos sirven para explorar tres puntos conflictivos: en primer lugar, la autoimagen respecto de su competencia profesional. Existen, en casi todas las entrevistas, manifestaciones de un nivel muy alto de insatisfacción con su propio trabajo. Reconocen que su preparación es inadecuada: en ocasiones incluso van a precisar en dónde residen mayormente estas carencias. Una dice no conocer el nuevo libro de texto de quinto año; otro señala que desde hace años su taller en la secundaria está muy atrasado. La definición de los límites de la responsabilidad personal y de la responsabilidad de la autoridad educativa se encuentra un poco desdibujada. El taller de la escuela no funciona como debería: el material con el que se trabaja es viejo. Pero el maestro sabe que tampoco conoce ni sabría trabajar con las nuevas tecnologías. Por tanto, el “atraso” es percibido como un hecho externo, pero que también lo involucra a él como docente.

Otro aspecto sobre el que importa reflexionar es el de la competencia y la actitud hacia la evaluación: los maestros tienden a relativizar el valor de las evaluaciones que se realizan para la carrera magisterial. Una maestra dice, por ejemplo, que los exámenes “no valen”, que es posible que una se ponga nerviosa. Se relatan casos en que un buen profesor no está en la carrera magisterial y otro que aun cuando no sabe dar clases, sí ha conseguido entrar; se habla del influentismo.

Existe un gran interés en los cursos de actualización. En términos generales, se alude a tres temas: la calidad, pertinencia y duración de los cursos. Las respuestas hacen hincapié en la posibilidad que el sujeto tiene para asistir a ellos y en la utilidad de los cursos, ya sea con fines laborales, en especial cuando se trata de “cursos con valor a Carrera Magisterial”, o bien para la enseñanza.

Desde el punto de vista de las innovaciones, encontramos que la actualización promovida principalmente por la SEP y las secretarías de

²⁷ Cf. Aurora Loyo, “Las voces de los líderes. Educación y sindicalismo”, *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 3, 1997, pp. 205-235.

las entidades federativas, y reforzada por el sistema de la carrera magisterial, sí ha logrado despertar un gran interés en los docentes.

Cabe señalar que los Cursos Nacionales de Actualización han tenido varias fases. Se iniciaron apenas en 1996, por lo que en el momento en que se realizaron las entrevistas no tenían la amplitud que poseen ya en este momento. Según datos de la SEP, durante el primer año se inscribieron 189 214 profesores y actualmente se han beneficiado 436 628, lo que representaría 51.8% de la planta docente. Ya en 1998 la Comisión SEP-SNTE de Carrera Magisterial determinó que la acreditación de los Cursos Nacionales de Actualización tendría valor en el factor Cursos de Actualización y Superación Profesional de la carrera magisterial. Igualmente, es importante aclarar que existen muchos tipos y modalidades de cursos de actualización. Cada docente comenta aquellos a los que ha tenido acceso directamente o de los que ha oído hablar a sus compañeros. Ello no afecta el valor de sus respuestas, dado que nuestro interés se limitaba a conocer la opinión general que se han formado en torno a la actualización.

- En los últimos tiempos se han visto muchos avances en los apoyos a los maestros.
- Dentro de tres o cuatro años, los maestros que no se actualicen ya no van a valer nada. Los cursos no son obligatorios.
- Los cursos para entender los nuevos planes no han servido para mucho.
- Podemos aprender algo, aunque a veces hay errores en ellos. También opino que deberían de ser más largos y no “al vapor”.
- No vas a aprender nada nuevo. Lo que pasa es que te vas a desempolvar. Vas a recordar lo que aprendiste en la Normal.
- Algunos cursos están bien. Otros no tienen instructores bien preparados y los temas (que se tratan) son repetitivos.

También rescatamos otro tipo de respuestas en las que se expresa con mayor claridad la manera en la que el maestro experimenta las nuevas oportunidades. Así por ejemplo, el tema de la libertad aparece en algunas entrevistas cuando se habla de los cambios en las condiciones de trabajo. La libertad puede estar relacionada con lo que, en otros discursos, aparece como autonomía, pero en principio no se pueden considerar homólogos. La libertad siempre posee un signo positivo en el discurso de los maestros cuando se trata de ellos (no así cuando se trata de dar libertad a los niños) y casi siempre se trata de la libertad para “dar la clase” como al maestro le parezca más adecuado. Más aún, algunos maestros le dan un significado que se encuentra cercano a la irres-

ponsabilidad, como cuando se trata de “la libertad para ausentarse de la escuela”. En el polo contrario sobresale el tema de las “presiones”. Continuamente se hacen comentarios sobre si el maestro está más presionado o menos presionado de lo que estuvo en el pasado y la respuesta general es en el sentido de que hoy día existen mayores presiones.

Las siguientes respuestas contienen uno o varios de estos temas.

- Con las nuevas políticas se obliga a los maestros a que estudien más.
- Tenemos más libertad para desarrollar las clases.
- Hay mayor libertad y el sueldo se ha nivelado un poco gracias a la carrera magisterial.
- Los maestros estamos más presionados que antes por la carrera magisterial y más divididos por las diferencias de sueldo. Antes todo era más cómodo.
- El trabajo de los maestros no es muy fructífero a causa de los trámites administrativos. O somos administrativos o somos educadores en aula.
- Anteriormente teníamos más vacaciones. Nos cansamos mucho.
- Las organizaciones sociales que se han creado son una presión para los maestros. Ahora los maestros ya no son libres para entrar o para salir cuando quieran, porque los está observando el comité.

c) Ante el contexto inmediato y el tema de los valores

Las relaciones con los compañeros de trabajo son calificadas, por lo general, como “buenas”, aunque algunos hablan de “grupitos”, lo que indica ciertas divisiones en la escuela. En cuanto a las relaciones con los directivos de la escuela y los supervisores, éstas son conflictivas o, en el mejor de los casos, de distancia; se escuchan reclamos por su falta de apoyo hacia los maestros.

Respecto de sus relaciones con los padres de familia, las apreciaciones van de lo negativo a lo muy negativo, lo que las convierte en uno de los aspectos más problemáticos que pudimos detectar a través de las entrevistas.

Las referencias explícitas al entorno social son escasas en las entrevistas y las expresiones al respecto poseen tintes negativos: sobre la violencia, la desnutrición, “la pérdida de los valores”.

Las relaciones con el sindicato en el grupo que estamos analizando —los maestros de base “no activistas”— aparecen, como era de suponerse, muy tenues. Se señala al sindicato como una organización que negocia los sueldos y las prestaciones del grupo. En ese nivel general, las evaluaciones son positivas. Sin embargo cuando se profundiza en el tema, el entrevistado menciona “las palancas” y otras formas coloquia-

les de referirse al clientelismo en el sindicato. El trabajo sindical no parece despertar atracción en muchos de los docentes por asociarse con el compadrazgo y el favoritismo; además, las maestras mencionan que es una actividad difícil de compaginar con la vida familiar.

Dominando todo el sistema y casi como una entelequia se encuentra la Secretaría de Educación Pública (SEP), que es la que “lo decide todo”. Los gobiernos estatales sólo cumplen un papel secundario. Cabe subrayar la poca sensibilidad que encontramos entre los maestros de base hacia el tema de la federalización, pues aunque en varias preguntas de la entrevista mencionamos el tema, éste no fue retomado prácticamente por ningún entrevistado. Existe allí una fuerte diferencia con los líderes sindicales, quienes sí han elaborado puntos de vista respecto de lo que consideran aciertos y errores de la federalización.

Por último, anotamos que los profesores manifestaron que su trabajo les era muy gratificante. Esa gratificación la ubicaron directamente en el plano de su relación con los alumnos y no de un reconocimiento más amplio de la comunidad. Ése es un aspecto que requeriría ser profundizado en otras investigaciones.

La familia, que en más de 50% de nuestros entrevistados es una familia magisterial (el cónyuge es maestro también), refuerza grandemente la percepción del magisterio como una profesión mal remunerada económicamente, pero que ofrece seguridad en el empleo y gratificación derivada del contacto con niños o adolescentes.

Sobre el tema de valores, nuestro hallazgo más importante consistió en el consenso en torno a un valor: el respeto. Este hallazgo es aún más sorprendente si tomamos en cuenta que el planteamiento de la pregunta sugería otros temas, tales como calidad y equidad, muy presentes en el discurso educativo dominante, y que sin embargo las maestras y maestros entrevistados desestimaron para referirse en cambio, de manera completamente espontánea, al tema del respeto. Las respuestas indicaron claramente que se trataba de una reacción, muy viva por cierto, frente al deterioro o la pérdida de este valor.

El respeto aparece frecuentemente relacionado con el de la autoridad y en especial con la autoridad de que el propio docente se considera investido y que ya no encuentra eco en los alumnos, en los padres ni —en general— en el entorno social. A continuación algunos ejemplos de las formas en las que apareció el concepto de respeto como respuesta a la pregunta sobre cuáles son los valores que deben orientar la educación:

- Yo creo que si nosotros (los maestros) manejáramos el respeto (en el salón de clase) podríamos rescatar la humildad (*sic*).
- A partir del respeto se generan todos los demás valores: libertad, justicia, honestidad y honradez.
- El respeto es algo que se está perdiendo. Considero además importante promover la responsabilidad, la amistad, la democracia y la equidad.
- Me parece que se debe debería de poner el acento en la democracia, la solidaridad, la equidad, el respeto y todo, todo (*sic*) lo que es moral.
- El objetivo tendría que ser el de inculcar el respeto de sí mismo.

Un comentario al margen. Las maestras y maestros mexicanos parecen en estos días realmente preocupados por el tema del respeto y es muy importante oír esos reclamos. El respeto es un valor que es importante transmitir en la escuela. En eso existe suficiente consenso. Pero ¿qué es lo que se entiende como respeto? Por último, como sociedad estaríamos obligados a preguntarnos sobre las razones por las cuales no aparecen temas que son fundamentales en una sociedad democrática, como por ejemplo el de la educación como una vía para incrementar la capacidad de realizar cambios en la vida propia y en la de los demás.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La cultura magisterial se encuentra bien asentada en México. Más allá de sus diferencias, existe un sentido de pertenencia que vincula a los maestros a un grupo profesional, el magisterio, a un sindicato, el SNTE, y a una organización que es el sistema educativo nacional, comandado por la Secretaría de Educación Pública y del que también forman parte las secretarías del ramo de cada una de las entidades federativas.²⁸

²⁸ Los docentes del subsistema poseen formaciones muy dispares. Algunos se formaron en la UPN (Universidad Pedagógica Nacional), otros muchos lo hicieron en las aulas de las escuelas normales públicas —urbanas o rurales— o de normales privadas. El hecho de que los maestros que actualmente se encuentran en servicio hayan recibido su preparación inicial dentro de muy diversos planes de estudio, introduce mayor complejidad en el grupo, donde una de las distinciones más importantes es la que existe entre los que poseen certificado de bachillerato y los que ingresaron a las escuelas de formación de maestros con menor nivel de escolaridad. Por último, especialmente en las secundarias se contrató a gran cantidad de docentes que son pasantes o egresados de otras escuelas profesionales. Aun cuando a estos últimos, los que se consideran como “verdaderos maestros”, en especial los normalistas, no siempre los admiten en un plano de total igualdad, lo cierto es que en su conjunto, todos ellos se consideran parte del magisterio.

Como ya dijimos, el sindicato mayoritario es el SNTE, dentro del cual existen grupos y corrientes. La más importante de ellas es la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) que agrupa núcleos de maestros de distintas regiones del país. Los maestros que simpatizan con la Coordinadora son formalmente miembros del SNTE, pero su identidad grupal, formada al calor de movimientos sociales, se define también, aunque sea por oposición, con referencia al sindicato nacional. En algunos estados de la república, existen también sindicatos pequeños, pero en sus negociaciones, toman como punto de referencia al SNTE. Por tanto, no es exagerado señalar que esta agrupación es percibida como una especie de paraguas que copa el espacio organizativo de los docentes mexicanos.

La SEP desde su creación marca el rumbo y la intensidad de la educación pública. En el curso de las entrevistas, cuando se preguntó sobre cuál era el origen del que partían las decisiones en materia de políticas educativas, todas y todos los profesores sin excepción mencionaron en primer lugar la Secretaría. Esta percepción aún no ha sido modificada por la federalización, sobre todo porque, como vimos, esta dependencia gubernamental sigue estando a cargo de los aspectos normativos de la educación. Los sistemas estatales poco a poco van ganando espacios, pero todavía no ocupan, ni de lejos, el lugar privilegiado de la SEP en el mundo de sus representaciones.

El análisis que hemos realizado concluye que la reforma educativa mexicana de la década de los noventa, aunque poseyó en su formulación inicial una amplitud y un sentido estratégicos que podrían hacer pensar en una transformación sustantiva del sistema, se presenta muy disminuida cuando se le examina a través de la mirada de los maestros ante grupo. Sus percepciones nos indican que, en lo esencial, la situación del docente dentro del entramado institucional se mantiene inalterada; en ese entramado, ellas y ellos se encontraban y se encuentran aún desprovistos casi por completo de capacidad de decisión.

A juicio del docente, aun cuando la renovación de los libros de texto gratuitos y de los planes y programas tenga aspectos positivos, constituye la reiteración de las formas en las que operan las autoridades educativas, que introducen cambios de manera arbitraria y sin mediar evaluaciones. Se puede añadir que parecen no existir canales adecuados de comunicación entre los docentes y la autoridad. En una de las páginas iniciales del libro de texto gratuito de historia (quinto grado) se lee:

Estos materiales deberán ser mejorados cada vez que la experiencia y la evaluación lo hagan recomendable. Para que esta tarea tenga éxito son indispensables las opiniones de los maestros y los alumnos que trabajarán con este libro, así como las sugerencias de padres y madres de familia.

Sin embargo, una de las quejas más sentidas que escuchamos en nuestras grabaciones provino de una maestra que deseaba que supiéramos que en varias ocasiones había enviado sus comentarios y sugerencias sobre el libro de texto gratuito y sobre otros materiales de la SEP, y al cabo del tiempo no había recibido ninguna respuesta.

Este tipo de problemas, a los que se suman las alteraciones que introdujo el sistema de estímulos salariales individuales, es percibido por los docentes como fuente de presión o de desgaste. No obstante, la relativa mejora de los sueldos, la seguridad en el empleo, que se mantiene intocada, así como las expectativas que despertó la carrera magisterial contribuyen a que los profesores puedan ver hacia el futuro con relativo optimismo.

Lejos de encontrarnos con un grupo indefenso y sin recursos, nuestras entrevistas nos permitieron visualizar un grupo profesional cuyos miembros son capaces de articular estrategias de resistencia pasiva o de adaptación ante los cambios provenientes del exterior. Al efecto, recurren a un capital social en forma de reglas formales e informales que se han ido asentando como resultado de una actividad fuertemente normada por dos macro-organizaciones en el ámbito laboral, así como por una densa red de relaciones que fortalecen su identidad y su cultura grupal a través de la familia, la escuela, el círculo de amigos y, en menor medida, la delegación sindical.

Nuestra conclusión apunta hacia una valoración ambigua del docente, en la que, a través de sus estrategias y utilizando su capital social, amortigua y diluye el ímpetu reformista, pero al mismo tiempo es capaz de producir un efecto estabilizador sobre el sistema educativo.²⁹ De ahí que a lo largo de la investigación transitamos, de aceptar acriticamente el “no pasa nada” con el que los maestros nos sorprendieron cuando les preguntamos sobre los efectos de la reforma sobre su vida cotidiana, a identificar otras percepciones del cambio que resultan finalmente en una interpretación más matizada del proceso. Concluimos que la amplitud y la intensidad de las alteraciones introducidas sobre las inercias, y el clima falto de competencia y de estímulos en que se desarrollaba la

²⁹ Para un trabajo excelente sobre esta temática y que cubre la región latinoamericana recomendamos: Rosa María Torres, *Reformadores y docentes* (en prensa).

actividad docente con antelación a estas reformas, se han modificado en menor medida de lo que esperarían los reformadores y en mayor medida de lo que estarían dispuestos a admitir las maestras y maestros que tuvimos la oportunidad de escuchar.

BIBLIOGRAFÍA

- De Ibarrola, María, Gilberto Silva y Adrián Castelán Cedillo, 1997, *Quiénes son nuestros profesores*, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro A.C., México, p. 126.
- Espinoza Valle, Víctor Alejandro (coord.), 1999, *Modernización educativa y cambio institucional en el norte de México*, El Colegio de la Frontera, Tijuana.
- Fernández, Sergio, “Carrera Magisterial: ¿promoción o control docente?”, en Aurora Loyo (coord.), 1997, *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*, Plaza y Valdés Editores, IISUNAM, México, pp. 216-317.
- Flasco, Fundación Cocretar, Fundación Ford, OREAL/UNESCO, *¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina*, Miño y Dávila Editora, Buenos Aires, 1995.
- García Salord, Susana y Liliana Vanella, 1992, *Normas y valores en el salón de clases*, Siglo XXI Editores, UNAM, México, p. 82.
- Harrison W., Trevor y Jerry L. Kachur, 1999, *Contested Classrooms. Education, Globalization and Democracy in Alberta*, The University of Alberta Press y Parkland Institute, Edmonton, Alberta.
- Imbernón, Francisco, 1998, *La formación docente y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura magisterial*, GRAO, Barcelona, p. 31.
- Instituto de Propositiones Estratégicas A. C., 1992, *Perfil de la formación de maestros. Primera parte: Trayectoria y prospectiva de la modernización educativa (1989-1994)*, México, pp. 131-151.
- INEGI, 1997, *Estadísticas de empleo con enfoque de género*, México p. 134.
- Latapí Sarre, Pablo, 1996, *Tiempo educativo mexicano I*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Lockheed, Mariane E. y Adiaan M. Verspoor, 1989, *El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: examen de las opciones de política*, Banco Mundial, Washington.
- Loyo, Aurora, 1993, "Modernización educativa o modernización del aparato educativo", *Revista Mexicana de Sociología*, abril-junio, Instituto de Investigaciones Sociales, México.
- Loyo, Aurora (coord.), 1997, *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*, Plaza y Valdés, IISUNAM, México.
- Loyo, Aurora, 1997, "Las voces de los líderes. Educación y sindicalismo", *Revista Mexicana de Sociología*, núm, 3, pp. 207-235.
- Montgomery, John (comp.), 1997, *Education. Social Capital Formation in Asia and the Pacific*, SOKA University of America, Hollis Publishing Company, Hollis, N. H.
- Nee, Victor, "Sources of new institucionalism", en Mary C. Brinton y Victor Nee (coords.), 1998, *The New Institutionalism in Sociology*, Russel Sage Foundation, Nueva York, pp. 1-16.
- OIT, UNESCO, 1984, *La situación del personal docente*, Ginebra, p. 7.
- Ornelas, Carlos, 1995, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, CIDE, Nacional Financiera, Fondo de Cultura Económica, México.
- Pardo, María del Carmen (coord.), 1999, *Federalización e innovación educativa en México*, El Colegio de México, México.
- Pose, Susana B., 2000, "Neoliberalismo y trabajo docente", en *Reforma educativa neoliberal y trabajo docente*, Cuadernos del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Mariana Vilte, CTERA, Buenos Aires, abril, pp. 22 y 23.
- SEP, 1992, "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", mimeo.
- SEP, 1999, *Informe de labores, 1998, 1999*, México.
- Torres, Rosa María, *Reformadores y docentes* (en prensa).

Recibido en octubre de 2000.

Aceptado en agosto de 2001.