



**Universidad Autónoma de Querétaro**  
**Facultad de Psicología**

**“Disputa por el sentido del trabajo docente en el marco de la reforma educativa: el caso de la coordinación regional de Pátzcuaro, Michoacán.”**

**Tesis**

**Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Maestra en  
Estudios Multidisciplinarios sobre el Trabajo**

**Presenta:**

**Tania Rosas Raya**

**Santiago de Querétaro, Querétaro**

**Febrero de 2016**



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Psicología  
Maestría en Estudios Multidisciplinarios sobre el Trabajo

**“Disputa por el sentido del trabajo docente en el marco de la reforma educativa: el caso de la coordinación regional de Pátzcuaro, Michoacán.”**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener  
el grado de

Maestra en Estudios Multidisciplinarios sobre el Trabajo

Presenta:

**Tania Rosas Raya**

Dirigido por:

**Dr. Edgar Belmont Cortés**

**SINODALES**

Dr. Edgar Belmont Cortés  
Presidente

Dr. Abel Pérez Ruiz  
Secretario

Dra. Oliva Solís Hernández  
Vocal

Dra. María del Pilar Miguez Fernández  
Suplente

Dra. Candi Uribe Pineda  
Suplente

\_\_\_\_\_  
Dr. Luis Enrique Puente Garnica  
Director de la Facultad de Psicología

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña  
Directora de Investigación y Posgrado

## RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo comprender la disputa por el sentido de trabajo docente en el marco de la reforma educativa a través del estudio de caso de la coordinación regional de Pátzcuaro, Michoacán. Centrándonos en el sentido del trabajo como categoría central, analizaremos las nociones de valor y orientación de la docencia en tres niveles: en el terreno de la política pública, en el espacio de regulación profesional, y, finalmente, en la relación de servicio. En las consideraciones finales se resaltan algunos de los retos del trabajo docente en el contexto actual y se presentan algunos apuntes que ayudan a reflexionar el desarrollo y características del conflicto magisterial en los últimos meses.

**Palabras clave:** sentido del trabajo docente, reforma educativa, profesión, relación de servicio.



SECRETARÍA  
ACADÉMICA

## SUMMARY

The aim of this study is to understand the conflict on the meaning of teaching in the framework of the Educational Reform through the case study of the Regional Coordination at Pátzcuaro, Michoacán. Focusing on the meaning of work as the central category we analyze the essential notions of value and the orientation of teaching in three levels: the one referred to public policies, the one on professional regulations and, finally, the one related to the service relationship. In the final considerations some of the challenges faced by teaching work within the current context are enhanced, and some final considerations with the objective of promoting reflection about the development and characteristics of the teachers' conflict during the last months are discussed.

**Key words:** meaning of teaching work, Educational Reform, profession, service relationship



SECRETARÍA  
ACADÉMICA

## **A MI PADRE<sup>+</sup>**

Portador de dolor masculino de la memoria histórica... tan lleno de fantasmas.

Ya no importa si tienes la razón o el poder, por fin eres libre, sólo descansa, sólo reside en tu ternura inmaculada. Mientras, los tres – retoños- cada uno en su trinchera, haremos el mejor esfuerzo, de entender(nos) y transformar(nos) para construir una verdadera vida – colectiva - antes de la muerte: PARA TOD@S LA LUZ, PARA TOD@S TODO.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), a la Facultad de Psicología, a la Maestría de Estudios Multidisciplinarios Sobre el Trabajo y en general a la Universidad Autónoma de Querétaro por el financiamiento y apoyo a este proyecto de investigación.

La mayor parte de las reflexiones que se presentan en esta tesis fueron producto de una serie de discusiones colectivas coordinadas por el Doctor Edgar Belmont Cortés, a él y al equipo de investigación en general, mi profundo agradecimiento y reconocimiento.

A mis compañeros y amigos de trayectoria académica, a los maestros michoacanos que me permitieron conocer de cerca sus experiencias.

A los profesores que hablan y escuchan con devoción, a los lectores y sinodales que se han sumado a la discusión de esta tesis.

A mis padres, Cristina y Ricardo<sup>†</sup>, a mis hermanos sanguíneos, Claudia y Miguel y hermanos filiales, Sofía, Mónica, Ivonne, Samantha, Eduardo, Úrsula, Ruth, Andrés, Fanny y muchos otros, que han sido mi apoyo, disfrute y fortaleza durante muchos años.

A todos los que directa o indirectamente me han ayudado a terminar este proyecto, Gracias.

## INDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO .....	2
ENFOQUE DE INTERPRETACIÓN.....	10
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>14</b>
<b>LA REFORMA EDUCATIVA EN EL MARCO DEL REDISEÑO DEL ESTADO .....</b>	<b>14</b>
EL ESTADO EVALUADOR Y EL MAGISTERIO.....	19
LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA .....	23
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>28</b>
<b>LA PROFESIÓN DOCENTE Y LA REESTRUCTURACIÓN BUROCRÁTICA.....</b>	<b>28</b>
EL MAGISTERIO COMO “APÓSTOL” DEL ESTADO .....	31
<b>CAPITULO III.....</b>	<b>41</b>
<b>LA RELACIÓN DE SERVICIO DOCENTE EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA .....</b>	<b>41</b>
LA ESCUELA URBANA: CAMBIO SOCIAL, COMPLEJIDAD Y NEGACIÓN DEL CONFLICTO. ....	42
PRIMARIA UNIDOCENTE: UN MAESTRO, UNA INSTITUCIÓN.....	54
LA ESCUELA INDÍGENA Y LA ACCIÓN URGENTE.....	56
LAS ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO: LOS IMPACTOS DIRECTOS DE LA REFORMA. ....	58
LA ESCUELA INTEGRAL: EN BÚSQUEDA DE LA COHERENCIA.....	68
<b>CONSIDERACIONES FINALES .....</b>	<b>73</b>
<b>FUENTES CONSULTADAS.....</b>	<b>78</b>

## INTRODUCCIÓN

La Reforma Educativa (RE) se aprobó en el 2013 con el imperativo de elevar la calidad de la educación pública en México. El rezago educativo se habría evidenciado con los resultados del examen Programme for International Student Assessment (PISA) que posicionó a México en el número 47 de los 65 países que integran la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (Hernández, 2013).

En el discurso actual, una educación de calidad es aquella capaz de formar capital humano competitivo para el insertarse en el mercado internacional de trabajo. El argumento oficial enfatiza que para lograrlo es necesario que el Estado recupere el control del Sistema Educativo, ya que los “poderes fácticos” es decir, los grupos de poder del Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE) habían controlado por décadas la distribución de las plazas y el acceso a los diferentes recursos atendiendo a los intereses propios y a costa del deterioro progresivo de la educación. Partiendo de esta suposición, la estrategia para elevar la calidad de la educación, pasa por aumentar control del magisterio, esto explica que la evaluación docente se prescribiera como principio constitucional en las modificaciones al artículo 3ro.

La evaluación docente como núcleo de la reforma se concreta en las leyes secundarias<sup>1</sup>, específicamente en la creación del Servicio Profesional Docente (SEPD). Esto ha ocasionado importantes movimientos de resistencia entre el magisterio. La reforma es agravante porque los ubica en un estado de excepción con respecto al resto de los servidores públicos, implicando la pérdida de lo que ellos conciben como conquistas laborales históricas.

Los debates más nutridos se han centrado en la dimensión política, jurídica y contractual. Si bien es cierto que los lineamientos de la reforma son principalmente administrativos y laborales, se ha dejado a un margen la discusión de las implicaciones de estas transformaciones en el terreno pedagógico y social.

---

<sup>1</sup> Los contenidos de la Reforma Educativa son los siguientes: 1) reformas a la ley general de educación, 2) Ley del Instituto Nacional para la Evacuación (se le dota de autonomía al organismo ya existente), y 3) Ley del servicio profesional docente (sustituye a la carrera magisterial). Fuente, <http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/>

Para volver a poner al centro estas dimensiones, la pedagógica y la social, aquí, proponemos centrar nuestro análisis en el *sentido del trabajo docente*. Esta categoría nos ayuda a vincular los cambios en la regulación del trabajador docente a los marcos referenciales de una sociedad en transición. En este tenor nos proponemos estudiar al magisterio como grupo profesional inscrito en un nuevo marco de negociación, en un proceso de transición de modelos de regulación y en un esfuerzo por evidenciar sus complejas condiciones de trabajo.

Las preguntas centrales que estructuran esta investigación son las siguientes: ¿Cuál es el sentido del trabajo docente que impulsa la reforma (valor y orientación) en el nuevo paradigma educativo? ¿Cuáles son las aristas del sentido del trabajo docente que entran en disputa en el marco de la reforma y por qué? ¿Cómo se configura la relación docente-sociedad en el marco de la reforma?

En este tenor, el objetivo principal en esta investigación es reflexionar sobre la disputa del sentido del trabajo docente en el marco de la Reforma Educativa. Lo haremos centrándonos en el estudio de caso de la coordinación regional de Pátzcuaro, Michoacán.

Los objetivos particulares son: 1) Reflexionar la lógica de la Reforma Educativa en el marco del rediseño del Estado, 2) Analizar las implicaciones de la reforma en la regulación profesional del magisterio, 3) Comprender la configuración de la relación de servicio del trabajo docente dentro de centros escolares en el marco de la reforma.

Relacionando estas dimensiones, partimos del supuesto de que las transformaciones el nuevo marco de regulación laboral de magisterio centrado en el indicador y la meritocracia, es al mismo tiempo manifestación y vehículo de proceso de dominación de lo económico sobre lo social. Este argumento lo desarrollaremos a lo largo de tres capítulos, cada uno estará orientado al análisis de una dimensión de la disputa; en el terreno de la política pública, en el nivel de la regulación profesional, y finalmente, en el plano de la relación de servicio.

### Construcción del objeto de estudio

Para argumentar con mayor detalle la pertinencia del objetivo central, presentamos enseguida una reflexión del proceso de construcción del objeto de estudio.

La propuesta de estudio se construyó en el marco de un programa multidisciplinario de estudios sobre el trabajo apegado a una lógica de investigación cuantitativa que estructura la tesis partiendo de un planteamiento teórico, luego uno metodológico donde se resaltan

principalmente los conceptos ordenadores, la construcción y lectura de los indicadores, y finalmente un capítulo de resultados. En este sentido, las siguientes páginas deben leerse como la defensa de la validez de un paradigma cualitativo-inductivo apoyado principalmente en la antropología y la sociología, que se esfuerza por rebasar el paradigma positivista.

En vez de un programa metodológico, en este apartado discutiremos la construcción del objeto de estudio. Esto es coherente con nuestra perspectiva sobre la creación de conocimiento que concibe el planteamiento del problema como parte, y no como antecesor, de la ruta metodológica y de los resultados.

Evitamos hacer una jerarquía de las distintas dimensiones de la investigación: la teoría, la metodología y el campo. Ya que la elección y definición misma de la categoría central no fue una elección conceptual a priori que condujera la investigación a un plano delimitado. Más bien, la elección de la categoría central supuso una amplia revisión de los debates tanto sociales como teóricos que nos llevó a la conclusión de que *el sentido del trabajo* era una categoría pertinente para entender de manera profunda las amplias tensiones que el magisterio experimenta en el marco de la reforma.

Uno de los principales retos a los que nos enfrentamos en esta investigación consistió en hacer una ruptura con el encuadre recurrente de las discusiones de un tema tan polémico como lo es la Reforma Educativa. Luego de hacer esta ruptura y encontrar lo que estaba en el fondo de la disputa, construimos un marco reflexivo que responde a lo que creemos es la demanda epistemológica primordial de nuestro contexto. Tal vez la riqueza de esta tesis no esté tanto en el seguimiento de las discusiones teóricas o de posturas normativas como en la intención de proponer nuevas miradas para este problema que parece conocido.

A partir de estas premisas, antes de desplegar aquí un conjunto esquemático de dimensiones, variables e indicadores, etcétera, hablaremos sobre las demandas del proceso de investigación, la configuración continua del planteamiento de investigación en la dialéctica con el espacio de estudio y la ruta estratégica en campo. Esquivaremos la narrativa propia de la etnografía experimental y la antropología reflexiva (Ghasarian,2008) que refieren su análisis más al proceso de construcción del conocimiento que a proporcionar argumentos e interpretaciones finales, pero también evitaremos caer en la reificación metodológica del positivismo que manifiesta en los reportes la impresión de coherencia y acierto prístino entre hipótesis, instrumentos y evidencias a través de las cuales no se trasluce

el trabajo creativo que arroja las proposiciones inéditas y más nutritivas de cualquier investigación.

Respecto a lo anterior, recuperamos el pensamiento de Bachelard quien en *Le Nouvel Sprit Scientifique* ya sugería para la física del siglo XX

“el tiempo de las hipótesis deshilvanadas y cambiantes ya pasó, como también pasó la época de las experiencias raras y aisladas. De hecho, la verificación puntillista que somete a experimentaciones parciales una serie discontinua de hipótesis parcelarias no puede recibir nunca de la experiencia más que desmentidas sin grandes consecuencias (1981:12)”.

Nuestro interés al estructurar el apartado de esta manera se limita a mostrar que cuando se investiga siguiendo una perspectiva cualitativo-inductiva, la construcción y la aproximación al objeto de interés proviene más de una sensibilidad producto de hábitos intelectuales por una suerte de socialización académica, que de la aplicación inflexible de instrumentos de investigación precisados a detalle sin previo acercamiento a campo.

En este sentido compaginamos con el pensamiento de Robert Merton (1989) quien sostenía que la captación de un hecho inesperado, supone al menos, la decisión de prestar una atención metódica a lo inesperado, por lo que “no hay que sobreestimar la importancia de las operaciones que, por otra parte, no son más que recursos del oficio, transformando la cautela metodológica en respeto sagrado, instrumentos que deberían ser juzgados sólo mediante el uso” (Bourdieu, et. al 2008:21).

Por encima del puntillismo metodológico, para nosotros es importante explicitar la pertinencia social del tema de estudio. Estamos de acuerdo con Dubet (2012) quien propone que los problemas sociales deben convertirse en problemas sociológicos vigilando que en el proceso, la investigación no pierda autonomía y objetividad frente a intereses políticos particulares. A partir de esta postura se inscriben los intereses de investigación de un grupo coordinado por el Dr. Belmont en el que reflexionamos sobre el proyecto de rediseño del Estado mexicano cuyas expresiones más radicales son las múltiples reformas constitucionales aprobadas en los últimos dos sexenios.

El planteamiento inicial consiste en entender este rediseño como una reconfiguración político-administrativa, un proceso de instauración de una Nueva Gerencia Pública que desmitifica las misiones del Estado benefactor sustituyéndolas con la mitificación de los principios *manageriales* de orden económico-mercantil. Partiendo de esta

reflexión nuestro compromiso principal es entender la reconfiguración del mundo del trabajo en este nuevo contexto.

Por mi formación en antropología el caso que atrajo mi intención fue el de la Reforma Educativa, pues en un primer momento me interesaron los contenidos socioculturales y las condiciones económicas de la actividad docente que algunos sectores del magisterio evidenciaban como bandera de resistencia frente a la reforma, y particularmente para oponerse a la evaluación estandarizada y sus efectos punitivos

A pesar de que la mayoría de las discusiones desde la aprobación de la reforma entre docentes, expertos y políticos se centró en debatir a nivel normativo la legitimidad de los cambios en el estatuto jurídico-contractual del magisterio, a nosotros nos pareció que este análisis aunque indispensable, no lograba iluminar el hecho de que había otros contenidos de fondo en disputa: el papel y estatus del magisterio que se expresan en nuevos perfiles de cualificación, y estrategias de reconocimiento y retribución. Percatándonos de estas lagunas analíticas, emerge la decisión de concentrarnos en la dimensión de la disputa por el sentido del trabajo docente, entendiéndolo en dos dimensiones, el valor y la orientación de la actividad.

La elección de aterrizar esta reflexión en un estudio de caso se debe a la intención de trascender los debates mediáticos, conociendo los contextos políticos, económicos y sociales, en los cuales se lleva a cabo el trabajo docente y desde los cuales se interpretan, discuten y negocian los nuevos lineamientos más allá de las apologías discursivas.

El objetivo de nuestra investigación entonces es, comprender las disputas del trabajo docente en el marco de la Reforma Educativa, pero ¿cómo abordar el sentido? Generalmente en las ciencias sociales se piensa en el sentido como la dimensión significativa de la acción y para abordarlo regularmente se recurre al individualismo metodológico que en gran parte de la tradición sociológica se recarga a la teoría de la acción racional (Parson, 1968, Elster, 2011), mientras que en la antropológica se orienta sobre todo al objetivo de comprender la coherencia interna de grupos, organizaciones y comunidades (Turner 1980, Geertz 1987, Lévi-Straus 1987). Retomando aportes de las dos tradiciones, pero también distanciándonos de ellas, en esta investigación entendemos el sentido del trabajo no sólo en su dimensión individual, sino en las condiciones estructurales y coyunturales que determinan el valor y la centralidad del trabajo en una configuración social particular (Arent, 1996, Lukás 2004, Antunes 2005, Méda 2008).

Cuando hablamos del sentido del trabajo docente nos referiremos a dos dimensiones, por un parte, al valor del trabajo docente en la configuración social actual, y por otra, a la orientación significativa de la actividad dentro de ciertas condiciones contextuales. En este tenor decimos que la reforma impulsa un cambio en el valor y la orientación del trabajo docente, sin embargo, esta nueva prescripción del trabajo se negocia a diferentes niveles: de profesión, de gremio, de centros de trabajo y finalmente a nivel de la relación de servicio.

La intensión de esta tesis es comprender la disputa por el sentido del trabajo docente en todas estas dimensiones, de manera que nos preguntamos ¿cuáles son los valores que sostienen los lineamientos de la reforma?, ¿representa la reforma una ruptura en la regulación profesional?, ¿en qué condiciones de prestación del servicio se negocian los nuevos lineamientos y cuáles son los resultados?

Nuestra tesis supone que existe una disputa por el sentido del trabajo docente donde se confrontan dos paradigmas, uno que enmarca a los docentes como misioneros de la educación pública y nacionalista, regulados por una lógica corporativista que privilegia la antigüedad, y otro que pretende instalar un nuevo perfil docente organizado bajo la evaluación y la meritocracia, que subsume las nuevas misiones de la educación básica a la lógica del mercado. En este constructo proponemos comprender la disputa por el sentido del trabajo docente no sólo es una disputa de significaciones individuales, sino por la legitimidad institucional de modelos laborales, educativos, incluso, como una de las aristas estratégicas en la disputa por un modelo de sociedad.

Analizar la trama de la disputa trascendiendo los discursos apoloéticos tanto de la parte oficial como el de la resistencia, requiere apoyarse en el análisis de espacios concretos, por ello hemos escogido el estudio de caso como estrategia metodológica. Creswell (2007) define el estudio de caso como una aproximación cualitativa que busca desarrollar un entendimiento contextualizado y profundo de uno o varios individuos, organizaciones o eventos unidos entre sí por una relación espacio-temporal, alcanzándose esto mediante el uso de múltiples fuentes, como entrevistas, observaciones y documentos.

El estudio de caso tiene como objetivo presentar una hipótesis a partir de un razonamiento inductivo. Sin embargo, aunque esta hipótesis es de origen inductiva, su construcción aspira a desarrollar teorías de alcance medio sobre los procesos sociales

(Gundermann, 2008) a través de la contextualización y/o comparación empírica o bibliográfica con otros casos.

En un ambiente de ardua discusión pública acerca de la Reforma Educativa, lo que le da un valor distintivo a nuestra investigación es el hecho de apoyar nuestras interpretaciones teóricas en un trabajo de campo sistemático que nos permitió entrar al núcleo de las negociaciones en varios niveles y diferentes espacios.

Con esta aproximación metodológica, los conflictos y acuerdos en el nivel de la interacción serán interpretados en compañía de la discusión sobre los marcos institucionales y su dimensión histórico-normativa. Esta perspectiva supone la integración de la información obtenida de manera directa en campo con las miradas macro de referencias periodísticas, estadísticas y de producción teórica.

Cabe hacer otra precisión respecto a esta elección metodológica, nuestro caso no pretende tener un potencial heurístico según la lógica de la estadística, más bien nos sumamos a una de las tradiciones que discute Gutermann (2008) en la que los estudios de caso representan una entidad que se presume estratégica para la comprensión más desarrollada sobre el problema en cuestión, una especie de casos límite.

Elegimos Michoacán como caso de estudio. La elección se enmarca en estas premisas epistemológicas. Se parte de la idea de que éste es uno de los espacios donde puede observarse con mayor claridad la disputa por el sentido del trabajo docente debido no solo a una presencia del magisterio democrático, sino a que este lugar constituyó históricamente un laboratorio para desarrollar programas que estructuraron la educación pública a nivel básico y cuyos valores axiomáticos hoy también están en disputa.

Nos limitamos estrictamente a la coordinación regional de Pátzcuaro porque las entrevistas exploratorias señalaron que esta región es uno de los lugares donde existe una tensión más marcada respecto a la Reforma Educativa, lo que se expresa más contundentemente por su particular composición sindical, con fuerte presencia tanto de la fracción institucional como de la democrática<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Hay 22 coordinaciones regionales por parte de la sección XVIII en Michoacán: Huacano, Zacapu, Pátzcuaro, Zamora, La Piedad, La Cienega, Los Reyes, Zitácuaro, Maravatío, Ciudad Hidalgo, Hueta, Uruapan, Paracho, Apatzingán, Nueva Italia, Educación Indígena, Coahuayana, Tacámbaro, Morelia, Lázaro Cárdenas. La coordinación regional de Pátzcuaro abarca 8 municipios: Ario de Rosales, Salvador Escalante, Erongarícuaro, Quiroga, Tzintzinzán, Lagunillas, Huiramba y Pátzcuaro, lo que conforma nuestro espacio de investigación.

Optamos por comenzar nuestro trabajo dentro de los planteles en virtud de acercarnos a los actores con una postura neutral respecto a los temas sindicales. Dentro de la región se eligieron siete planteles para entrevistar a sus docentes. La selección de las escuelas se debe a que éstas presentan la diversidad de características organizativas e institucionales existentes en los planteles de nivel primaria de la región, incluso del país. A través de estos casos nos esforzamos por comprender cómo se configura el sentido de trabajo en diferentes condiciones laborales.

Elegimos los siguientes planteles: una escuela de organización completa con doble turno que de hecho funcionan como dos instituciones (matutino y vespertino) de la ciudad de Pátzcuaro, la primaria de organización unidocente de Turian el Alto, comunidad rural del Municipio de Salvador Escalante; de escuelas de tiempo completo analizamos tres planteles, la escuela del sistema indígena de la comunidad de Hiuatzio (Municipio de Tzinzunzán), la escuela indígena unidocente de Sanabria (municipio de Tzinzunzán), la primaria federal general de Huecorio (Municipio de Erongarícuaro); y por último una escuela integral de Uruapan que forma parte del proyecto alternativo de educación de la sección CNTE XVIII<sup>3</sup>.

En todos los planteles se inició con una entrevista al director (excepto en escuela integral porque no existe tal figura). Este guion se organizó en tres dimensiones: preguntas sobre la trayectoria profesional del director, preguntas sobre las características organizativas y de funcionamiento del plantel, y finalmente preguntas sobre la Reforma Educativa y sus opiniones al respecto. Por otra parte, las entrevistas a los docentes fueron más breves y se dirigieron a conocer su trayectoria profesional, las condiciones de su trabajo y sus posiciones respecto a los diferentes contenidos de la Reforma Educativa.

Después de los primeros acercamientos de campo, el plan de trabajo por plantel quedó estructurado de esta manera: entrevista al director, entrevistas a los maestros (por lo menos el 50% la planta docente), asistencia a sesiones de impartición de clases, asistencia a las reuniones del consejo técnico, asistencia a reuniones con padres de familia y entrevista a los comisionados sindicales.

La asistencia a las reuniones de consejo técnico fue muy importante porque es una de las medidas derivadas de la Reforma Educativa implementadas con mayor amplitud en

---

<sup>3</sup> Esta última, la escuela integral pertenece la coordinación regional de Uruapan, sin embargo era pertinente por el objetivo de la investigación no dejar de lado este tipo de escuela que no se encuentra en la región de Pátzcuaro que delimitamos anteriormente.

estas reuniones se discuten de manera colegiada cuestiones principalmente pedagógicas, por lo que se deja traslucir la orientación del nuevo modelo educativo, y el tipo de organización y relación de servicio que impulsa. Presenciar las reuniones con padres de familia no se había planteado en un inicio, sin embargo tal como los docentes perciben su trabajo, un elemento crucial es la relación con los padres de familia. Y finalmente, la entrevista con los secretarios generales de cada una de las zonas fue fundamental por ser ellos los actores que poseen información más concreta acerca los avances de la reforma y las modificaciones reales que se están llevando a nivel sindical y de centros de trabajo.

Después de algunas aplicaciones el instrumento se modificó, las preguntas se hicieron mucho más específicas en torno a problemáticas que surgieron de manera más recurrente y que fueron indicadores claros de las posiciones y los compromisos de los actores, a los cuales se accedía con dificultad con los cuestionamientos más abstractos que diseñamos en un inicio.

En otros niveles de análisis, es decir fuera del plantel, se hicieron entrevistas a líderes sindicales y autoridades de la Secretaria de Educación Pública. Nuestros principales instrumentos de investigación fueron las entrevistas y la observación directa. El uso de entrevistas nos introduce a debates sobre la interpretación de los testimonios, más adelante ahondaremos en esto, por ahora baste decir que tomamos como principales criterios de confiabilidad la triangulación y la saturación de la información (Vela, 2008).

También asistimos a foros, capacitaciones, marchas y asambleas masivas regionales, pero la asistencia a las reuniones semanales de la coordinación sindical de la región Pátzcuaro resultó particularmente rica porque presenciamos discusiones colectivas sobre las situaciones problemáticas para el magisterio en el marco de la Reforma Educativa.

En todos estos espacios practicamos la observación directa, estrategia predominantemente etnográfica asociada a quehacer antropológico, y que nos permite recoger aquella información más numerosa, más directa, más rica, más profunda y más compleja con lo que buscamos evitar en cierta medida la distorsión que se produce al aplicar instrumentos experimentales de medición que no recogen información más allá de su propio

diseño (Sánchez, 2008), por lo que además constituyó una estrategia fundamental para triangular la información<sup>4</sup>.

### Enfoque de interpretación

En este trabajo planteamos la discusión de la demanda epistemológica (Bourdieu, et al. 2008) como un elemento estratégico para fundamentar con mayor claridad la estructura y la característica de los resultados de la investigación, porque el “desde dónde” y “para quién se habla” determina el encuadre para procesar la información. Coincidimos con Martucelli (2013) quien piensa que el objetivo principal de las ciencias sociales es formar espacios de reflexión a partir de los cuales se puedan construir acuerdos frente a la progresiva fragmentación social. Ésta es la razón por la cual la mayor parte de nuestro trabajo se centra en el análisis de la configuración de la relación del servicio. Pensamos que como la Reforma Educativa se refiere a la modificación de un sistema público de prestación de servicio, las decisiones de eliminar, transformar o dar continuidad a marcos de regulación son de interés social y deben basarse en el conocimiento de los impactos concretos de lineamientos en la construcción de la relación de servicio en diferentes contextos y marcos de negociación.

Lo que aquí presentamos surge de interrogarnos sobre las consecuencias reales de una particular forma de construir el conocimiento y coincidimos con Camus (2005) quien advirtió sobre los dilemas y la complejidad del *compromiso*, pues las interpretaciones que surgen de éste escapan a las simplicidades éticas de estar en contra de la tiranía y a favor del bien, ya que asumir un compromiso social desde la academia implica construir un tipo de discurso que además de perseguir el conocimiento objetivo construya un andamiaje interpretativo, a partir del cual sea posible desarrollar un arbitraje más asertivo entre principios normativos paradójicos (Dubet, 2012).

En este sentido, las reflexiones que desarrollaremos en este trabajo se dirigen a esclarecer la relación entre las diversas lógicas que moldean al trabajo docente en diferentes niveles, contextos y dimensiones, pretendiendo que estas sirvan como base argumentativa para negociar acuerdos donde se manifiesten y ponderen con claridad relación costo–beneficio de la reforma partiendo sobre todo de la cualidad de la relación de servicio.

---

<sup>4</sup> En síntesis escribimos dos libretas de diario de campo y realizamos 42 entrevistas a lo largo de tres meses (febrero, marzo y abril del 2015)

Nos distanciamos entonces tanto de las narrativas oficialistas como de las “críticas” que denuncian con fervor los determinismos estructurales, la ceguera de los actores y postulan un horizonte donde se difuminarían las contradicciones y más bien asumimos la narrativa desde el compromiso “lo que aceptamos es el carácter trágico de las alternativas morales que se nos imponen, lidiar con el trabajo sucio de hacer que la vida social sea menos injusta y menos insoportable. Parece preferible que preguntarse cuáles son las desigualdades aceptables y tolerables, sino perfectamente justas, antes que privilegiar un solo principio de justicia, a menos que este permanezca por siempre en el cielo de las ideas” (Dubet,2012:65).

Esta manera de plantear la misión de la investigación supone a su vez la premisa de que tanto el investigador como el actor construyen la sociedad desde una capacidad reflexiva (Dubet, 2012). Siguiendo esta lógica, para nosotros el discurso (y la acción) de los actores no son simplemente testimonios que rellenan la demanda empírica de hipótesis y las categorías definidas a priori a por una sociología deductiva, pero tampoco argumentos completamente coherentes que se puedan retomar sin crítica como parte de una interpretación académica, de suerte que los argumentos que se presentarán aquí son el resultado de una reflexión dialógica propiciada por el encuentro entre distintos individuos en los que tanto los actores como la investigadora fueron interpelados con respecto a sus posiciones y argumentos.

Esta manera articular los resultados de investigación en las ciencias sociales fue extensamente desarrollada por los especialistas en relaciones interculturales (Quintana, 1992, Jordan, 1996, Del Arco 1998) para quienes resulta claro que no podrían explicar las tensiones de la convivencia y la disputa por el sentido de las lógicas sociales desde el relativismo o las teorías de la dominación sin anular la propia demanda epistemológica que había alentado sus trabajos: la discusión de las posibilidades de mejores condiciones de autonomía y equidad. Sin embargo, las posturas de estos autores son poco conocidas fuera del sector antropológico y sólo en ocasiones los autores argumentaron formalmente sus estrategias teórico-metodológicas. Por otro lado, fueron autores como Boltanski y Thévenot (2006) teóricos inscritos en la sociología de los países industriales donde por mucho tiempo dominaron las teorías críticas, quienes resaltaron y elaboraron formalmente la tesis de que los razonamientos sociales de los individuos no pueden ser tomados sólo como ideologías, sino como sistemas de justificación y argumentos creíbles que reconfiguran la creación de la teoría social.

En esta misma línea de pensamiento, para reflexionar sobre las disputas por el sentido del trabajo docente nosotros nos apoyaremos fuertemente en pensamiento de Dubet quien ha desarrollado un trabajo riguroso en esta dirección, particularmente con sus producciones sobre la sociología de la experiencia (2010) y la intervención sociológica (1987).

No nos fue posible, quizá tampoco hubiera sido pertinente, desarrollar la intervención sociológica en estricto sentido, principalmente por razones técnicas ya que este método requiere aproximadamente 2 años de trabajo de campo y un mínimo de dos investigadores para moderar discusiones colectivas, además de la voluntad de varios actores sociales con posiciones opuestas para discutir sus propios marcos ideológicos. Pero, si todo lo anterior complica el desarrollo formal de la invención sociológica formal, la estructura de nuestra currícula y el contexto mismo nos brindó otras bondades, por ejemplo, largos periodos de observación directa, el acceso casi irrestricto a las discusiones colectivas pedagógicas y sindicales de los plateles, la zona y la coordinación.

En estas reuniones ser observador tuvo la ventaja de permitirnos registrar muchos nodos y detalles que no es posible conocer sino desde de las situaciones de negociación *in situ*. Por otro lado, sí pudimos retomar varios elementos importantes de la intervención social en el desarrollo de las entrevistas, especialmente en las que se realizaron en una etapa más avanzada de campo cuando logramos cierta familiaridad con el contexto. En este sentido, de las estrategias metodológicas de Dubet (2010) retomamos la tarea de interpelar al entrevistado, evidenciar las paradojas y las contradicciones entre su discurso y su acción, y de particular importancia para nosotros, someter a discusión de los actores las interpretaciones que íbamos construyendo en el desarrollo de la investigación.

En lo que respecta a la información obtenida por observación participante, especialmente en las reuniones docentes y sindicales, no era posible poner a discusión nuestras tesis sin obstaculizar los concesos de la razón práctica para los que acudieron, a pesar de esto, muchas de las interpretaciones más interesantes que se plantean en este trabajo surgieron de la asistencia en estos espacios y deben mucho a participaciones de los actores que ante la complejidad de los temas discutidos tuvieron la capacidad de presentar reflexiones profundas y sintetizar las contradicciones que no terminaban de salir a flote.

Las acciones anteriormente mencionadas fueron fundamentales para desechar, desarrollar, y rectificar las preguntas y las reflexiones que nutren este proyecto. Por lo que

volvemos a recalcar, este trabajo no sólo tuvo por objeto poner a prueba una hipótesis, sino construir argumentos densos a partir de un modelo activo de rechazo, discusión y creación de planteamientos. En este sentido, concebimos nuestro proceso de investigación a la manera de Bourdieu quien afirma que el fracaso es tan decisivo como una confirmación, con la condición de que coincida con la reconstrucción del cuerpo sistemático de proporciones teóricas en el cual adquiere un sentido positivo “el objeto, se ha dicho, es lo que objeta” (et. al ,2008:95).

Conforme avanzamos en el análisis teórico y hemerográfico pero sobre todo de campo, comprendimos que la disputa por el trabajo docente en el marco de la Reforma Educativa se desarrolla en tres arenas: en la política pública, en los modelos de regulación profesional, y en los centros de trabajo (la relación de servicio), de manera que en el desarrollo de nuestra tesis avocamos un capítulo a cada una de estas dimensiones.

En el primer capítulo se discuten categorías como la Nueva Gerencia Pública, el rediseño del Estado y la modernización de la educación. En el segundo capítulo se analizan los conceptos de profesión, reconocimiento y autonomía. En el tercer capítulo se discute el concepto de relación de servicio, vocación y oficio. Este apartado es el que se desarrolla con mayor detalle, porque como ya mencionamos anteriormente, pensamos que en el nivel de la relación de servicio se encuentra la evidencia última a partir de la cual se puede evaluar la efectividad de una reforma a la educación pública. Sólo desde este plano pueden ponderarse los intereses de todos los actores involucrados, maestros, alumnos, padres de familia, autoridades de la secretaría, etcétera.

## CAPÍTULO I

### LA REFORMA EDUCATIVA EN EL MARCO DEL REDISEÑO DEL ESTADO

En esta tesis cuando hablemos del sentido del trabajo nos referiremos a dos dimensiones interrelacionadas: el valor y la orientación del trabajo. Nos parece importante enfatizar estas dimensiones porque la precarización laboral impulsada por las diferentes reformas estructurales es una expresión del sentido otorgado al trabajo en nuestra sociedad. En el contexto actual de internacionalización económica, la centralidad del trabajo es menoscabada por varios factores, entre los más importantes: el avance de la tecnología (Antunes, 2005), la existencia de un gran ejército de reserva (Méda, 1998) y los nuevos modelos de administración managerial (de Gaulejac, 1993).

El sector educativo no escapa a esta lógica, por lo que la reforma conlleva una desvalorización del trabajo docente que se expresa de manera paradójica. Mientras que con habilidad el discurso oficial vincula de manera causal el trabajo docente y la calidad educativa, en la dimensión práctica el trabajo docente es poco reconocido. En la Reforma Educativa, el valor del trabajo docente está tan diluido que termina por ofrecer la ilusión de que la mejora educativa se alcanza por medio de la evaluación y no a través del desarrollo concreto la actividad de los docentes.

Los contenidos de la reforma promueven una conquista técnica del mundo pedagógico a través de materiales, manuales, reportes, pruebas y evidencias de esto y aquello, etc., por lo que el docente queda confinado al papel de facilitador del proceso de aprendizaje. Este nuevo rol hiperracionaliza las competencias profesionales facilitando la evaluación y el control exógeno con lo que el magisterio pierde autonomía y fuerza de negociación, ubicándolos en un estatus de incertidumbre y precarización laboral.

En este contexto el trabajo docente no sólo pierde valor, también sufre una reorientación impulsada por la consolidación del paradigma managerial en el campo educativo. Este paradigma mitifica el indicador y enmarca la educación y la docencia en un modelo de competitividad sustentado en la teoría del capital humano, este nuevo marco normativo entra en tensión con las representaciones que muchos maestros poseen de su actividad, de la forma en que ésta debe ser retribuida y reconocida. En el nuevo contexto la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Servicio Profesional Docente (SED) y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) diseñan los instrumentos de evaluación de

acuerdo a una razón técnica, y prescriben programas y dispositivos que desconocen las condiciones reales en las cuales se desarrolla el trabajo docente, midiendo el éxito de la educación de acuerdo a una lógica mercantil y no de desarrollo humano.

Este nuevo paradigma de gestión implica un dominio cerrado y autorreferencial de la profesión docente en el que el indicador se manifiesta como reflejo exacto del valor del trabajo sin compararse nunca con la eficacia concreta de la acción. Si bien este fenómeno es consecuente con un proceso histórico de larga data donde, en palabras de Antunes (2005), el metabolismo del capitalismo logra la inversión de la lógica social consolidando las mediaciones de segundo orden desprovistas de una orientación humanamente significativa, históricamente hubo espacios protegidos que se mantuvieron al margen de esta *Gran Transformación* (Polanyi, 2007) como los servicios públicos, entre ellos, la educación.

Reflexionaremos aquí en torno a la reorientación del sector educativo para entender el cambio de uno de los marcos primordiales que encuadra el sentido del trabajo docente. Para dar una imagen de la radical transformación que sufrió el sector educativo recordemos, que la misión de la educación pública en el artículo tercero original era fomentar la formación de sujetos críticos que se involucraran en la transformación de su contexto social, lo que significaba la redención e integración de las clases pobres y marginadas (indígenas y campesinos) al proyecto de nación, por el contrario, la reciente Reforma Educativa sostiene que la educación pública tiene como objetivo formar capital humano competente capaz de insertarse en el mercado internacional.

Pero ¿cómo se instrumentalizó esta transformación que rompe el pacto social y político de la Revolución Mexicana que por mucho tiempo dio estabilidad a la nación<sup>5</sup>? Veremos que la reorientación no es nueva, y que estuvo implícita en las políticas educativas por lo menos en las tres últimas décadas en forma de alianzas, acuerdos y programas, que promovieron la formación por competencias, los compromisos laborales que fomentan la individualización salarial según la eficacia, los cambios curriculares en los centros de formación magisterial, las evaluaciones estandarizadas heterónomas, etcétera.

En este sentido, en las páginas subsiguientes desarrollaremos la tesis de que la Reforma Educativa forma parte de la continuidad de un proyecto de rediseño (Belmont,

---

<sup>5</sup> Dada la importancia que ha tenido la escuela pública mexicana como parte de la identidad nacional y cultural, como factor de movilidad social y desarrollo económico.

2011) o transición (Jiménez, 2010) del Estado mexicano que impulsa un modelo de modernización orientado a la integración comercial y a la organización *managerial* de los aparatos burocráticos. En esta lógica, son coherentes los contenidos de la nueva legislación que no sólo descentralizan la educación a través de la autonomía de Gestión Escolar, sino que redefine las reglas de control sobre el magisterio por medio de la evaluación trastocando profundamente el sentido del trabajo docente.

Es conveniente aclarar que la paulatina conquista de los principios de mercado sobre la sentido de la actividad docente se dio a través de diferentes vías, entre las más importantes están las siguientes: 1) la reducción de los costos del Estado (la descentralización educativa y autonomía de la gestión escolar), 2) la redefinición de los contenidos curriculares (homologado por competencias y orientado al mercado) y 3) la transformación en la regulación profesional (por resultados, centrado en el indicador).

Si bien estas nuevas lógicas codifican el trabajo docente expresamente desde 2013, el sentido mercantil que los orienta tiene tres décadas instrumentándose, poniendo énfasis en diferentes dimensiones en diferentes etapas, un ejemplo evidente de esto es el hecho de que la reforma de los contenidos pedagógicos precedió a la reforma de corte más laboral-administrativa de reciente creación.

La década de los 80s fue un parteaguas de cambios políticos y productivos que se inscribieron en un contexto de crisis financiera del Estado, estanflación y el agotamiento del modelo económico centrado en la protección del mercado interno (Belmont, 2011). En este trama, una gran parte de la región latinoamericana se encaminó a un nuevo paradigma de desarrollo económico y de reorganización del capital cuyas características fueron el impulso a las exportaciones, la desarticulación de parte del sector productivo estatal y el redimensionamiento del Estado para aminorar su gasto (Antunes, 2005, Jiménez, 2010).

Desde hace más de tres décadas los principios de mercado orientados a lograr la integración comercial se convirtieron en el marco ideológico que motiva la dinámica y el desarrollo del Estado. La Reforma Educativa, y las recientes reformas estructurales en general, son los signos más radicales del desmoronamiento de este antiguo modelo de regulación pues con ellos se trastocan los últimos espacios protegidos del Estado<sup>6</sup>. Este cambio es particularmente conflictivo para las profesiones cuyo sentido tradicionalmente se

---

<sup>6</sup> Todos los que tienen que ver con el servicio público y la propiedad nacional; educación, salud, energía, etc.

enmarcó en los referentes sociales de justicia redistributiva del desaparecido Estado benefactor, como es el caso del magisterio mexicano.

Para el sector educativo el proceso sistemático de transformación comienza en la década de los 90s con una copiosa cantidad de reformas parciales, las principales las mencionaremos a continuación.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (AMEB) que se crea el mismo año de la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN, 1992). La AMEB fijó cambios educativos en tres dimensiones: 1) delineó una nueva reordenación curricular, 2) promovió parcialmente la descentralización educativa que incluía la creación de los consejos de participación lo que facilitó la presencia empresarial en todas las escuelas<sup>7</sup>, y 3) decretó la creación del Programa de la Carrera Magisterial, sistema que buscó la profesionalización y actualización de los maestros y la creación de un esquema de promoción horizontal entre los docentes (Pérez y Sánchez, 2013).

Un año después, en 1993 se modifica el Artículo 3º constitucional lo que permitió ampliar sustancialmente la inversión privada en educación. Esta modificación definió mercantilmente a la educación, al presentarla como un servicio de instrucción y capacitación que puede ser impartido indistintamente por gobiernos o particulares (Aboites, 2013). Con esta reforma México empató en términos generales el funcionamiento de su sistema educativo respecto al de los países integrantes de la Organización para la Cooperación de Desarrollo Económicos (OCDE) de la que se hizo miembro en 1995.

A partir de este momento la OCDE comienza a tener un papel central en el diseño de las políticas educativas, pues a pesar de que la injerencia de este organismo se hace a modo de sugerencias su desentendimiento tiene efectos claros en los planes de inversión de capitales internacionales en nuestro país. Bajo las directrices de la OCDE México en 1997 aplica por primera vez el examen Programme for International Student Assessment (PISA). Esta prueba se volvió tan representativa, que los recurrentes bajos resultados obtenidos por

---

<sup>7</sup> Para Hugo Aboites, Mexicanos Primero es el otro poder fáctico, uno de los grupos civiles empresariales que en América Latina presionan por un cambio en la educación a fin de orientarlo a la formación de capital humano. Algunos de sus informes sobre el estado de la educación en México son: *Contra la pared*, 2009; *Brechas*, 2010; y *Ahora es cuando. Metas 2012-2024*. Este último documento habla de cuatro caminos para la transformación educativa, incluidos en la Reforma Educativa: 1. Recuperar la rectoría del Estado mexicano en educación; 2. Profesionalización docente; 3. Gasto transparente y eficiente y 4. Autonomía y participación de las escuelas.

México dentro del ranking internacional constituyeron una de los principales indicadores para exponer la mala calidad educativa, antesala del discurso de legitimación de la reforma.

Para el 2002 se suscribe el Compromiso Social por la Calidad de la Educación con el cual el interior del sistema de educación básica comienza a administrarse parcialmente bajo los principios de mercado, creando un esquema eficientista en la educación traducido en la asignación de presupuestos a las escuelas con base en indicadores de desempeño por lo que se impulsa el desarrollo de estándares para evaluar los procesos de aprendizaje (Navarro, 2011:48 citado en Pérez y Sánchez 2013: 91). Este compromiso claramente trastoca la lógica de justicia redistributiva sobre la que se funda la educación pública en México, y rebela el abandono de la responsabilidad que el Estado había adoptado desde la educación pública para “redimir a las masas excluidas y oprimidas” (Latapí, 2012) introduciendo una lógica meritocrática a la distribución de recursos.

El siguiente movimiento importante se realizó en el 2007 con la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB) que estableció el modelo de educación por competencias como paradigma para homogeneizar el sistema educativo. Esta reforma implicó la necesidad de reconceptualizar la labor docente modificando sus creencias y sus prácticas en función de los nuevos planteamientos pedagógicos (Ruiz, 2012). Con esta reforma en particular llama la atención la tergiversación con la que la teoría de Perrenaud (2006) que para el sistema mexicano supuso un instrumento para despolitizar el trabajo docente tras homologar y estrechar los espacios de acción de magisterio dentro del aula.

Finalmente, el antecedente inmediato de la reciente reforma es la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) del 2008. Dicho acuerdo formó parte de un compromiso político entre la cúpula sindical y el gobierno federal ante la necesidad de favorecer el reordenamiento de la gestión institucional encaminada a la conformación de un sistema educativo que respondiera satisfactoriamente a un entorno globalizado, lo que suponía profesionalizar al magisterio integrando la formación inicial y la formación continua de los docentes (Policarpio y Rodríguez, 2009).

La Reforma Educativa del 2013 expresa la continuidad y consolidación de un proyecto de modernización que comenzó hace décadas y que se apoya en una promesa de integración comercial internacional. Este proceso supone una reorientación general del sector y la prescripción de las nuevas misiones del sistema de educación básica que implican un

abandono del modelo pedagógico posrevolucionario y la consolidación de la lógica mercantil en la educación.

En las reformas de otros sectores, la estrategia común es recurrir a la necesidad de disminuir costos para justificar la puesta en marcha de programas de modernización, esto parece cierto para la educación de nivel superior principal afectado por la reducción del 25% al 12% de inversión en educación en 1982<sup>8</sup>. Sin embargo, a diferencia del nivel superior, en el caso del subsistema de educación básica, no parece atinado asociar el imperativo de reducción de costos estatales con el comienzo de su modernización. En este sector los inicios de la modernización corresponden claramente a un proceso por consolidar un nuevo marco ideológico dentro del sistema de educación, lo que a su vez modificó el papel de los docentes dentro del aula y el sentido de su trabajo.

Si bien es cierto que los principios de mercado habían colonizado desde hace años algunas de las aristas que moldean el sentido del trabajo docente (como la reorientación del sistema educativo), hubo dimensiones que no se conquistaron con contundencia sino hasta con la reciente reforma, por un lado, la organización del trabajo ahora autónoma, colegiada y por proyecto, y por otra, la contractual, ahora regulada casi totalmente por resultados y por actores ajenos al magisterio.

En los siguientes apartados profundizaremos en el análisis de estas dos dimensiones. Iniciaremos con las reflexiones sobre la nueva regulación profesional.

## El Estado Evaluador y el Magisterio

El apartado anterior donde tratamos el proceso de modernización del sistema educativo, nos da pauta para entender porque una gran parte del magisterio interpreta esta reforma como una reforma laboral-administrativa puesto que las transformaciones pedagógicas ya le habían precedido.

---

<sup>8</sup> En aquel contexto, la evaluación aparece como un instrumento para racionalizar la inversión pública inyectada al nivel superior. En 1990 el Banco Mundial realiza la primera evaluación de eficiencia en la Universidad Latinoamericana, con el título de *Higher education in latinoamerica. Issues of equity an efficiency*, de Donald Wilker (1990), identifica lo que considera son los principales problemas de funcionamiento de la universidad y propone la evaluación como parte importante de la solución. Por ejemplo, critica la falta de criterios objetivos para la distribución de los recursos entre universidades y la baja productividad de los académicos frente a un sistema de admisión libre que funciona en contra de los mejor calificados, cuatro años después de ésta publicación, en 1994, se inició a escala nacional la aplicación de los instrumentos únicos del CENEVAL para la selección de estudiantes de educación media superior y superior desde un esquema centralizado (Aboites, 2012).

La reciente Reforma Educativa se centra principalmente en delinear, legalizar y explicitar una nueva lógica de control basada en el New Public Management (Ramírez y Ramírez, 2010) que trastoca el modelo de regulación docente tradicional debilitando de manera importante el poder del sindicato para proteger a sus trabajadores y erigiendo al Servicio Profesional Docente como la figura máxima encargada de regular el mercado interno de trabajo del magisterio.

Esta reconfiguración laboral se apoya en la crítica al paradigma burocrático tradicional, por lo que se buscan definir las reglas de la profesión docente (Linhart, 1997; de Gaulejac 2008, Belmont, 2015). En general, la crítica al modelo burocrático se inscribe en nuevos paradigmas como el Public Choice, Reiventing Government (reinención del gobierno) y la Nueva Gerencia Pública, modelos que fueron instrumentados para la justificar la Reforma Educativa (Jiménez, 2010). El discurso oficial inauguró el debate afirmando que para mejorar la calidad educativa era necesario que el Estado recuperara el control del sistema educativo, ya que los “poderes fácticos”, es decir, las élites sindicales, habían controlado por décadas la distribución de las plazas y el acceso a las diferentes prestaciones atendiendo a los intereses de diversas camarillas a costa del empeoramiento progresivo de la educación<sup>9</sup>.

Lo que los nuevos paradigmas de gestión tienen en común es el planteamiento de construir un Estado que trabaje mejor y cueste menos (Jiménez, 2010). En este sentido, se impulsa una redefinición de los mundos laborales de los trabajadores del Estado con base al control estratégico de resultados, lo que se presenta como “la” propuesta para disminuir los costos y garantizar la eficiencia y eficacia en la educación. Sobre este argumento se legitima la reforma que postula la evaluación no sólo como eje rector para regular el magisterio, sino como un valor educativo a la par de la gratuidad y la laicidad.

En el caso mexicano el discurso oficial planteó la evaluación menos como una estrategia para reducir costos y más como un instrumento para aumentar la calidad de la educación. Este énfasis es un poco diferente al usado para justificar otras reformas (como la

---

<sup>9</sup> Si queremos analizar la Reforma Educativa desde la crítica al Estado burocrático debemos sopesar algunas reflexiones, como la que hace Gaulejac (2008) acerca de los principios *manageriales*, y que sintetiza en la frase “todo lo que hace el estado está mal hecho”, ya que en México el discurso oficial hace un manejo polivalente y ambiguo sobre el concepto de Estado, específicamente cuando se refiere a las reformas estructurales. En este contexto, cuando se menciona que el Estado debe retomar la rectoría de educación secuestrada por los poderes fácticos, hay una clara intención de negar el Sindicato de Trabajadores de la Educación como parte del Estado, siendo que éste tuvo un origen corporativo y tradicionalmente constituyó un músculo importante para el gobierno federal incluso más allá de la gestoría electoral, en estas cuestiones profundizaremos más adelante.

energética) por lo que sus argumentos se apegan más a la semántica moral que a la financiera. En este marco, la calidad se presenta como una promesa (Belmont, 2011) que busca impulsar esfuerzos para acelerar el proceso de reajuste.

La promesa de la calidad, se apoya a su vez en la descalificación profesional (Linhart, 1997) por lo que en el escenario previo a la aprobación de la Reforma Educativa, y durante la implementación se ha fomentado un ambiente de desacreditación del magisterio. Según el discurso oficial los vicios de los docentes y su organización burocrática son la principal causa de rezago educativo. De allí, que luego parezca lógico y legítimo que el Estado busque “retomar su rectoría” exigiendo espacios que antes constituían atribuciones del sindicato.

En este nuevo marco, el Estado se erige como un Estado evaluador (Coll, 2013) responsable de vigilar el funcionamiento del magisterio a través de la evaluación, planteando que este nuevo dispositivo de control promete resguardar la igualdad de oportunidades para los docentes (y los aspirantes), castigar la mediocridad y premiar el mérito, asegurando con esto el ingreso al sistema educativo únicamente a los maestros más calificados.

En el discurso hegemónico evaluación y calidad van de la mano, dando la ilusión de que hay entre ellas una relación causal, es decir de que la evaluación *per se* asegura la calidad. Con esta lógica argumentativa también se vincula el mundo laboral con el mundo social, de modo que estos principios antes limitados al mundo económico-mercantil se expanden también para codificar la lógica del bien común (de Gaulejac, 2008).

En general, este proceso de reajuste por un lado busca desanclarse del pasado desmitificando el sindicato y la historia de la adquisición de derechos laborales, y por otro se orienta al futuro mitificando la evaluación y el indicador, que se convierten en la base sobre la cual se recompone la relación Estado-magisterio. De manera que casi cualquier movimiento de la organización magisterial que anteriormente requería el voto bipartito del sindicado y la Secretaría de Educación Pública, ahora se regula en la nueva legislación por medio de las evaluaciones desempeñadas por el Servicio Profesional Docente.

**Tabla 1.- Nueva normatividad en relación al ingreso, permanencia y promoción al Servicio Profesional Docente**

La Ley del SPD<sup>10</sup> (título segundo) dispone que el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. En este sentido abroga el Reglamento General de Condiciones de Trabajo de la SEP, colocando al magisterio en un estado de excepción respecto a los trabajadores del Estado regidos por el artículo 123°.

Se trastocan los derechos adquiridos consagrados en la Constitución: 1, 14, 16, 29, 123 apartado B y 133. Las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la SEP de 1946 y las Comisiones Mixtas de Escalafón dejan de ser vigentes, el Contrato Colectivo de trabajo se elimina y se crea un nuevo régimen de excepción, que no corresponde con el anterior Apartado B derivado del art. 123 Constitucional. Se eliminan normas reglamentarias, como la Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado.

Se anula la intervención sindical o coalición magisterial al convertirse en “condiciones administrativas” en lugar de derechos laborales; enfrenta a cada docente como sujeto administrativo aislado a la estructura sindical; se restringe el derecho a organizarse y defender sus derechos.

El Capítulo III, artículos 21 a 25, se refieren al Ingreso al Servicio, el que señalan será por concurso de oposición, preferentemente anual, de carácter público y mediante convocatorias públicas en donde se establecerán los perfiles y requisitos para participar.

Eliminando con ello la facultad sindical de otorgar las plazas directas a normalistas y la herencia de recursos.

El Capítulo IV, artículos 26 a 33, regulan la promoción a Cargos con Funciones de Dirección y de Supervisión. La promoción a los cargos de Dirección o Supervisión, en síntesis, será por concurso de oposición, mediante convocatorias públicas en donde se establecerán los perfiles y requisitos para participar. Este precepto desconoce el escalafón sindical para acceder a estos puestos, ahora, inequívocamente con el estatus de puestos de confianza.

En el Capítulo V, denominado De la Promoción en la Función, artículos 34 a 40, se establecen disposiciones que pueden considerarse incentivos para el servicio docente, Directivo o de Supervisión, estos incentivos pueden ser temporales o permanentes, desarrollando y reconociendo el desempeño del personal, tanto en Básica como en Media Superior; se establece que la inclusión en dichos programas es voluntaria e individual. Para ello se fijan “niveles” a los que el trabajador podrá acceder e ir ascendiendo, para obtener mayores beneficios, con una vigencia de hasta cuatro años. Este lineamiento contiene la transición más suave de todas, pues el sistema de promoción horizontal de la carrera magisterial ya se regulaba por una lógica esencialmente meritocrática y unilateral.

El Capítulo VI .Habla la permanencia en el Servicio, es uno de los que mayor controversia ha generado al establecer como condición para la permanencia del trabajador en puestos docentes, de dirección o supervisión, que se sujeten y acrediten la evaluación de la que serán objeto al menos cada 4 años. Para Básica será la SEP quien defina los lineamientos de evaluación, en Media Superior las Autoridades Educativas. El artículo 53 dispone que, cuando el resultado de la evaluación sea de insuficiencia, el trabajador se incorporará a un programa de regularización, que

---

<sup>10</sup> Leyes Secundarias de la Reforma Educativa, versión electrónica disponible en: <http://bit.ly/1kS6tZL>

incluirá tutorías y se determinará por la Autoridad Educativa u OPD's. En esta situación el trabajador podrá sujetarse a una segunda evaluación dentro de los 12 meses posteriores a la primera, antes de inicio del nuevo ciclo escolar; de obtener nuevamente un resultado insuficiente, en los mismos términos podrá solicitar una tercera. Cuando en la tercera evaluación el resultado nuevamente sea insuficiente, se darán por terminados los efectos de su Nombramiento. Debido a esto, en términos prácticos este lineamiento elimina la plaza base tradicional y trastoca las prácticas patrimonialistas en las que se funda gran parte de la fuerza del sindicato.

Fuente: Reforma Educativa 2013. Análisis laboral y alcances jurídico-laborales (visto en línea).

Con estos lineamientos, el nuevo marco de regulación del magisterio reduce a un mínimo las facultades del SNTE, uno de los sindicatos más importantes de México y el más grande de Latinoamérica. La resistencia se ha esforzado por hacer una crítica a la evaluación como dispositivo de control, sin embargo, para la mayoría de la población que ya ha sido socializada en gran medida bajo un sistema meritocrático (dentro del mismo sistema educativo) la evaluación parece tener la capacidad para auto revelarse como un principio de justicia científico e imparcial que solo “admite a los mejores”. Esto, como veremos más adelante, funda una lógica cuantitativa paradójica donde el indicador aparece como evidencia incuestionable de la realidad pero que a su vez está encima de los intereses sociales.

El actual modelo ideológico deslegitima los espacios y argumentos de negociación porque estos se confrontan contra la “imparcialidad” de la evaluación y el indicador, por lo que cualquier tipo de crítica a estos dispositivos se asocia a la irracionalidad y a la defensa de intereses particulares, que no solamente afectarían el manejo transparente del mercado interno del magisterio, sino que tendrían costos sociales importantes en la disminución de la calidad educativa.

De esta manera, la evaluación contribuye a despolitizar el debate y ocultar las relaciones de fuerza (Belmont 2015, y Jiménez, 2010) atacando a las instituciones mediadoras, contribuyendo a su debilitamiento y paulatina desaparición. Todo esto es coherente con el proyecto de recentralización del poder que aparece como escenario no sólo de la Reforma Educativa, sino del paquete de reformas estructurales en general.

#### La descentralización educativa

Además de la evaluación como pilar de regulación profesional del magisterio, la Reforma Educativa impulsa la descentralización educativa a través de los lineamientos de

autonomía de gestión escolar. Aunque la modificación en este ámbito ha sido menos debatida, este modelo supone cambios de fondo en la organización del trabajo docente y el sentido del trabajo docente.

La política de descentralización educativa que acompaña la mayoría de los procesos de rediseño estatal se apoya en el mismo supuesto que la evaluación, la pretensión de mostrar un Estado desideologizado que deja de orientarse por un proyecto nacionalista (por lo menos en los casos latinoamericanos) para convertirse en *una organización organizada de organizaciones* (Jiménez, 2001) que se regulan o “gestionan” de manera autónoma bajo un principio de rentabilidad que desdibuja un horizonte sociocultural compartido.

El proyecto de rediseño del Estado abandona el objetivo de crear una cultura nacional única orientada por el ideal de justicia redistributiva. Se estigmatiza “lo político” y se reconoce sólo la gestión individual como instrumento legítimo de acceso a oportunidades. Dentro de esta lógica el Estado estimula la autonomía de las organizaciones, en nuestro caso concreto las organizaciones educativas, a la vez que reduce sus compromisos financieros con éstas. La Autonomía de la Gestión Escolar entonces es una de las manifestaciones del nuevo modelo que presenta la tendencia del Estado a redefinir sus funciones subrogando buena parte de sus antiguas responsabilidades sociales.

A partir de la descentralización escolar el sistema educativo transita de enmarcarse en un principio de justicia de igualdad de posiciones a orientarse a una lógica de igualdad de oportunidades (Dubet, 2011), ahora las funciones de gestión se atribuyen a los centros escolares y las facultades que estos tengan para organizarse y asegurar parte del financiamiento y rentabilidad de su institución.

Con la Autonomía de la Gestión Escolar, la Reforma Educativa da voz y voto a la participación social, reconociéndola constitucionalmente a través de los consejos, ampliando el colectivo de trabajo antes limitado al Estado, los docentes y los alumnos tanto a los padres de familia como a la iniciativa empresarial, a las instancias municipales y demás asociaciones civiles interesadas en la gestión escolar. Así, el nuevo modelo del *Public Management* redefine y renueva la participación de viejos actores e incorpora a nuevos con la pretensión de construir un nuevo pacto con la sociedad civil en el que la sociedad adquiere un nuevo protagonismo (Jiménez, 2010)

En este sentido la legislación menciona que para distribuir los presupuestos a los planteles la Secretaría considerará las opiniones de las autoridades educativas locales, y de

los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia, expresadas a través del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación así como aquéllas que en su caso formule el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

El nuevo lineamiento menciona que la autoridad escolar hará lo conducente para que en cada escuela pública de educación básica opere un consejo escolar de participación social quien podrá proponer estímulos y reconocimientos de carácter social a alumnos, maestros, directivos y empleados de la escuela, para ser considerados por los programas de reconocimiento que establece la Ley General del Servicio Profesional Docente y demás programas que determine la Secretaría y las autoridades competentes.

La misma lógica de participación social sobre los centros educativos se reproduce a nivel estatal y federal, sin embargo, el municipio es uno de los actores que aparece con marcado protagonismo y responsabilidad en el texto legislativo.

### **Tabla 2.- Consejos de Participación Social**

La ley establece en el Artículo 70 que en cada municipio operará un consejo municipal de participación social en la educación integrado por las autoridades municipales, padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros distinguidos y directivos de escuelas, representantes de la organización sindical de los maestros, quienes acudirán como representantes de los intereses laborales de los trabajadores, así como representantes de organizaciones de la sociedad civil cuyo objeto social sea la educación y demás interesados en el mejoramiento de la educación. En el artículo 71 la consolidación de un consejo estatal de participación social en la educación, como órgano de consulta, orientación y apoyo. Un órgano análogo se establecerá en el Distrito Federal y en el Artículo 72 promoción por parte de la SEP de Consejo Nacional de Participación Social en la Educación que tomará nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas, conocerá el desarrollo y la evolución del sistema educativo nacional, podrá opinar en asuntos pedagógicos, planes y programas de estudio y propondrá políticas para elevar la calidad y la cobertura de la educación.

Fuente: Ley General de Educación, visto en línea en: <http://bit.ly/1Q5HiSA>

En este tenor, sostenemos que los diversos procesos de descentralización se plantean como un nuevo modo de acción pública (Jiménez, 2001) basado en renovadas redes de actores que recuperan agencia mientras que el Estado se retira.

Este repliegue de las responsabilidades estatales para con la educación inclusive son contradictorias ya que la Ley General de Educación artículos 2, 3, 4 y 19 habla del derecho de recibir educación, así como la obligación del Estado de prestar los servicios educativos. De manera más explícita en el art. 6 se afirma que la educación que el Estado

imparta será gratuita y el art. 25 menciona la responsabilidad del Ejecutivo Federal y de los gobiernos estatales de concurrir al financiamiento de la educación pública y de los servicios educativos. Sin embargo, en el art. 73, Quinto Transitorio, Fracción III, inciso a) se habla de “fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes de gobierno que corresponda con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta”. En este tenor, inclusive existe el “Manual de Mantenimiento Escolar. Cuidemos nuestra escuela”. elaborado por el Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa (INIFED) que establece las actividades donde se “requiere de la participación activa de los diversos miembros de la comunidad escolar, particularmente los padres de familia en coordinación con el director y los maestros”, según el propio manual los ámbitos de responsabilidad son: instalaciones eléctricas, hidráulicas y sanitarias, impermeabilización, pintura, tratamiento de la basura, mantenimiento del mobiliario y las áreas verdes. Sugiere crear un Comité de Infraestructura para hacer el diagnóstico de necesidades y gestionar para resolverlas.

Sin embargo, a pesar de estas modificaciones, los procesos de descentralización en el caso mexicano quedan inacabados por la ausencia de voluntad política de ceder el control en otros niveles estratégicos como el contractual. La Reforma Educativa es buen ejemplo de esto y de la situación paradójica que conlleva, ya que se descentralizan responsabilidades de gestión escolar pero se re-centralizan las atribuciones de regulación profesional. En esta nueva institucionalidad “el Estado retoma la rectoría de la educación”, pero únicamente en lo que se refiere al control laboral, mientras que “pierde rectoría” en el ámbito financiero y pedagógico.

Esta contradicción interna en el marco de la propia legislación se debe a la implementación de un proyecto de integración económica que demanda estructuras de gestión descentralizadas en un país gobernado por grupos de poder incapaces de plantearse la descentralización de los medios de control en tanto que no se fomentan estrategias de mediación, por lo cual se dificulta la legitimación de las reformas estructurales. Esto es particularmente cierto para la Reforma Educativa que ha originado la resistencia más visible y duradera en este proceso de transición.



## CAPÍTULO II.

### LA PROFESIÓN DOCENTE Y LA REESTRUCTURACIÓN BUROCRÁTICA

En el apartado anterior analizamos los antecedentes del proceso de modernización educativa y los cambios centrales que trae consigo la Reforma: la evaluación docente y la descentralización. Argumentamos que a través de estos vectores se instauro en el trabajo docente un sentido mercantil, sin embargo, para entender la disputa por el sentido del trabajo docente, habría que reflexionar ¿cuál es el sentido del trabajo docente que se trastoca?, ¿cuáles con los aristas del sentido del trabajo docente que entran en tensión en el marco de la reforma? A estas preguntas responderemos analizando la configuración histórica de la profesión docente, un enfoque que no ha sido problematizado con suficiencia en la coyuntura actual, a pesar de que promete ser una de las perspectivas de ayuda para zafarnos de los falsos debates y que nos encuadra en una discusión del sentido del trabajo docente más asertiva.

#### El magisterio mexicano: ¿un grupo profesional?

La mayor parte del magisterio, no sólo la parte organizada de la resistencia, se posiciona de manera crítica frente a la evaluación, esto llevó a confrontaciones violentas entre los maestros y los representantes del Estado, pero ¿por qué los maestros se oponen al cambio?, ¿por qué el Estado responde con violencia? El proceso de definición de la profesión docente no sólo si ayuda a aclarar sobre estas interrogantes, sino que echa luz sobre otros espacios de tensión que no por ser latentes son menos definitorias en la disputa por el sentido del trabajo docente en el marco de la reforma.

En este capítulo guiaremos nuestra discusión de acuerdo a algunos principios de la sociología de las profesiones, en general esta tradición se ha encargado de responder a la siguiente interrogante ¿qué hace que una actividad sea reconocida como profesión? o en otras palabras ¿qué es lo que le da a un grupo profesional el estatus de profesión? (Dubar et. al., 2015). Desde aquí podemos rescatar una tesis básica, la profesión está ligada a cierto tipo de reconocimiento de un estatus, y esto está íntimamente relacionado con las dos dimensiones del sentido del trabajo, el valor y la orientación de la actividad.

Una de las caracterizaciones clásicas de profesión es la siguiente: 1) las profesiones desarrollan operaciones intelectuales asociadas a grandes responsabilidades individuales, 2)

son aquellas que se basan en un saber científico y teórico, 3) portan también un desarrollo proactivo y útil, 4) se transmiten por una educación formalizada, 5) tienden a la autorganización, y 6) sus miembros tienen una motivación altruista (Cogan, 1955).

Para Beatriz Ávalos (2010) la profesión es un grupo que basa su práctica en conocimientos específicos adquiridos vía educación superior, goza de autonomía sobre la base de un código de ética generado por sus propios miembros, con lo que obtienen su jurisdicción del campo y el reconocimiento social del ejercicio profesional que se sustenta en la naturaleza especializada del trabajo y su control de calidad, basado en competencias, conocimientos y capacidades diagnósticas, inferenciales y de acción.

Sin embargo, esta autonomía en la regulación de la que habla Ávalos (ídem) no es general y sólo corresponde a un tipo de profesiones. En este sentido, Fernández (2001) hace una distinción entre las profesiones liberales y las profesiones burocráticas. Las profesiones liberales ejemplificadas típicamente por la medicina, la abogacía o la arquitectura se caracterizarían por el ejercicio *autónomo* de su actividad *en el mercado*. Sustentada en lo que Hughes llama la *licencia* o derecho exclusivo de ejercer ciertas actividades (reflejado en términos como *licenciatura, licenciado, facultad, facultativo...*), y el *mandato* o definición de ciertos deberes en relación con el cliente, al que se asocian un código ético, la idea de no venalidad, pero sobre todo el control por el propio grupo profesional que implica el cierre del mercado de trabajo, etc. (Dubar, et. al, 2015).

Por otra parte, se encuentran las *profesiones burocráticas* (Wilensky, Parsons o Goode) entre ellas se encuentran algunas de las más antiguas, tales como los militares, los sacerdotes o escribas pero también otras más modernas como diplomáticos, jueces otros altos cuerpos de funcionarios. Su base no está en el mercado sino en el Estado y sus diversas agencias, la licencia y mandato, en este caso, no residen en el individuo sino en la organización, por lo que no pueden separarse de ella.

“El puesto en sí mismo es una profesión; su aceptación implica un deber específico de *fidelidad* a cambio de una existencia asegurada, a una finalidad objetiva impersonal (la de la organización). La licencia y el mandato, son institucionales, no personales (residen en la escuela y no en el profesor en la embajada y no en el diplomático, en la policía y no en el agente, etc.). El funcionario disfruta de una *estimación social* estamental frente al público, en parte por sus diplomas y pruebas de acceso y en parte por un *estatuto* de funcionario. El cargo, en la práctica, es *a perpetuidad*. La *remuneración* es fija, condicionada por el rango interno y la antigüedad

y no por el trabajo realizado. El funcionario está colocado en un *escalafón* y aspira, en general, a automatizar el tránsito por el mismo” (Fernández, 2001).

Frente a estos referentes teóricos podemos preguntarnos ¿es la docencia una profesión? y si es así ¿a cuál de los dos modelos pertenece? Reflexionar en torno a estas preguntas es fundamental porque nos lleva a analizar los márgenes de autonomía, los mecanismos de reconocimiento profesional y las bases de legitimación del poder de gremio, temas que se discuten con efervescencia en la actualidad cuando se habla de la evaluación docente. Argumentamos entonces que la disputa por el sentido del trabajo docente, pasa por la disputa de la configuración profesional y la demanda de su reconocimiento.

La profesión docente en México presenta una mezcla de las características de los modelos profesionales anteriormente mencionados. Por ejemplo, podríamos señalar que la fuerte participación del sindicato para regular el mercado de trabajo docente se parece más a las regulaciones propias de las profesiones liberales, mientras su misión y normatividad lo ubica en profesiones burocráticas. En este análisis nos preocuparemos menos por proporcionar una respuesta definitoria y clasificatoria y más por comprender el proceso histórico de formación particular del magisterio mexicano.

Para los objetivos de este análisis, seguiremos la definición básica pero funcional de Arreguá (2010) de que una profesión es un colectivo con un tipo especial de conocimiento, más o menos complejo, con un cierto código en su utilización; pero también es un grupo con poder. Poder frente al público o frente a la clientela, que se sitúan ante ella en una posición de dependencia de hecho y/o de derecho; poder frente a los otros grupos profesionales, a los que trata de mantener apartados de su jurisdicción y con los que puede establecer relaciones de colaboración o de conflicto, de igualdad o de primacía, de independencia o de subordinación; y poder, en fin, frente a la sociedad, de la cual obtiene y ante la cual reivindica una serie de competencias y privilegios.

De manera que en este apartado reflexionaremos sobre las fuentes de reconocimiento de la actividad docente, los márgenes de autorregulación del magisterio y su proceso de transformación, para posteriormente analizar el sentido de sus posiciones de consenso y la resistencia. Por otra parte, también podremos sobre la reflexión las nuevas condiciones societales que empujan la transformación del magisterio “desde abajo” y que se

encuentran más allá de la prescripción e “intencionalidad” de los principios de la reforma, pero que configuran el escenario sobre el cual se disputa el sentido de la docencia.

El magisterio como “apóstol” del Estado

Junto con el artículo 3ro de la Constitución de 1917 que prescribía una educación de carácter-de obligatoria, pública y gratuita, la docencia comienza a conformarse como una profesión de Estado que funda el sentido de su actividad en el marco del proyecto posrevolucionario de nación.

En este tenor, para 1921 con la creación de la SEP el Estado toma la atribución de preparar a un ejército docente para cumplir con la consigna constitucional que orientaba la educación básica a la creación de estrategias y espacios de integración social. Este proyecto tenía dos demandas esenciales, incorporar a los pobres y marginados a un proyecto económico de modernización y asimilarlos a una ideología nacionalista<sup>11</sup>.

En este sentido los primeros perfiles del magisterio tenía mucho más de promotores comunitarios y trabajadores sociales que de instructores pedagógicos. A esto se le suma el hecho de que para los albores del siglo XX México no constaba con suficientes docentes licenciados para el proyecto educativo de alta envergadura que se había propuesto, especialmente en las regiones rurales -pues los maestros titulados se concentran en las zonas urbanas- por lo que se realizó una habilitación masiva de docentes.

Durante el proceso de profesionalización las personas que se habilitaron como profesores fueron elegidas fundamentalmente con base en su relativa mayor escolaridad y su iniciativa de liderazgo social. Este último rasgo era particularmente importante para el proyecto de misiones culturales de la década de los 20s y otras campañas de educación pública en las cuales los maestros además de enseñar y escribir, instruían en los campos de la producción y la organización social (Ornelas, 2008) este respecto para 1921 Don Ramón G. Bonfil dice sobre los maestros rurales “lo más importante es tratar de reforzar la

---

<sup>11</sup> Lo que suponía dos retos, recuperar y fortalecer la soberanía socioproductiva que se había perdido en el porfiriato, disminuir la desigualdad social y la diferenciación cultural que se heredaba de un territorio colonizado, de una etapa estructurada por castas, de una geografía y una especialización regional que dificultaba la construcción de una comunidad nacional imaginada, de allí la imperante necesidad de construir una ideología nacional por medio de la instrucción.

organización social del poblado y despertar entusiasmo por emprender tareas de interés colectivo” (Citando en Ibarrola, 2004).

En este tenor, el magisterio mexicano configuró el sentido de su trabajo respecto a dos compromisos; por un lado orientó sus funciones y actividades al desarrollo sociopolítico, y por otro a las actividades estrictamente pedagógicas (Ídem). Esta demanda doble fue especialmente importante para los docentes del medio rural (que por muchas décadas fueron mayoría), de hecho hasta 1942 existía una formación propia para los maestros que trabajaban en este contexto.

En este marco se desplegó la habilitación masiva que consistía en una capacitación de pocos meses, y no en proceso de calificación prolongado y formalizado. Esta carencia de cualificación acompañó al magisterio a lo largo de todo el siglo XX, a pesar de los esfuerzos del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio <sup>12</sup>. creado en 1945 que se encargaba de profesionalizar a los docentes, incluso a aquellos que ya estaban ejerciendo tanto en las zonas rurales como urbanas<sup>13</sup>

A pesar de la construcción de instituciones encargadas de capacitar a los docentes, Ibarrola (2004) señala que las cantidades de presupuesto que se asignan específicamente para la capacitación fueron muy reducidas en comparación con otros renglones del gasto educativo, cuestión que se ha mantenido hasta la actualidad<sup>14</sup>.

Ibarrola (Ídem) también nos presenta una imagen sintética de la profesionalización docente cuando menciona que a principios de la primera mitad del siglo XIX se considera suficiente contar con cuatro años de primaria mientras que la década de los 70s se requiere del bachillerato o la hasta secundaria. Por su parte Arnaut (1996) señala que para 1928 el 80% de los profesores no tienen formación normalista y casi siete décadas después, en 1995 el 56% sigue sin tenerla.

De acuerdo con proporción de educación normalista entre los profesores podemos señalar que las escuelas normales no desempeñaron un papel preponderante en sentido numérico en la formación de los maestros, ya que fueron proporcionalmente pocos los que

---

<sup>12</sup> Este instituto se transformó en la Dirección General del mejoramiento Profesional del Magisterio y finalmente en 1978 en la Dirección General de Actualización y Capacitación del Magisterio que operaba los Centros Regionales de Actualización magisterial (CRAM) mismos que posteriormente adoptarían el nombre de Centros de Actualización Magisterial (CAM)<sup>12</sup>.

<sup>13</sup> En la década de los 40s llegó a tender a 33, 400 maestros sin título (Ibarrola, 2004),

<sup>14</sup> “Tenemos un sistema educativo que gasta cinco veces más en evaluar a sus profesores que en formarlos” (Arnaut, citado por Gil Antón, 2015 en <http://cnn.it/1MmYQEW>)

siguieron la formación normal y regular antes de su incorporación al ejercicio de la docencia. Más bien la influencia de las normales radica en que fueron los profesores normalistas quienes se hicieron cargo en buena medida del diseño y operación de casi todas las instituciones creadas en torno a la educación, y de la elaboración de materiales y estrategias de enseñanza (Arnaut, 1996).

El magisterio mexicano, entonces, dista mucho de la formación elitista de los docentes en otros países tanto europeos como latinoamericanos. Así, en nuestro país se constituye un grupo profesional cuya licencia no descansa en su paso por una larga instrucción (educación superior) propia de las profesiones liberales e incluso de las burocráticas en países desarrollados, sino en el reconocimiento social del trabajo concreto, cuya licencia se concede a partir de una pequeña pero importante distinción en la trayectoria educativa por la que el maestro funge como vocero del Estado y de su proyecto modernizador.

Desde esta reflexión histórica sobre la formación del magisterio, es que podemos calificar de contradictoria y paradójica la crítica del Estado al bajo grado de cualificación y matriculación de los docentes, cuando ésta ha sido una característica recurrente en el magisterio que el Estado no solamente permitió sino que alentó en el marco de su proyecto alfabetizador. En este sentido, las deficiencias de profesionalización entre el magisterio, corresponden más a determinantes histórico-estructurales más amplias, que a las acciones internas del gremio.

El Estado fue también quien promovió en 1943 la creación del Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación que ahora trata de debilitar. Según algunos autores (Ornelas 2008 y Bensúnsan 2011), la formación del SNTE<sup>15</sup> responde a la necesidad, por un lado, de erradicar la influencia del partido comunista sobre los sindicatos independientes y por otro, de racionalizar las relaciones laborales, ya que la burocracia de la SEP se degastaba en una infinidad de negociaciones contractuales particulares (Ornelas, 2008). A partir de este momento y al amparo de la Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado, a los docentes se les dota de la facultad para intervenir por medio de comisiones mixtas partidarias en el ingreso, la movilidad, la permanencia y la promoción de los profesores del sistema público

constituyéndose el sistema de regulación bipartito que desmantela la actual Reforma Educativa con la creación del Servicio Profesional Docente.

En este tenor, si revisamos las condiciones por las que el Estado reconoce las atribuciones de autorregulación al magisterio, éstas se apoyan más en razones funcionales y políticas que en el reconocimiento y la dotación de autonomía y autoridad con base al dominio de un campo de conocimiento específico. Inclusive después de la creación del SNTE la formación en docencia todavía no representa un requisito para ingresar al gremio (Ibarrola, 2004) fue hasta 1960 cuando el Congreso de la Unión emitió un decreto que reglamenta la obligación de la SEP de destinar las plazas que continuamente fueran creando a los egresados de las normales federales<sup>16</sup>.

Este desfase entre la formación y el estatus del magisterio, es uno de los fundamentos de descalificación al gremio docente en el marco de la Reforma Educativa, ya que la constitución de un perfil específico y sólido del docente se perdió en un rejuego de tensiones tanto sindicales como de orientación de la actividad. Por ejemplo, una de las condiciones que determinó la pérdida de una identidad profesional basada en la especificidad de un saber hacer fue la separación entre las normales y las universidades, lo que debilitó con el tiempo la dimensión científico-investigativa de la profesión docente.

Por otro lado, las normales fortalecieron de manera importante la formación en la dimensión política-normativa, cuidando que el normalismo se mantuviera como núcleo y estandarte de la justicia redistributiva. Un espacio donde se formaban voceros provenientes de los sectores marginados. En este sentido recalcamos que tradicionalmente el magisterio gozó más de un reconocimiento en el dominio de lo social que de lo profesional en estricto sentido. En este tenor, se entiende por ejemplo que la CNTE enmarque su acción en una lucha de clase y no solamente en una reivindicación profesional.

Esta situación también explica porque en los estados que cuentan con varias escuelas normales hay una fuerte resistencia contra la reforma, particularmente contra los lineamientos del servicio profesional docente, ya que estos atacan de manera directa el marco normativo de justicia redistributiva que sustenta el normalismo y la resistencia magisterial.

En todo el país, pero especialmente en Oaxaca, Guerrero y Michoacán, el magisterio normalista es un reservorio de la ideología nacionalista y socialista, donde los

---

<sup>16</sup> Para 1984 México contaba con 36 Escuelas Normales Federales.

maestros de la disidencia pretenden enmarcar su lucha no solamente en la democratización sindical, que comenzó al grito de “a igual trabajo, igual remuneración”, sino en el proyecto general de una lucha de clases.

Sin embargo, la ideología de la justicia redistributiva y la igualdad en la que los docentes algunos sectores en resistencia fundan su proyecto, no se refleja a cabalidad ni siquiera en la estructura interna del gremio. Por ejemplo fue hasta 1993 que se acordó establecer el salario mínimo profesional para los maestros de la educación básica, pero es también ese año cuando la SEP crea una estrategia de control del mercado interno del magisterio con la creación de la carrera magisterial. A pesar de que algunos grupos de docentes denuncian este programa de estímulos como un estrategia para dividir el magisterio, el programa logra penetrar ya que capitalizó una falta de identidad profesional que emerge de la diversidad de cualificación, el regionalismo, el sectarismo sindical y la diferencias generacionales, condiciones que no sólo facilitaron la consolidación del sistema de estímulos, incluso, fueron los docentes quienes demandaron la creación de programas de nivelación que tuvieran valor escalafonario (Ibarrola, 2004).

En esta nueva dialéctica entre formación y estímulos, la oferta continua y concurrida a los cursos con nivel escalafonario implicó una serie de transformaciones sobre el perfil profesional del magisterio que reorientó el sentido del trabajo docente. Para ofrecer una imagen de la contundencia de esta reorientación tenemos las conclusiones oficiales de las asambleas plenarias de 1975 y la de 1997.

Para 1975 el Consejo Nacional Técnico de la Educación establecen 30 criterios deseados en los egresados de las normales, de ellos solo cuatro tienen que ver con aspectos específicamente didácticos, los demás se refieren por un lado al desarrollo personal del normalista y por otro, a conductas relacionadas con el liderazgo social: que promuevan las condiciones para la distribución de los medios materiales y culturales dentro de un régimen de libertad, que sean promotores del cambio social con un criterio revolucionario fundado en nuestro pasado histórico, entre otras. Mientras que para 1997 se identifican 26 habilidades conocimientos, actitudes o valores que deberán tener los egresados de las normales y sólo cinco tienen que ver con las relaciones con la comunidad (Ibarrola, 2004).

En síntesis, podemos concluir con Ibarrola (2004) que la consolidación del magisterio y la formación de los docentes de la educación básica durante el siglo XX queda sujeta múltiples distensiones: a) la contratación de quienes no reúnen la formación para ello,

b) la formación de maestros en ejercicio no contribuye a enriquecer la profesión, sino que se imparten como un remedio para quien no tiene la formación inicial debida, c) toda formación se imparte bajo presiones escalonarias por un lado y sindicales por el otro, y d) la existencia de una tensión entre la formación de un líder social y la formación de coordinador, conductor de los aprendizajes de los alumnos que deja de lado la discusión sobre la investigación pedagógica (Íbid). En este rejuego de tensiones se pierde la especificidad del conocimiento profesional del magisterio lo que hoy en día dificulta la defensa de su estatus laboral no sólo frente a las autoridades oficiales sino ante los ojos de la sociedad.

A esta pérdida de la especificidad del profesional se le suman otras condiciones que afectan el valor del trabajo docente. Una de ellas, como ya mencionamos brevemente, es el distanciamiento del gremio docente respecto a la sociedad. Para el caso que nos compete (la región centro de Michoacán) el énfasis del gremio sobre la gestoría y la distribución de los recursos ha descuidado la dimensión de la actividad docente por lo que la sociedad civil en general, e incluso algunos sectores de las bases cuestionan el valor de la profesión docente.

Inclusive los dirigentes de la sección XVIII admiten que en su afán de criticar y modificar el corporativismo y el uso clientelar de los recursos se abandonó parcialmente el terreno pedagógico “si, de hecho es lo que estamos viendo, reconocemos que para nosotros hemos ganado muchas peleas, hemos tenido muchos avances, ahora estamos preocupados por hacer algo como gremio por la sociedad” (Técnico B, febrero 2015)<sup>17</sup>.

Otra de las condiciones han transformado la valoración y reconocimiento del trabajo docente por la sociedad es el profundo cambio en el grado educativo de los mexicanos. Los maestros pasaron de ser uno de los grupos “más preparados” frente a la comunidad en general, a un grupo “semi-profesionalizado” al que no se le demandaban estudios superiores en un nuevo contexto de crecimiento de enormes masas con acceso a la universidad.

De modo que el gremio docente pasó de ser un grupo integrado por reconocidos líderes sociales compelidos a la docencia, a ser una organización constituida cada vez más

---

<sup>17</sup> Ésta es una generalización, existen muchos *asegunes*, por ejemplo, los proyectos alternativos de educación impulsados por el magisterio democrático en diferentes regiones, sin embargo no es difícilmente debatible que esta área tiene mucha menor fuerza que la de gestoría.

En la actualidad, existe un esfuerzo por parte del magisterio democrático michoacano de recuperar su principio normativo de lucha de clases, en este marco impulsó en el 2015 la formación en Frente Cívico Social constituido por varios sindicatos y gremios el estado de Michoacán.

por los excluidos de otras opciones profesionalizantes. Lo central de este proceso de transformación es que con ello se diluye el componente vocacional esencial para justificar el estatus privilegiado de las profesiones de Estado. En estas condiciones la profesión docente como gremio difícilmente puede sostener su estatus privilegiado y el cierre de su mercado interno de trabajo en el reconocimiento de un *saber hacer* específico y reconocido.

Como ya señalamos las principales fuentes de reconocimiento del magisterio fueron, por una parte la comunidad, debido al servicio sociopolítico que desarrollaron, y por otro el Estado, quien históricamente ha promovido un *El Pacto de Dominación* (Brachet-Marquez, 1996) que autorizó importantes márgenes de autonomía a ciertos sectores sociales con tal de alcanzar afianzar el control suficiente que le permitiera su reproducción.

En este sentido, si reflexionamos sobre la relación entre la SNTE y el Estado, resulta sumamente paradójica la consigna de la Reforma Educativa acerca de que el Estado debe retomar la rectoría de la educación, Aquí cabe preguntarnos ¿cuándo la perdió y en qué medida?, ¿por qué el renovado interés por recuperarla?, y principalmente ¿cuál fue la responsabilidad del Estado en las condiciones que hoy critica al magisterio?

En un principio mencionamos que la Reforma Educativa se apoyó en la descalificación del magisterio. Este discurso argumenta la falta de preparación del docente, se estigmatiza a los que carecen de credenciales y a los que hacen uso de los mecanismos sindicales para incorporarse al gremio, como si estos patrones fueran una perversión del sistema magisterial y no la constante de su desarrollo histórico, permitido y estimulado por el mismo Estado.

El ataque a la organización gremial fue legitimado ante la sociedad arguyendo que los poderes fácticos, es decir, las cúpulas sindicales fueron los responsables del rezago del sistema educativo. Se criticó el manejo de recursos en el SNTE pero sobre todo la arbitrariedad con las que se distribuyen los cotos de poder y la parcialidad en los mecanismos de asignación de plazas, cuando fue también el Estado quien creó el sindicato y se encargó de gestionar y negociar el poder de cierto grupos del SNTE no sólo en materia regulación gremial de sino sobre el sistema de educación básica en general. De manera que si bien se reconoció un *Secuestro de la Educación* (Navarro, 2011), este cautiverio fue facilitado por el Estado mismo

En este caso de amnesia selectiva se acuden a referentes polisémicos y ambiguos sobre el Estado. En el discurso oficial el SNTE que históricamente tuvo un carácter

corporativo deja de ser Estado para convertirse en un aparato burocrático rígido y autócrata que dificulta la modernización de la educación. Así elaborada la narrativa es de importancia estratégica que el Estado recupere la rectoría de la educación de las manos de los “poderes fácticos” que la tienen secuestrada.

Sobre esta premisa, el Estado apoya su intervención en un sistema de evaluaciones que se manifiestan imparciales, y a través de ellas se orienta a debilitar, si no es que a desaparecer, las instancias mediadoras que tradicionalmente tuvieron una fuerte poder de negociación en la regulación del mercado interno del magisterio.

Con ayuda de la evaluación como dispositivo de control, el Estado implementa en un espacio más el paradigma gerencial hecho a la medida. Se consolida la meritocracia como marco ideológico y la prueba como dispositivo de control, condiciones que facilitan el proyecto de recentralización del poder que pasa por el debilitamiento del sindicato.

Otra de las caras importantes de este paradigma gerencial *ad hoc*, es que el cambio laboral y administrativo que conlleva la reforma no resulta en el adelgazamiento de las estructuras burocráticas, sino en engrosamiento de burocracias con nuevas características. Si bien la Reforma Educativa por un lado supuso la eliminación de Elba Ester como una figura con gran poder de negociación y los exámenes de permanencia en el servicio arrojan altas cifras de maestros que presuntamente serán cesados de sus laborales, estos movimientos no se comparan con el aparato burocrático que el Estado necesita para poner el marcha el sistema de evaluación.

A pesar de esto estrategias de legitimación han tenido cierto éxito frente a la ciudadanía porque se apoyan en la crítica constante al funcionamiento del sindicado y al fracaso del sistema educativo, que según el discurso oficial es responsabilidad de magisterio.

Según esta lógica, el mejoramiento de la educación se alcanza con el mejoramiento de la selección de los profesores, en este contexto la evaluación parece revelarse como un principio de justicia científica e imparcial que solo “admite a los mejores” cerrando así los espacios para negociaciones, porque éstas se presentan como consensos de intereses particulares que tendrían altos costos en la calidad educativa. Este ocultamiento que hace de las relaciones de fuerza contribuye a despolitizar el debate acerca de la centralización y verticalidad de la toma de decisiones en el Sistema Educativo, ya que además exalta el mérito como el valor fundamental en la nueva ideología de la justicia social (Belmont, 2013).

En este sentido, las complejas relaciones que la reforma plantea entre el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y el Servicio Profesional Docente, contribuyen a velar la centralización y la parcialidad de la toma de decisiones. Por ejemplo, la reforma dotó de autonomía al INEE para diseñar e interpretar los instrumentos, sin embargo ya existe bastante evidencia de que el nuevo INEE tiene mucha menos autonomía que en su estatus anterior de organismo desconcentrado. En sus casi dos años de existencia autónoma, el instituto ha aceptado de manera acrítica todas las recomendaciones que la SEP le hace en materia de evaluación, y ha delegado al CENEVAL (Centro de Evaluación para la Educación Superior) la aplicación de las evaluaciones docentes.

Por todo esto, es que hacemos énfasis en que las transformaciones en la regulación laboral no se limitan a un cambio de estatus del magisterio como servidores públicos (que pasan del apartado B al apartado A, sino que atacan los principios funcionales, ideológicos y normativos del magisterio como profesión de Estado. En este sentido, la descalificación hacía el magisterio les resulta particularmente penoso si somos conscientes del estatus privilegiado que tuvieron tradicionalmente los docentes como agentes estratégicos en la construcción de la nación y que ahora son relegados a “facilitadores” eventuales y sustituibles según lo dictamine el nuevo sistema de evaluación.

De manera que si regresamos a la reflexión que se planteó en un inicio sobre lo que convierte a un grupo ocupacional en una profesión, podemos decir que las evaluaciones a las que será sometido el magisterio suponen degradar la profesión docente a un oficio docente, en cuanto a que como propone Dubet (2013) el oficio puede o no ser una profesión en función del grado de reconocimiento institucional de la autonomía que se otorgue a quien posee el conocimiento. Por eso, la descalificación promovida por la evaluación cimbra en lo más profundo el sentido del trabajo docente, y en cierto grado los transforma de profesionistas a ejecutores técnicos, ya que la reforma no sólo desmantela los márgenes de autonomía de los docentes sino que diluye los principios ideológicos que les otorgaban una función de importancia en la sociedad.

Esta campaña de desprestigio, en su dimensión más general pero también más aguda pone sobre la mesa una discusión de interés social ¿tiene cabida en una economía internacional los mercados de trabajo cerrados?, ¿sí esta condición es aceptable, dónde funda su legitimidad? Este tema es especialmente sensible debido a que en la actualidad existe un

enorme ejército de reserva esperando la apertura de mercado docente. Y finalmente, si las reglas de juego cambian ¿la transformación empeora o mejora la relación de servicio?

Cuando Dubet (2013) habla de aquellos que trabajan sobre los otros menciona que estos construyen su realidad en dos registros diferentes; el de la defensa y la afirmación corporativista por una parte, por la otra en los compromisos morales. Es este último registro los profesionales del trabajo sobre los otros defienden el carácter de integridad de su trabajo, este compromiso ético es que los que llevaría supuestamente a ejercer controles propios. Con este argumento se legitimó por un buen periodo de tiempo la confianza en el autocontrol individual y colegiado de los profesionales sin la intervención externa. Sin embargo, estos argumentos -que son difíciles de sustentar con evidencia empírica o histórica- sirven hoy para excluir a muchos docentes en medio de una crisis de desempleo y de una crítica implacable a la eficacia educativa.

En el marco tradicional el carácter profesional del ejercicio de la docencia es entendido principalmente como autonomía (Arregui, 2010). En este sentido los argumentos de los grupos de resistencia recurren a la conceptualización tradicional donde la “profesión” corresponde a un grupo liberal autónomo y autorregulado. Pero para discutir la legitimidad de la apertura y las modificaciones al mercado de trabajo docente es necesario comprender con detalle los complejos componentes de la actividad docente y la relación que tienen los nuevos principios y condiciones de empleabilidad con la eficacia del trabajo concreto, es decir, los impactos de la reforma en la relación de servicio, esta reflexión se presenta en el capítulo siguiente.

## CAPITULO III

### LA RELACIÓN DE SERVICIO DOCENTE EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA

La mayor parte del trabajo de campo para esta tesis se realizó en seis centros de trabajo cada uno de ellos elegido porque su configuración es representativa del tipo de escuelas primarias que se encuentran en la región, y en general, en el país.

Para hacer el análisis de estos estudios de caso nos apoyaremos del concepto de relación de servicio (Goffman, 1961; Lacourt 2001; Warin, 2003; Demailly, 2008; Laville 2010), ya que esta dimensión supone la última plataforma del mundo de trabajo docente donde además podemos ver cristalizada la orientación y el valor de la actividad. Por lo que además constituye el plano desde el que puede valorarse la eficiencia y eficacia de los cambios impulsados por la Reforma Educativa.

El concepto de relación de servicio se origina con el trabajo de Goffman (1972), este autor menciona que las relaciones de servicio son interacciones que se forjan entre los individuos durante la prestación de un servicio. Estas interacciones son personales, cara a cara, se enmarcan en una matriz organizacional e institucional y siempre se orientan a satisfacer demandas específicas de los clientes/usuarios/pacientes.<sup>18</sup>

Nuestro reto aquí es echar mano de esta categoría para reflexionar respecto a la docencia, que caracterizamos siguiendo a Dubet (2013) como un *trabajo sobre los otros*, es decir, un trabajo que busca la transformación de los otros a través de la interacción (socialización).

---

<sup>18</sup> Según Goffman (1961, citado por Lacourt, 2001) la relación de servicio tiene tres registros: 1) el registro técnico que se refiere a la información técnica sobre los problemas y las posibles soluciones. Se define como la capacidad de "recoger la información proporcionada por el usuario y garantizar así la demanda prevista". 2) El registro contractual que se refiere a las indicaciones del costo y el tiempo este proceso y este acuerdo relativo a un "contrato " que define con claridad cuál será el beneficio y obtendrá el consentimiento del cliente. Y 3) el registro de la sociabilidad o cortesías, como son los signos y saludos que intercambian los protagonistas durante las interacciones, éstas se extraen de un fondo cultural común y facilitan la interacción en los otros dos registros. Algunos autores como Demailly (2008) añaden un cuarto registro, el registro civil. Que se a los ajustes inscritos en las nociones de equidad, la justicia y la ciudadanía. El análisis de este registro será particularmente importante en este trabajo ya que la docencia se inscribe en el marco de un servicio o derecho público.

En su mayoría los docentes frente a grupo limitan la reflexión del sentido del trabajo tal y como lo proyecta una rama del interaccionismo simbólico, sujetos constreñidos por el escenario, y en este caso particular, por las fuertes demandas temporales, sociales y emocionales en las que se encuentra su actividad. De aquí, que el objetivo de este capítulo sea por un lado, presentar las palabras de los docentes para mostrar la complejidad social, laboral, cultural y económica a la que se enfrenta la implementación de la reforma, poniendo énfasis en sus efectos concretos en la experiencia de los trabajadores docentes, mientras que por otro lado explicamos sus experiencias y significaciones en relación a las estructuras y coyunturas más generales relacionadas con el nuevo modelo de regulación profesional.

Esta relación es difícilmente aprehensible desde el interior de los muros de los centros de trabajo. A pesar de esto, varios docentes lograron captar y sintetizar las tensiones a las que se enfrentan de manera sintética, por lo que sus reflexiones son parte importante de este capítulo.

La escuela urbana: cambio social, complejidad y negación del conflicto.

Nos parece importante comenzar este apartado reflexionando sobre los centros de trabajo de la ciudad de Pátzcuaro pues estos nos permiten mostrar dos cosas, por un lado los enormes retos que los docentes de estos planteles comparten con el resto de los docentes del medio urbano en general, mientras que por otro, estos casos reflejan la complejidad organizacional y sindical que es parte importante de los estados con fuerte presencia de resistencia magisterial, y particularmente de la región centro de Michoacán. Finalmente, nos permiten plantear un contrapunto de reflexión para posteriormente analizar las configuraciones del sentido docente en otros espacios, sentidos del trabajo que no son hegemónicas en la representación oficial y mediática de la docencia, pero que son mayoría en términos de organización de trabajo.

Los centros más prestigiosos de educación básica en la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán son las escuelas matutina y vespertina del plantel Benito Juárez. La matutina con 22 grupos completos que atienden un total de 520 alumnos, la vespertina con 18 grupos con un promedio de 19 cada uno, es el plantel más grande y antiguo (pues data del 1960) de la coordinación regional de Pátzcuaro, Michoacán.

Aunque comparten el mismo plantel, el funcionamiento de las dos primarias, matutina y vespertina tienen importantes diferencias. Una de las más visibles está en el alumnado. En general los alumnos del matutino tienen un estatus social más alto y una condición económica más holgada, mientras que los alumnos del turno vespertino tienen ingresos económicos más limitados. Un par de docentes hizo énfasis en esta diferencia “por ejemplo, si tu vienes en la mañana, toda la calle está llena de carros, porque los padres los vienen a dejar, en la tarde no, los niños se van caminando “ (Genoveva, febrero 2015) “yo no les puedo pedir el mismo material a los de mañana y a los de la tarde, a los de la tarde este año no les exigí uniforme porque no tienen forma, pero a veces depende del grupo” (Marta, febrero 2015). Esta situación impacta de muchas maneras el funcionamiento del centro escolar, en cuanto a los limitantes de lo que se puede demandar y planificar.

Uno de los hallazgos importantes que arrojó esta investigación es que en un primer periodo, antes de las evaluaciones de permanencia, la Reforma Educativa no tuvo gran resueno entre los docentes de base de Michoacán a pesar de las batallas mediáticas entre la fracción disidente y los actores pro-reforma, pero, ¿por qué en un espacio tan politizado como Michoacán los maestros no estaban preocupados por la reforma a más de un año de su aprobación? Existen muchos argumentos para responder este cuestionamiento: un magisterio acostumbrado a constantes reformas a la educación, la desinformación que se cuaja en el distanciamiento de las elites sindicales y de las bases (de las dos fracciones), la desinformación como herramienta de poder, etc. Sin embargo, nos parece que el factor más importante para explicar esta condición de neutralidad es el hecho de que los docentes frente a grupo tienen una enorme carga de trabajo, por lo que la mayoría cuando se enteró de la Reforma Educativa se creó la idea de sería una reforma que les brindaría herramientas pedagógicas para enfrentarse con más efectividad a su cotidiana y exigente labor.

Debido a esta situación, al ser entrevistados algunos de los maestros más informados sobre los contenidos de la Reforma Educativa la calificaron a lo sumo como paradójica, porque los docentes esperaban ansiosamente cambios, pero no del tipo de los que está promoviendo esta reforma.

En la actualidad, la mayoría de los docentes significan su trabajo como un reto lo que constituye una de las dimensiones más determinantes para comprender el sentido del trabajo docente en el marco de la reforma, una maestra de la fracción disidente dice con respecto a su actividad:

“... es un reto personal el prepararme para atender nuevas generaciones con tantos problemas familiares y sociales y que los vienen a mostrar aquí en la escuela a través de su conducta... entonces, pues el trabajo del docente es un reto, todo un reto que se tiene que realizar no sólo laboralmente, sino moralmente, ganarnos su confianza, comunicarnos, abrir el dialogo y el respeto para que ellos puedan tener confianza hacia nosotros” (Dolores, enero 2015).

En este contexto, la personalidad como totalidad se convierte en una competencia para desarrollar el oficio. El éxito o fracaso de su función tiende a verse como producto de la motivación individual del docente. Las nuevas condiciones los obligan a definir su oficio como una realización habilidosa, como un *performance*, una construcción individual realizada a partir de elementos sueltos y hasta contradictorios: cumplimiento del programa, respecto a un marco formativo, preocupación por la persona del aprendiz, respeto por su identidad, particularidad y autonomía, búsqueda de rendimientos, realización de la justicia, etcétera.

Como menciona Tenti (2010) bajo estas condiciones es obvio que existe una tensión no resuelta entre las exigencias del funcionario (que cumple una función, respeta un reglamento, se hace responsable del logro de objetivos sistemáticos o de una política educativa general, etcétera) y las del sujeto actor (autónomo, creativo y responsable).

Además, los maestros se muestran aturdidos y se sienten impotentes respecto a los enormes cambios generacionales que los confronta a un público difícil.

“también se ha perdido mucho el interés de los niños, antes veíamos las caritas de interés, así tuvieras casi 50 alumnos, los niños estaban a ver que aprendían, a ver que le recibían y ahora no. La mayoría de los alumnos vienen porque los obligan, no porque quieran. (Paty, enero 2015).

En este ambiente de ambigüedad y desencanto, los docentes ya no saben con claridad cuáles son sus responsabilidades, generalmente la delimitación de sus atribuciones se les delega en cuando a individuos, algunos agentes se implican demasiado en su actividad, mientras que otros se limitan a ejecutar la dimensión técnica su trabajo, sin embargo, recientemente algunas escuelas urbanas de la región se tomó la decisión colectiva de poner en las puertas de acceso a los planteles una manta con una frase del expresidente uruguayo pepe Mujica “No le pidamos al docente que rellene los agujeros que hay en el hogar”, esta frase sintetiza la inconformidad del docente frente a las exigencias morales que le hace la sociedad.

Tenemos entonces, que el acelerado cambio social ha producido un *malestar docente* (Esteve, 1987), surgido del seno de una reconfiguración de fondo y forma de las instituciones socializadoras, especialmente por la radical transformación de la familia contemporánea. Frente a esto, la escuela y los docentes se enfrentan a la problemática de redimensionar las responsabilidades del trabajo docente de manera espontánea en el mismo desarrollo de la actividad.

En general, los docentes se ven abrumados por la complejidad de las condiciones a las que se enfrentan y perciben en ellos mismos un desfase entre las competencias que pueden movilizar y los problemas que deben atender en el salón de clases. Este desfase al parecer es mayor en los espacios urbanos en los que existe una transformación más abrupta de las instituciones de socialización con respecto a las cuales estaba definido el rol de la escuela y el maestro. En estos contextos, donde regularmente ambos padres de familia trabajan, el docente se siente obligado a definir si sólo es facilitador de aprendizaje o también figura afectiva y moral de sus alumnos.

“Hay muchas complicaciones cada vez los niños están más separados de la familia, la comunicación es menos y los problemas recaen en la escuela... no nos apoyan y eso hace que los niños no cumplan... por la desintegración de la familia. Tienen dinero y mejores condiciones, pero carecen mucho de muchas otras cosas” (Genoveva, febrero 2015) .

“Hablamos de familias disfuncionales... nos responsabilizan a nosotros sobre los valores cuando eso viene de la casa, además ¿cómo queremos que aprenda un niño si no viene bien nutrido?” (Paty, febrero 2015).

Respecto a esta situación Ranjard (1984) reflexiona sobre la valoración negativa del profesor como chivo expiatorio y responsable universal de todos los males del sistema es uno de los signos de nuestro tiempo condición que lleva a los docentes a una crisis de identidad en una época de cambios políticos y económicos. En este mismo tenor Cole (1985) también señala o que él llama el *juicio social contra el profesor* en el sistema educativo inglés.

El docente se desenvuelve entonces en una crisis de paradigmas en donde el proyecto educativo como institución no alcanza a enmarcar y administrar la complejidad del trabajo docente. En este contexto de insuficiencia institucional (Dubet, 2013) se le demanda implícita y explícitamente una mayor implicación individual en su trabajo, de allí que signifique un *reto personal* sostener con eficacia la relación de servicio.

Esta inversión/inmersión personal en la actividad docente puede ser gratificante pero también puede ocasionar situaciones frustrantes. En especial cuando el docente no cuenta con las competencias y condiciones de trabajo adecuadas y no se alcanzan los resultados esperados (Tenti, 2010). Genoveva (2015) cuenta así esta experiencia agrídulce:

“Lo que más me gusta de mi trabajo es ver los resultados, la mayoría del tiempo siempre he tenido primero y segundo, entonces me da gusto cuando los niños empiezan a soltarse a leer, porque cuando es semana santa es un martirio para mí y para varios de mis compañeros, porque se está acercando el final del ciclo escolar y es allí cuando decimos: este niño no ha avanzado, a este niño le falta... allí es donde se nos complica, pero en el trayecto es muy bonito, además de conocer todo de los niños, cómo viven... y les decimos a los papás que a veces uno conoce sin querer la historia de la vida de los padres, y tenemos que tener esa sensibilidad para conocer a los niños y no regañarlos hasta primero ver porque son así, entonces sí es bonito, pero a la vez es difícil enfrentarse a muchas cosas” (Genoveva, abril 2015).

Este tipo de problemáticas son compartidas en todos los centros, por lo que concordamos con Dubet (2013) quien señala que dentro del trabajo sobre los otros el reto de las instituciones no es como en otros sectores, conseguir el mayor grado de implicación posible, sino que los trabajadores encuentren un punto de equilibrio, un grado de compromiso que les permita actuar con efectividad y permanecer en el servicio.

Además de ambigüedad en los límites de la implicación personal, la crisis de la identidad docente tiene otras aristas, pues en la actualidad la autoridad pedagógica es sistemáticamente cuestionada. El cambio social no solamente transformó profundamente el trabajo de los profesores, también cambió su imagen social y la valoración que la sociedad hace de los sistemas educativos. Como dice Tenti (2010) hoy tienden a desaparecer las condiciones sociales sobre las que se construía la autoridad escolar. Con el debilitamiento de las instituciones estamos ya lejos de la escuela como “templo” y el “magisterio como apostolado”. No basta el “nombramiento” y la ocupación de un puesto en la institución para dar por descontado el reconocimiento, la valoración y la escucha. En este contexto los docentes deben re-construir cotidianamente su autoridad ante los alumnos, las familias y la comunidad.

Mientras que hace treinta años, los padres estaban dispuestos a apoyar al sistema de enseñanza y a los docentes ante las dificultades del proceso de aprendizaje y de la educación de sus hijos, en el momento actual encontramos una defensa incondicional de los alumnos, sea cual sea el conflicto y sea cual sea la razón que asista al profesor (Esteve, 2010).

De modo que aun cuando en medio de la ambigüedad el docente logra definir el rango de sus atribuciones, luego se ve cuestionado en su autoridad. El maestro Rubén nos mencionó un ejemplo de esta situación.

“otros vienen a molestar y esto ya es bullying, pero no podemos erradicarlo, porque los padres llegan y les ponen el mal ejemplo, y eso los está volviendo vulgares, se están perdiendo los valores cívicos, los valores morales, pero si uno los quiere corregir los padres, y si no nos dejan obrar bien el docente no sirve”  
(Marzo, 2015)

Hoy se espera que tanto la autoridad como el orden escolar sea un orden democrático coproducido, los paradigmas pedagógicos estimulan la cooperación y participación activa de los alumnos, sin embargo este objetivo aunque aceptable para la mayoría de los maestros, es de consecución muy problemática porque los docentes no tienen suficiente respaldo institucional y sobre todo, de capacitación.

“Con respecto a los maestros diría que hay una falta de apoyo, la falta de capacitación ... voy de acuerdo en que los alumnos de alguna u otra manera requerían de un cambio, requerían ser tomados en cuenta, escuchados, valorados, ser parte de su propio aprendizaje... ellos necesitaban que el maestro dejara de ser transmisor para convertirse en facilitador del aprendizaje. Las clases tradicionales ya no estaban cumpliendo con esas nuevas generaciones ¿Por qué? Porque los alumnos no encontraban sentido a los que estaban aprendiendo, por ejemplo, en el aspecto tradicionalista que se trabajaba solamente por contenidos, asignaturas desfragmentadas... donde el maestro era el único que tenía el derecho de hablar, de opinar, de participar, de dar una clase y ahora, al convertirnos en facilitadores del aprendizaje, incluimos a los niños, llevando a que comprendan los problemas en relación con el acontecer, con sus propios problemas, con su propia realidad, con lo que están viviendo, ... Ciertamente la reforma trae consigo estos cambios esta comprensión de los alumnos, este involucramiento en su aprendizaje, pero aun así es muy independiente, desde el 92 ya viene planteándose esta necesidad, sustituyendo poco a poco un modelo tradicionalista por innovador, pero más que por escrito, más que por proyecto determinado son nuestros alumnos los que van cambiando esas formas de trabajo, pero lo que falta y siempre ha faltado es capacitación (Dolores, febrero 2015).

La Reforma Educativa no hace más que fortalecer la crítica a la autoridad pedagógica, exigiéndole frecuentemente al docente que demuestre su aptitud. Los maestros pasaron de evaluar a ser evaluados, se espera que evidencien sus logros en los indicadores y rindan cuentas a las autoridades y a los usuarios. La evaluación docente tal como la presenta la Reforma Educativa encierra una paradoja, valora sobre todo la autoridad racional, cuando tal y como hemos expuesto aquí, en la docencia, la autoridad carismática y las competencias relacionales tiene un gran valor en el mantenimiento y la eficacia de la relación de servicio. En esta evaluación de lo racional desaparece la importancia del relacional, del contexto que

impone límites concretos a la eficacia del trabajo docente. Por ello, explicitar las condiciones económicas precarias, marginación social y complejidad cultural, son argumentos que la resistencia usa para oponerse a la evaluación estandarizada y punitiva.

Desde la creación de la carrera magisterial, antecedente del Servicio Profesional Docente, la asertividad de los métodos de evaluación de la SEP al trabajo docente han sido cuestionados

“Como yo que tantos años llevo haciendo examen para la carrera magisterial y que no lo paso, para la SEP soy nula simple y sencillamente, ¿por qué? porque no tengo tecnicismos, porque no tengo todo ese bagaje de palabrerío... que enfoques...que se los tiene uno se los tiene que saber al dedillo, no solamente como aplicarlos en el contexto sino casi literal como manual... Bueno ¿a mí me sirve de algo saberme el punto y la coma de este guión y no venirlo a aplicar aquí? Tengo un compañero maestro que esta hasta la z el ingrato, sabe de todo pero llegaba al salón y se quedaba dormido ¿Para eso es bueno saberse todo lo que viene en los libros? ¡Por favor! ¿Cómo es posible que la secretaria de educación no se fije en eso?... me he llevado un primer lugar en un primer año, me lleve un primer lugar en 5to año, tengo un incentivo de ENLACE de cómo pasaron de bien mis alumnos, y no paso carrera magisterial porque no sé los tecnicismos como allí los dicen. Y digo ¡hay Dios mío!, ahora si me los voy a aprender, y sabe cuándo tengo tiempo, nunca, nunca, porque ahorita llego a mi casa, que es su casa, y me quedo ¡chin!, Luisito no me entregó la tarea no la comprendió, no la comprendió porque yo vi, ¡ay! Alexis, a Alexis le falta esto en matemáticas ¡ay! Pamelita Pamelita me está escribiendo mal y le tengo que dictar, y mañana tengo que agarrarla con una lista de palabras para que consolide la h...entonces no tengo tiempo de ponerme a estudiar ¿a qué horas voy a ponerme estudiar los enfoques y tanto tecnicismo que nos dan...” (Marta, febrero 2015)

En esta valorización diferencial que la Secretaría hace de las diversas competencias del trabajo docente se encuentra en el fondo una tensión entre la vocación y el oficio. En el marco de la Reforma Educativa se valora y retribuye la dimensión del oficio, la razón técnica, mientras que se descuida la valoración y el reconocimiento de la dimensión vocacional que, especialmente en el trabajo sobre los otros es una componente fundamental de la eficacia de la actividad, a este respecto menciona la misma docente.

“Me gustaría que más bien les dijeran a las personas ¿qué tanto quieres estar frente a grupos? ¿Qué tanto te gusta? ¿Qué tanto amas a los niños para que puedas entregarles mucho años? que es lo que necesitan ahorita, ....Yo digo que es el amor a los criaturas y a la profesión, para eso si me gustaría que hicieran una evaluación, exámenes vocacionales, pero una persona que les tome una declaración como la policía a los presos, me gustaría que les hicieran un test vocacional, moral... de algo qué harías en caso de que uno de tus alumnos llegue y te cuente en ese momento, mi mamá no me dio de desayunar porque mi papá anoche le pegó, porque no le dio para que nos hiciera el desayuno o algo así, que les salieran pues las ganas y el amor a los chicos que es lo que necesitan primeramente” (Marta, febrero 2015).

Por otra parte, como reflexionamos anteriormente, la dificultad en el trabajo sobre los otros reside en encontrar el equilibrio en la implicación individual “cuidar que el grado de compromiso no se coma la personalidad”. En este sentido, es necesario señalar que exacerbar la importancia de la vocación también es un mecanismo para compensar el debilitamiento institucional, el cual hace descansar sobre los docentes la responsabilidad de la eficiencia educativa sin cuestionar las condiciones de trabajo.

En el contexto actual donde se mezcla el debilitamiento institucional y la Reforma Educativa hay demasiado énfasis en el compromiso por convicción personal, además de una demanda urgente de reconocimiento por parte de los docentes involucrados en una vocación abrumante que coopta parte importante de personalidad, y que carece de fuentes efectivas de reconocimiento de su trabajo que les permitan fortalecer su identidad.

En este sentido concordamos con Dubet (2013) quien menciona que los profesionales del *trabajo sobre los otros* tienen la sensación de ser presa de una contradicción entre su poder y su responsabilidad en la vida de los alumnos por un parte, y la crisis de legitimidad que la acompaña por la otra. En este contexto se espera demasiado de ellos y no se les concede suficiente legitimidad y reconocimiento.

El déficit estructural de legitimidad y reconocimiento simbólico explicaría la insatisfacción y el carácter inagotable deseo de reconocimiento, condición que aplica para la mayoría de los sectores del magisterio mexicano. Los docentes vivencian igualmente su trabajo como una puesta a prueba de su propia psique, como un malestar o un despliegue a menudo poco comunicables y por consiguiente, nunca reconocidos (Dubet, 2013). Estas deficiencias se compensan de manera apresurada por medio de la *motivación*, que se vuelve la competencia exigible para configurar una coherencia simbólica suficiente que permita el desempeño de su labor en un proceso reorganización y reconfiguración institucional.

Esta importancia exacerbada respecto a la motivación y el compromiso individual es más evidente en planteles desintegrados donde se desarrollan pocas actividades colegiadas. Podríamos decir que estas primarias urbanas -a pesar de ser complejas y contar con varias comisiones y comités para la resolución de problemas- pertenecen a la clasificación de lo que Fernández (2001) describiría como centros-agregados aquellos que sobreviven como:

“Una colección o suma de elementos (los más importantes de los cuales son los profesores) que desarrollan cada uno su función sin apenas coordinación con el resto... para el profesorado del centro-agregado el entorno se reduce a una colección de padres-pacientes (más pacientes que clientes, ya que están más bien cautivos). La relación con ellos es de uno a uno, prescriptiva, basada en su dependencia, y cualquier cosa que vaya más allá de esto por parte de los padres será vista como una intromisión o un exabrupto, si no como una agresión, y, si es por parte de los colegas, como una concesión injustificada o una salida de tono”.

Estas escuelas representan el trabajo aislado del docente, son casos donde se dice “en mi aula mando yo” y se considera ilegítima la intromisión tanto de colegas como de padres de familia y otras autoridades. En este tipo de centros, la relación con la sociedad es casi nula. Esto se expresa en la ausencia de comunicación con los padres de familia:

“En esta escuela no tenemos reunión de padres de familia en general desde hace como 10 años... Y yo me pregunto ¿por qué? Yo digo ¿es que tenemos temor de que nos digan los padres de familia lo que somos?, quién sabe sus razones para las altas autoridades cuáles serán... Pero se está perdiendo a nivel general las relaciones con los padres de familia” (Marta, Febrero 2015).

Además de estas condiciones de desintegración y asilamiento que muy probablemente sean compartidas entre las escuelas urbanas del país, a estas primarias se les suma una dificultad más, particular de la región: la existencia de dos fracciones sindicales, la democrática y la institucional.

Aunque es un mismo plantel, en las dos primarias hay distintas correlaciones de fuerza entre las fracciones sindicales. Por ejemplo, la “matutina Benito” es “democrática” porque el director se reconoce cómo democrático, y la “vespertina Benito” es “charra”, porque así se autodenomina su director. Esto es así a pesar de que en las plantillas de cada uno de los turnos se mezclan docentes democráticos e institucionales. De manera que lo que las caracteriza de una u otra forma es el tipo de relación que existe entre las fracciones sindicales y los directores, y los márgenes que éstos tienen para negociar ciertas condiciones que los docentes frente a grupo delegan porque no las consideran como un interés estratégico propio.

En el contexto de la Reforma Educativa se han dado algunas diferencias de posicionamientos entre las dos primarias, por ejemplo, el censo realizado por la SEP y el INEGI en el 2014 se llevó a cabo en el turno vespertino, pero no en el matutino; no porque el director se negara a ser censado sino porque desde estructuras más altas se sabe qué planteles corresponden a qué sección y se han establecido límites previos de intervención.

Sin embargo, estos límites son casuísticos y fluctuantes. Dependen siempre de las características intrínsecas del tipo de decisión que deba de tomarse y de la relación que se logre establecer entre los representantes sindicales, los docentes y la supervisión. Por ejemplo, aplicar ENLACE casi siempre es una decisión particular del docente en cuanto a que los estímulos derivados de ésta son individuales. No siempre, ni siquiera regularmente, la respuesta es coherente con el posicionamiento de las jerarquías de las fracciones sindicales a las que pertenecen.

En otras situaciones, el contexto de negociación manifiesta de manera más clara la dominación de un grupo y su postura sobre los demás. La mayoría de los maestros reconocen que en décadas pasadas la fracción democrática tuvo un gran poder, de veto principalmente. En la actualidad domina una suerte de consenso entre las distintas posiciones<sup>19</sup>, que se refleja en la existencia de dos comisiones sindicales, una institucional y una democrática, en todas las zonas de la región. Esto difiere radicalmente del resto de país que donde sólo existen comisiones institucionales, o democráticas en el caso de algunas partes de Oaxaca, Guerrero y del mismo Michoacán.

Este acuerdo de convivencia entre las fracciones sindicales implica dos consecuencias, por una parte establece una paz laboral mínima que permite el funcionamiento de la institución y la permanencia de la relación del servicio, lo cual es posible por la existencia de una marcada división entre la dimensión política (sindical) y la dimensión laboral (pedagógica) del mundo del trabajo docente que a su vez tienen una clara expresión de género<sup>20</sup>. Por otro lado, este consenso supone un progresivo vaciamiento ideológico, por lo que la identificación con una u otra fracción sindical la mayoría de las veces se reduce al carácter instrumental, o como lo denuncian los propios dirigentes sindicales, la relación entre el docente y el sindicato se limita a un interés por la “gestoría”.

En este contexto de negociación tenemos entonces dos centros de trabajo en un mismo plantel, con un director democrático por la mañana y uno institucional por la tarde,

---

<sup>19</sup> Al parecer este consenso se ha transformado en los últimos meses, principalmente a consecuencia de la antesala para la evaluación a la continuidad del servicio profesional docente. En este nuevo contexto la dominación de la CNTE ha crecido de manera importante en ciertas dimensiones, particularmente en lo que se refiere a la continuidad de la relación de servicio, pues aún sin conceso, la fracción democrática ha forzado los paros laborales en varios centros escolares.

<sup>20</sup> En el mundo laboral del docente, la dimensión sindical principalmente masculina, mientras que en la mayoría de los docentes frente a grupo son mujeres. Dentro de la estructura sindical la dimensión política y de gestoría es estrictamente masculina, y la dimensión social y educativa es mixta, con mayoría de mujeres.

12 maestros democráticos y 10 institucionales de los cuales la mayoría (de 15 entrevistados) expresan que en las primarias no hay “ningún conflicto político”. Este argumento se corrobora en cierta medida en algunas situaciones, por ejemplo cuando se convoca a paros o marchas y 12 grupos de la primaria no tienen clase, mientras que el resto continúa con sus actividades normales. La única formalidad es comentarles a los padres de familia y notificarles a los directores, quienes no ejercen ninguna medida punitiva con tal de preservar el consenso:

“Se tomó la decisión, nos dividimos. De todas formas todos nos conocemos, y nos llevamos bien, pero nos dividimos... Si sale uno institucional llega uno institucional, si sale uno democrático llega uno democrático, más o menos estamos a la mitad en esta zona porque donde somos poquitos institucionales nos acaban los democráticos o viceversa. Aunque yo veo que si hay el 10% de democráticos son capaces de acabar a todos los demás, son muy aguerridos en sus ideas y los institucionales no, porque nosotros vemos que lo que conviene finalmente es trabajar, yo al menos así lo veo, bueno ya también por mi edad, yo siempre he sido institucional, pero tengo muchísimos compañeros allá, en el otro grupo....pero ya en el centro de trabajo todos somos iguales, pero hubo un tiempo en el que los democráticos andaban muy acelerados diría yo, ahorita pues ya muchos se tranquilizaron...Yo siento que debe haber libertad, lo que no debe de haber son los extremos. Pero lo que si criticamos son los extremos, porque si se han cometido muchos extremos, como el golpear a los compañeros, el sacarlos de sus escuelas, el agredir, no vale la pena, porque si tienes la información pero no respetas.” (Alicia, enero 2015).

En esta zona es tanta la dislocación entre lo político y lo pedagógico, lo sindical e ideológico que un mismo docente puede ser “democrático de nueve a una, e institucional de una a seis” (Jesús, enero 2015) dependiendo de los compromisos que tenga en cada una de sus claves con los diferentes sindicatos.

Esta separación simbólica entre político-sindical y lo pedagógico-ideológico como referente objetivo el distanciamiento entre los líderes de la estructura y la coordinación de las dos fracciones sindicales (principalmente los comisionados) y los docentes de base (frente a grupo). Esto se observa claramente en la poca asistencia y falta de implicación en las reuniones informativas a las que convocan las coordinaciones sindicales, situación que dificulta la consolidación de un marco ético compartido que abarque las distintas dimensiones del mundo laboral docente.

Mientras que los representantes sindicales denuncian el frágil compromiso de sus compañeros de base en los distintos proyectos, en este caso particular, respecto a las estrategias de resistencia frente a la Reforma Educativa, los docentes de base no ven

representadas sus preocupaciones más urgentes en los distintos marcos de acción propuestos por sus dirigentes, muchos de los cuales tienen gran parte de su trayectoria distanciados de las responsabilidades de ser maestros frente a grupo, por lo que les cuesta alejarse de su marco ideológico para ser empáticos por la presión que los docentes de responder con eficiencia a la secretaria (a los supervisores sobre todo), los padres de familia y el alumnado mismo.

En este sentido y de acuerdo con las entrevistas elaboradas en esta investigación, no hay una correlación clara entre los posicionamientos frente a la Reforma Educativa y la filiación a las fracciones sindicales. Incluso, es común que los discursos pueden mostrar ataques muy directos al funcionamiento de la fracción sindical de pertenencia, sea democrática o institucional.

En la construcción de un mundo laboral que “ya es de esa manera” en donde por diferentes circunstancias a unos les tocó ser democráticos y a otros institucionales, cuando en las entrevistas preguntamos por los principales retos que trae la Reforma Educativa, la mayoría de los docentes, sobre todo aquellos frente a grupo, obviaron la discusión de las nuevas reglas del juego en cuanto al empleo y expresaron su interés estrictamente por cuestiones pedagógicas, específicamente en lo que algunos autores engloban como crisis de transmisión (Dussel, 2010). Problemáticas con las que ellos están más relacionados, y preocupaciones que comparten casi en su totalidad los docentes no sólo de la región, sino del país.

Finalmente, en este tipo de planteles - del tipo centro agregado que además cuentan con una tensión intersindical - los consejos técnicos que se hicieron obligatorios a partir de la reforma representan uno de los pocos espacios donde se promueven las tareas colegiadas. Pero como veremos más adelante, sobre todo en las escuelas de tiempo completo, estos lineamientos de la reforma entran en completa contradicción con un sistema de reconocimiento y remuneración individual.

Primaria unidocente: un maestro, una institución.

De un lado totalmente opuesto a las primarias urbanas de tiempo completo están las primarias rurales multigrado. De esta tipología reflexionaremos específicamente sobre la primaria unidocente de Turían el Alto<sup>21</sup>.

Turían el Alto es una comunidad del municipio de Salvador Escalante, a unos 40 minutos de la cabecera. Las casas de unos 500 habitantes se esparcen en el clima boscoso rodeado de aguacates. La primaria es un salón, un baño y un comedor construido por el DIF. El salón no alcanza los 30 metros cuadrados y aloja 23 niños estudiantes.

Esta escuela es primaria unitaria, en las primeras dos filas está el primer ciclo, 1ro y 2do, en las filas de en medio segundo ciclo, 3ro y 4to, y en las últimas tercer ciclo, 5to y 6to. La maestra hace funcionar el grupo tratando un tema en común con diferentes niveles de complejidad. Todos los alumnos tienen sus materiales de los grados correspondientes.

La maestra de este centro egresó con carrera técnica de trabajadora social de un CEBETIS, fue a pedir trabajo junto con un grupo de mujeres que no pasaron a la normal y exigían su pase directo y allí le dieron un puesto como docente en comunidades marginadas con la condición de que se titulara de la licenciatura, luego, estudió en la Universidad Pedagógica Nacional de Morelia y pidió su permuta.

El sentido del trabajo docente en este tipo de primarias deviene de una construcción personal de la profesión, de la cotidianidad de enfrentarse un docente con sus alumnos en un aula aislada. En este contexto el sentido docente se configura sobre la premisa de “hacer lo que se pueda”. El docente “lee” el ambiente, y a partir de tomar conciencia sobre las posibilidades de desarrollo de los alumnos decide su estrategia de trabajo. En Turían el Alto por ejemplo, difícilmente algún alumno de la primaria continuará la secundaria. La mayoría de hombres serán peones en las huertas de aguacate o migrarán, y las mujeres se casarán o serán domésticas en la ciudad (Santa Clara del Cobre). La docente observan estas condiciones, configuran proyecciones, y el sentido de su profesión se convierte en eso, “en hacer lo que se pueda con lo que se tiene”.

Trabajar y educar para la competitividad no es algo demandante en que se en estos espacios. En su aislamiento tanto metafórico como real, los docentes de las escuelas

---

<sup>21</sup> También hicimos campo en la primaria unidocente de Sanabria comunidad indígena del municipio de Tzinzunzán, que está ubicada al lado de la capilla a pie de carrera y cuenta con 9 estudiantes.

multigrado difícilmente cumplen el perfil que exige la Secretaría: docentes que sepan las reglas del juego de la carrera magisterial, que cubran con detalle los programas propuestos, y que eduquen niños con buen puntaje en las evaluaciones.

En estos contextos los imperativos son muy diferentes, los docentes no se enteran de las convocatorias para concursar y se les dificulta ir a los cursos, además de que los conceptos que allí aprenden difícilmente les ayudan de manera real al tratar grupos como los suyos. Nadie de la generación pasada siguió estudiando, y este año tal vez sólo uno vaya a la secundaria. Aquí está lejos el objetivo de la Reforma Educativa que prescribe una nueva orientación del trabajo docente dirigido a formar capital humano para el mercado internacional.

La cotidianidad la maestra de la primaria de Turián el Alto es reflejo de lo aislado y al complejo que puede ser el trabajo docente. Con las presiones cotidianas y los recursos individuales limitados, hay poca oportunidad para crear colectividad, resistencia y estrategia en el mundo del trabajo docente. En general, los maestros de estas escuelas que son muchas en este municipio de la coordinación, se reconocen más bien como parte de un grupo de zona. Por ejemplo, los consejos técnicos que comenzaron a realizarse a partir de la Reforma Educativa, aquí no se hacen por plantel, sino por zona, se reúnen los docentes de escuelas unidocentes, bidocentes y tridocentes y se turnan el lugar en el que se llevará el consejo cada mes.

Los consejos técnicos son hasta ahora uno de los escasos espacios en los que los docentes de este tipo de escuelas pueden sentirse como integrantes de un colectivo de trabajo. Aquí es la zona y no la escuela, la supervisión y no el director las figuras de referencia, esto reduce los márgenes de resistencia y negociación de los docentes para hacer contrapeso a las prescripciones de la SEP, ya que guardan una estrecha relación con el supervisión cuyos miembros son generalmente institucionales. A pesar de esto, la fracción democrática aprovechó la coyuntura de la Reforma Educativa para atraerlos a su posicionamiento por lo que recientemente, a nivel zona se tomó la decisión de “ser democráticos porque tenemos miedo de que nos quiten el empleo” (Teresa, marzo 2015).

## La escuela indígena y la acción urgente

La primaria Herendira en el municipio de Hihuatzió tiene 9 grupos con un promedio de 22 alumnos. Cuenta con 9 docentes, un comisionado de intendencia, un comisionado de lengua purépecha, un docente de educación física, y el director. De toda la plantilla sólo una maestra está en la letra A de carrera magisterial. La escuela entró al programa del tiempo completo en septiembre de 2014.

Esta escuela indígena del municipio de Tzinzunzán es en términos generales un centro de alfabetización con grandes carencias. La mayoría de los profesores no cuentan con el perfil de docente bilingüe, y en general la profesionalización de los maestros en estas escuelas es más bajo que en otros sectores. Por una parte la ruta de habilitación de maestros en el contexto indígena fue más accidentada, ésta es una de las características de la vieja generación mientras que por otra parte, la nueva generación, si bien tiene un periodo más largo de estudio, no habla la lengua purépecha porque la mayoría no ingresó al servicio por concurso de oposición, sino por la negociación de la plaza. Esto sucede a pesar de que el programa exige que las clases se hagan en forma transversal, es decir, en todas las materias se tiene que retomar el vocabulario purépecha motivando al alumno a aprender y mantener su lengua.<sup>22</sup>

En este centro escolar, a las deficiencias de profesionalización de este sector de docente se le suman condiciones socioeconómicas y culturales de pobreza, violencia, marginación y adicción, que en muchos de estos lugares son consecuencia de una matriz de colonización que no se ha podido abatir. Por último, a estas problemáticas se les suman las deficiencias del programa de escuelas de tiempo completo, que llegó para desgastar la ya de por sí débil y tensa relación de servicio.

En estos planteles el sentido del trabajo docente se configura en base a una sensación de emergencia, de tener siempre que trabajar sobre lo urgente, el niño que no aprende, el niño que se droga, el niño desnutrido, la niña abandonada, etc. Los docentes se sienten abrumados, solos, pareciera que ni la SEP, ni la sociedad comprenden a lo que se

---

<sup>22</sup> En teoría, el Programa de Escuelas de tiempo completo suponía para el caso de las escuelas de educación indígena, que los docentes considerarían los Marcos Curriculares y la asignatura Lengua Indígena normadas en el plan de estudios vigente; además de llevar a cabo procesos de contextualización y diversificación curriculares de modo que los saberes de los pueblos originarios se aborden como contenidos a lo largo de la jornada escolar junto con los planteados en los programas de estudio para la educación primaria. Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo. <http://bit.ly/1QRlXsl>

enfrentan. Buscan en cualquier lugar estrategias para lidiar con los problemas de todos los días. El programa de escuelas de tiempo completo les prometió apoyo:

“Entramos por la atención a los alumnos por el apoyo a la alimentación... cuando vimos que varios padres de familia no apoyaban a sus hijos en cuestión económica porque aquí hay muchos padres que no tienen fuente de trabajo y eso es un problema. Pero el tiempo completo no ha cambiado más que alargar el horario y los 10 pesos de la comida, y no es suficiente los diez pesos. Uno a veces como director tiene que entender esa relación y buscar apoyos por donde nos puedan ayudar, porque aquí los que tienen trabajo lo hacen en la artesanía y la pesca, y la pesca realmente ya no está reeditando, la artesanía también está perdiendo venta... La comercialización de la artesanía ya no es negociable ¿usted imagina? se hace una docena de canastitos, se lo pagan a un peso y dura todo el día en hacer una docena, ¿20 cuánto son 20 pesos? 20 pesos no es suficiente para mantener a una familia para el mantenimiento escolar no es suficiente... por eso también tuvimos la necesidad de meternos (Antonio, marzo 2015)”.

La condición socioeconómica de la comunidad afecta a la primaria más allá de la falta de apoyo financiero a los alumnos. Los niños con mala conducta y problemas de aprendizaje son la mayoría. Actualmente la escuela indígena lejos está de ser como las misiones culturales de antaño que instruían niños ávidos de aprender aun en condiciones de precariedad. En esta comunidad el paso de las generaciones reproducen el desencanto social. La movilidad es casi nula, la crisis social muy visible y la degradación ecológica tiene un alto costo para la sustentabilidad del pueblo. En este contexto, los maestros -a pesar de sus esfuerzos de implicación personal - no logran compensar el resquebrajamiento del mito de la educación como antesala del buen vivir que respaldaba fuertemente el sentido de su trabajo.

Esteve (2003) habla sobre el desconcierto y las dificultades de los profesores situados en zonas geográficas donde la diversidad cultural es más patente: territorios bilingües y zonas con altas tasas de inmigración. Dice que estas condiciones dificultan el trabajo docente porque no existe un consenso sobre los modelos culturales que orientan la acción educativa, lo que supone colocar al maestro ante la permanente posibilidad de ser puesto en cuestión. Para la escuela Heréndira, ésta no es exactamente la problemática, incluso podríamos decir que no hay una disputa entre los modelos culturales, porque ni siquiera existen modelos culturales claros. La educación más que un proyecto, se ha convertido en una especie de remedio a las crisis cotidianas que vivencian los niños y adolescentes en un contexto límite de desintegración social.

En este tenor coincidimos con Tenti (2010) quien dice que la oposición entre lógica escolar y lógica popular está instalada en el corazón mismo de la definición del oficio entre los docentes que trabajan en espacios de marginación. El resultado es un sentido del trabajo ambivalente, por un lado, los docentes expresan con cierto fatalismo una visión pesimista sobre los alumnos, su interés y capacidad para aprender, pero por otro valoran su función social y a la hora de la práctica se adaptan a las difíciles circunstancias. Inclusive en muchos casos hacen gala de gran entusiasmo e imaginación a la hora de resolver los problemas cotidianos de la escuela.

Estas funciones que se parecen más a las de asistencia social, aunque en muchas ocasiones son fuente de malestar para el docente, realmente forma parte de *ethos* profesional de magisterio mexicano, cosa que por ejemplo no pasa en Francia, donde la mayoría de los docentes insiste en reafirmar su rol en relación con el conocimiento, incluso el 70% de los profesores del Programa de atiende Zonas de Enseñanza Prioritaria rechaza la idea de que “ser un trabajador social forma parte de su oficio” (Dubet, 2012). En muchos lugares de México y Latinoamérica este prejuicio no existe, y más que rechazar esta dimensión, los maestros se quejan de que no haya suficiente apoyo y reconocimiento a su polivalente labor.

Esta experiencia de falta de respaldo del docente es producto de un proceso de exigencia de mayores responsabilidades educativas sobre el profesor, simultaneo al proceso de inhibición de las responsabilidades educativas de otros agentes de socialización, principalmente la familia, por la incorporación masiva de la mujer al trabajo, la reducción del número de sus miembros (desapareciendo los abuelos como agentes educativos) y la consiguiente reducción en el número de horas de convivencia. Como consecuencia de ello, cada vez se extiende más la idea de que toda la labor educativa debe hacerse en la escuela, una institución que ahora también se encuentra en proceso de reconfiguración, con lo que se producen enormes y peligrosas lagunas en la socialización de los niños (Esteve, 2003).

Las escuelas de tiempo completo: los impactos directos de la reforma.

Un caso típico del funcionamiento del Programa de Escuelas de Tiempo Completo<sup>23</sup> es la primaria de Huiatzio, del municipio de Erogarícuaro. Este plantel en general

---

<sup>23</sup> Aunque se consolida con la reforma, está funcionando como programa piloto desde el 2009.

tiene buenas condiciones, hace algunos años estuvo en el programa de escuelas de calidad por lo que parte de su infraestructura es relativamente nueva. Tiene 8 grupos, una pequeña biblioteca, un aula de medios, y una encargada de la atención a los niños con problemas psicopedagógicos. Esta escuela forma parte de la zona escolar centro de Pátzcuaro, es su única escuela rural. Debido a que sólo tiene un turno, la supervisión insistió en hacerla de tiempo completo, los docentes y el director aceptaron el mes de septiembre del 2014<sup>24</sup>.

Las discusiones entre el personal del plantel para entrar al programa de tiempo completo fueron complejas, en primer lugar porque las condiciones de contratación son diversas entre los maestros y estos serían afectados de manera diferenciada si entraban al programa. Hubo una falta de claridad de cuáles serían las condiciones de los maestros con doble plaza, en este sentido la integración del plantel al proyecto provocó muchos cambios, una maestra pidió permuta porque estaba en trámite de obtención de una doble clave, a otro maestro con doble plaza lo convencieron de quedarse en tiempo completo con la promesa de que se respetaría su salario, el director se resistía a la implementación del programa debido a las nuevas responsabilidades administrativas que éste le atribuye, pero a su vez se veía presionado por la supervisión, mientras que los docentes de plaza sencilla veían con buenos ojos el proyecto, principalmente porque les prometía la compensación trimestral ante la falta de posibilidades para obtener una doble plaza<sup>25</sup>.

Después de cuatro meses de implementación del programa las compensaciones no se habían pagado y los detalles del proyecto eran todavía ambiguos. Una manifestación de esto se dio durante una toma de las oficinas del sector. En esta situación los docentes y el coordinador del programa de escuelas de calidad surgieron muchos malentendidos, inclusive

---

<sup>24</sup> Aún dentro de la amplia resistencia sindical ante la Reforma Educativa en Michoacán existe un importante número de Escuelas de Tiempo completo, 240 planteles para e 2015. A pesar de que las coordinaciones de la fracción disidente reprueban abiertamente este programa, las presiones de las supervisiones sobre las direcciones, el compromiso de una compensación salarial a los docentes y la promesa a los padres de un servicio más integral para los estudiantes impulsaron los convenios para entrar en el programa.

<sup>25</sup> Los directores de las escuelas de tiempo completo a los que entreviste argumentan haber sido asediados por parte de las supervisiones escolares para incorporarse al programa, aunque en ninguno de los casos estudiados la incorporación de hizo sin la aprobación de los docentes. Para la integración al programa de tiempo completo el 100% de la planilla del centro de trabajo debió de aceptar el convenio. En la escuela de Huiatzio se planteó al colectivo de trabajo la iniciativa en varias ocasiones y los docentes negociaron los acuerdos. Una de las razones principales por las que los docentes aceptaron incorporarse a las escuelas de tiempo completo fue debido a la compensación económica que esto supone, \$3,804.00 trimestrales. Esta compensación resulta particularmente útil para los docentes que por edad o tensiones labora-sindicales ven como poco probable la obtención de una doble plaza en los próximos años.

en cuestiones de fundamental importancia como la cantidad y los periodos de la compensación para los docentes. El coordinador dijo que la compensación sería de tres mil ochocientos pesos trimestrales, cuando en algunos centros a los docentes se les había prometido esa cantidad mensualmente, el sentimiento de los docentes que trabajan en el marco de este programa es de incertidumbre <sup>26</sup>

Después de varios meses en el programa, la evaluación que hacen los docentes rebasa lo insatisfactorio, no solamente ellos no habían recibido la compensación prometida, sino que además de aumentar su número de horas frente a grupo, también aumentó su trabajo administrativo y el control de la secretaria sobre su actividad, mientras que como institución se enfrentan a graves problemas de financiamiento.

Estas condiciones están dificultando el desenvolvimiento del proyecto de autonomía de gestión escolar que pretende vehicularse a través del Programa de Escuelas de Tiempo Completo. Principalmente debido a que las condiciones de evaluación y racionalización del trabajo entran en tensión con el fundamento de la autonomía de gestión escolar que impulsa el trabajo colegiado y creativo entre el colectivo docente, la dirección y la supervisión. Esto con miras a que a través de acciones coordinadas se diagnostiquen las principales necesidades de los alumnos y se les ponga solución. En este tenor, el sentido del trabajo docente en las primarias de tiempo completo se enfrenta a una tensión entre las dimensiones racionales y las dimensiones relacionales, condición que si bien es intrínseca a la docencia se agudiza por los lineamientos contradictorios de la Reforma Educativa.

Otra de las características de las escuelas de tiempo completo, promueve una nueva configuración de la relación de servicio como parte del proyecto más amplio descentralización educativa. Se propone ampliar el modelo en el que el centro de trabajo y la relación de servicio se reducen al colectivo docente y los alumnos. A partir de la reforma emerge como un nuevo actor revigorizado la sociedad civil, representada principalmente por los consejos de participación social. La nueva ley desarrolla a lo largo de su contenido las nuevas atribuciones de los diferentes actores en los planteles escolares

---

<sup>26</sup> En Aguascalientes la compensación si es mensual, incluso en otras escuelas de la región los maestros aseguran estar siendo remunerados mensualmente.

La autonomía de gestión escolar, específicamente a través de las Escuelas de Tiempo Completo, pretende dinamizar el trabajo docente. En el nuevo arreglo, la organización escolar se inunda por múltiples proyectos. En este sentido, como menciona Dussel (2010) se carece de un horizonte definido a largo plazo, lo que es una de las bases fundamentales de la estructuración docente. Por otra parte los proyectos no siempre se perciben como propios, y no siempre consiguen sobreponerse a la fragmentación y automatización institucional que ellos mismos demandan.

En otras partes del mundo los procesos de descentralización educativa dinamizan los procesos académicos y pedagógicos mediante acciones que dotan de mayor autonomía la institución escolar en su conjunto para que se desarrollen según el contexto en el cual están inmersas (Dussel, 2010), sin embargo, en México, este proyecto se combina con el paradigma evaluador que refuerza el control sobre los docentes y la institución no sólo por el Estado, a través de la SEP y el SPD, sino por parte de un mayor número de actores representados en los consejos de participación social a quienes se les debe de dar a conocer el monto de los recursos federales, estatales o locales otorgados a la escuela, de modo que ellos puedan vigilar que sean ejercidos de acuerdo con la normatividad aplicable.

Se construye un espacio paradójico, en el que aumenta el control y vigilancia de los centros escolares por parte del Estado y otros actores, mientras que se da una disminución de las responsabilidades financieras para con las instituciones educativas. Frente a estos nuevos vacíos, son los maestros y los padres de familia flexibilizan y expanden su labor en la ausencia casi total de soportes y fuentes complementarias de retribución y reconocimiento.

Si bien es cierto que el abandono a los centros escolares no es nuevo, y se podría hablar de una autonomía de facto, ya que históricamente algunos actores hicieron de su polivalencia una manera de gestionar las demandas que no fueron satisfechas por el Estado, a partir de la Reforma Educativa la demanda de compromiso extra por parte de los docentes y padres de familia es todavía más marcado:

“Con respecto al tiempo completo de verdad hay más malas experiencias que buenas, yo te lo puedo decir, en Erongá hay unas cuatro, los padres de familia también están afectados en eso de la reorganización de la escuela... o sea no sé si los has checado pero involucra directamente al padre de familia. Que el padre de familia venga a hacer funciones de cosas que todavía ahorita tenemos en la escuela como intendencia, donde el papá te va sacar de un problemita, venir a limpiar el tinaco y eso significa despidos... y eso de involucrar a padres de familia ¿te imaginas tú? si un padre de familia no se involucra en las reuniones para ponernos de acuerdo en cómo van a apoyar a su niño, ¿tú crees que van a tener tiempo para

venir constantemente a dar mantenimiento? claro que no podrán, el padre tiene que hacer la lucha para llevar a su familia el pan de cada día, ellos la tienen difícil, nosotros somos profesionistas pero ellos la tienen tres veces más difícil que nosotros.” (Eloy, 2015).

Con la reducción de la responsabilidad financiera del Estado para con los planteles, aparecen nuevas instancias de donde se supone que las escuelas pueden obtener sus recursos. El municipio está entre los más importantes, sin embargo los mecanismos y contenidos del financiamiento no son claros:

“Vas a Morelia con los de los programas ¿qué pasó con la construcción del comedor? de allá nos mandaron últimamente al municipio a ver a obras públicas que porque en la cartera había supuestamente un apartado presupuestal donde el municipio estaba recibiendo un recurso para el subsidio de las escuelas de tiempo completo, anteriormente así se hacía pero con Escuelas de Calidad... una parte llegaba al municipio, otra a las escuelas de calidad y otra parte a la escuela, era en tres partes. Quedaron que nos iban a apoyar en obras públicas para el proyecto de la construcción de la escuela, nos dicen ‘allí está su apoyo’, y nomás nos dieron el plano, fue todo el apoyo del municipio, te lo juro ¿y la lana? lo que realmente se ocupaba, no, esto no funciona para nada” (Eloy, marzo 2015).

Uno de los problemas de financiamiento más fundamentales a los que enfrentan las primarias integradas al Programa de Escuelas de Tiempo Completo es con la alimentación de los alumnos, demanda por demás urgente en cuanto a que este programa se promovió con mayor fuerza en aquellos municipios seleccionados por *cruzada contra el hambre*<sup>27</sup>. En este sentido, el Programa de Escuelas de Tiempo completo plantea la propuesta de desarrollar proyectos productivos por parte de alumnos, maestros y padres de familia dentro de los planteles de manera que con ello se ayude a subsidiar en especie o con la venta de productos, el comedor escolar.

La experiencia del proyecto productivo llevada a cabo en la escuela de Huecorio pone de manifiesto que la política de la autonomía de gestión escolar promovida por la reforma, no tiene contenidos pedagógicos ni administrativos planteados con claridad. En este marco el fortalecimiento de la relación entre escuela y comunidad no se ha desarrollado de manera sensible y sistemática, e incluso se menosprecian aquellas propuestas que podrían capitalizarse en la construcción de una relación de servicio más estrecha y efectiva para estimular la descentralización educativa.

---

<sup>27</sup> El Art 34 dice “En las escuelas autorizadas para ofrecer servicio de alimentación a partir del ciclo escolar 2013-2014, no se negará la provisión de alimentos a ningún alumno, bajo cualquier circunstancia. Art.35: Las escuelas autorizadas para ofrecer alimentación no cobrarán este servicio a los alumnos ni a sus familias, pues será sufragado con los recursos transferidos a la entidad federativa por el gobierno federal”. Sin embargo el presupuesto casi nunca es suficiente y a los padres de familia se les solicita cuotas semanales para la alimentación de los niños.

“Aquí estamos en zona rural, la gente se caracteriza mucho porque es agricultor, cultivan todas las hortalizas pues el lago está aquí en corto. Todos cultivan algo o mínimo tienen el abuelito que les enseña conocimiento, son pocos los que no saben absolutamente nada, ¡vamos! entre todos se podría hacer cosas, pero no, que vienen personas especializadas, vienen ingenieros, se toman la foto para justificar y se van a gusto...venían de la mano con el jefe de sector, con buenas promesas... que lo niegan ahorita, nosotros pensábamos pues que él iba a estar involucrado y ya ahorita no, nunca dijo nada... Al principio, los primeros meses venía dos o tres meses por semana, y ahora ¿cuándo los ves?” (Espíritu, 2015).

Esta anécdota nos refleja además el esfuerzo fallido de la SEP por acercarse al colectivo docente. En este sentido, planteamos que la reforma busca estrechar la alianza entre las supervisiones, la dirección y los docentes, a la vez que debilita la relación de los maestros con el sindicato como vía para la resolución de los problemas. Sin embargo, la ruptura más importante entre las bases y los representantes sindicales no se dio por injerencia expresa de la SEP, sino por el posicionamiento de la seccional de dejar de respaldar a los docentes que trabajan en planteles integrados a las escuelas de tiempo completo por considerarlo como una “traición”, debido a esto, es recurrente escuchar de esa parte del magisterio “nos dejaron solos” refiriéndose tanto al abandono de su seccional, como a las supervisiones, y en ocasiones con respecto a la falta de apoyo de los padres de familia.

El distanciamiento entre los representantes y las bases, a su vez tiene como fundamento el contenido del trabajo docente. Los maestros frente a grupo expresan que las coordinaciones sindicales no tienen sensibilidad a las demandas cotidianas de la relación de servicio que frecuentemente impiden la participación activa en el sindicato, que se dificulta ahora más con la nueva prescripción de subir evidencias digitales mensualmente sobre el desempeño de los alumnos. De manera que, el primer impacto concreto de la Reforma Educativa no se manejó a través de la evaluación a los docentes, sino por los cambios en la organización, estructura y contenidos del trabajo educativo.

El énfasis en la evaluación del alumnado impone al trabajo docente una profunda contradicción, ya que la evaluación ocupa la mayor parte de las actividades, dominando así el trabajo prescrito sobre el trabajo real y la dimensión racional sobre la relacional (Gernet y Dejours, 2009).

“Nuestra escuela es piloto por eso precisamente aquí está dándose la sistematización de las calificaciones. Entonces tú tienes la presión de ver los temas para el examen, porque yo lo veo no tanto como retroalimentación sino como requisito, pero la evaluación se supone que debe de ser de carácter constante y formativo. Estamos subiendo las calificaciones desde el ciclo pasado, son muchas

cuestiones y eso te reduce el tiempo, y hay temas que con la pena no se ven con profundidad” (Espíritu, marzo 2015).

Este testimonio nos permite la demanda de evaluarlo todo, la estructura del trabajo pedagógico individualizado e hiperracionalizado<sup>28</sup>. Esta condición entra en contradicción con los contenidos de la autonomía de gestión escolar que pretende impulsar el trabajo colegiado y una pedagogía basada en la resolución dinámica de problemas según el contexto.

Frente estos nuevos dispositivos de evaluación y de control, hasta las estrategias más elaboradas para promover el trabajo colegiado carecen de efectividad. Uno de los cambios más inmediatos y extendidos de la Reforma Educativa es la realización obligatoria de los consejos técnicos el último viernes de cada mes, en ellos se convoca la asistencia de los docentes, el director, y personal de supervisión con la intención de alentar la discusión colectiva de las cuestiones previamente planteadas por la SEP en el temario de los consejos técnicos.

Inclusive, paradójicamente la realización de los consejos técnicos ha debilitado el trabajo colectivo más efectivo puesto que los ejercicios programados se orientan sobre todo al registro y la evidencia cuantitativa del desempeño escolar más que a la solución de los problemas urgentes y emergentes.

“Ya hay que tener el formato listo, y ahorita ya es como mero trámite... allí estamos llenando, pero en sí, fuera más fructífero si el consejo técnico se hiciera desde las experiencias compartidas, desde la atención de los problemas en lo corto... lejos de decir ¿cuánto saco fulano?, ¿aquí qué calificación es?, puros porcentajes... entre estos porcentajes y ponernos de acuerdo si ese concepto es o no de esa manera se nos va el día, son las dos de la tarde y no hemos almorzado porque ese día no venden nada. Terminando el formato ni nos damos tiempo para revisar otros problemas de la escuela, lo único que nos interesa es irnos a almorzar, eso es lo malo de la reuniones del consejo... Para mí un buen consejo técnico, vamos, lejos de emitir números, lejos de llenar un formatito para mí sería desde compartir estrategias, desde atender problemas inmediatos al interior de cada

---

<sup>28</sup> La carga horaria de las asignaturas y las Líneas de Trabajo Educativo será la siguiente: Primero y segundo grados Actividades didácticas con apoyo de las tic Asignaturas Horas semanales Horas anuales Español/Lectura y Escritura 11.0 440 Segunda Lengua 3.0 120 Matemáticas/Desafíos Matemáticos 8.0 320 Exploración de la Naturaleza y la Sociedad 3.0 120 Formación Cívica y Ética 1.0 40 Educación Física 2.0 80 Educación Artística/Arte y Cultura 2.0 80 Total 30.0 1 200 Tercer grado Actividades didácticas con apoyo de las tic Asignaturas Horas semanales Horas anuales Español/Lectura y Escritura 8.0 320 Segunda Lengua 3.0 120 Matemáticas/Desafíos Matemáticos 7.0 280 Ciencias Naturales 4.0 160 La Entidad donde Vivo 3.0 120 Formación Cívica y Ética 1.0 40 Educación Física 2.0 80 Educación Artística/Arte y Cultura 2.0 80 Total 30.0 1 200 Cuarto, quinto y sexto grados Actividades didácticas con apoyo de las tic Asignaturas Horas semanales Horas anuales Español/Lectura y Escritura 8.0 320 Segunda Lengua 3.0 120 Matemáticas/Desafíos Matemáticos 7.0 280 Ciencias Naturales 4.0 160 Geografía 1.5 60 Historia 1.5 60 Formación Cívica y Ética 1.0 40 Educación Física 2.0 80 Educación Artística/Arte y Cultura 2.0 80 Total 30.0 1 200

salón, desde reorganizarnos como maestros, desde gestionar, planear una buena gestión como maestros, como dirección.... Para mí fuera más fructífero así, igual aunque llegara formato pero que fuera encaminado en sí en sí a lo que nos interesa que es la formación de los niño, por eso te digo para mí es un mero requisito, un mero requisito que te piden las supervisiones para entregar informe”. (Espíritu, marzo 2015).

La autonomía de la gestión escolar y los consejos técnicos en particular se orientan a la construcción de una organización escolar capaz de abatir el rezago educativo.<sup>29</sup> Sin embargo los maestros están conscientes de que a pesar de los esfuerzos por mejorar las estrategias de enseñanza, los límites del logro educativo están en otras dimensiones.

“Porque te digo para abatir el rezago, la palabra implica muchas cuestiones, osea, rezago no es por la cuestión de que el maestro no preparó la clase, no es porque el programa no sevea, el problema es más allá...son condiciones contextuales de los niños... tú dices ¿yo mismo voy a abatir el rezago educativo? no no puedo abatir un rezago educativo porque el niño tiene deficiencia, y son niños que tú los ves y los integras a la sociedad pero ya en un análisis bien, sabes que los niños tienen problemas familiares, psicológicos, problemas físicos, neurológicos (Francisco, marzo 2013).”

Con la política de escuelas inclusivas aunado a la autonomía de la gestión escolar vemos que hay aumento de las exigencias que se hacen al docente, pidiéndole asumir cada vez mayor número de responsabilidades. Como dice Esteve (2010) en el momento actual un profesor no puede afirmar que su tarea se reduce simplemente al ámbito enseñanza, además de saber su materia.

“hoy se le pide que sea un facilitador del aprendizaje, que establezca una relación educativa con los alumnos, que sea un organizador del trabajo en grupo, y que además de atender la enseñanza, cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, la integración social, su formación sexual, etc. A todo ello puede sumarse un par de alumnos especiales integrados en el aula y cuatro o cinco algunos inmigrantes que requiere una atención específica (Esteve, 2010)”.

En este contexto, aumenta la frustración de los maestros pues se les exige abatir el rezago educativo en condiciones de educabilidad paupérrimas, en ausencia de procesos de cualificación pertinentes, y ante una paulatina pérdida de autonomía y autoridad.

Por esta diversificación de nuevas responsabilidades muchos profesores hacen mal su trabajo, no porque no sepan hacerlo mejor, sino porque no tienen tiempo para atender las

---

<sup>29</sup> Por ejemplo, una de las principales tareas de los consejos técnicos es la elaboración de un diagnóstico que identifique a los alumnos en riesgo de reprobación o deserción escolar, a los alumnos hablantes de lenguas indígenas, a los migrantes y a los que tienen necesidades educativas especiales, con la intención de eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y favorecer una educación inclusiva que garantice el acceso, la permanencia, la participación, el egreso oportuno y el aprendizaje de todos los alumnos.

diversas tareas que se le san encomendado. Además de las clases, deben empeñarse en labores de administración; reservar tiempo para programar, evaluar, reciclarse, investigar en el aula, orientar a los alumnos y atender a las visitas de sus padres; organizar actividades extraescolares, asistir a cursos, variadas reuniones de coordinación entre seminarios, ciclos y niveles, quizá vigilar edificios y materiales, recreos y comedores, etcétera (Íbid)

Por ejemplo, en teoría, las Escuelas de Tiempo Completo cuentan con más horas para esparcimiento, arte y cultura, pero en realidad no cuentan con personal necesario para que estas áreas sean atendidas. Este es un verdadero inconveniente, porque se supone que los docentes frente a grupo utilizarían el tiempo disponible de las materias de Educación Física, Segunda Lengua o Educación Artística impartidas por otros profesores, para realizar actividades de planificación, evaluación y atención a las familias de los alumnos, de preferencia en colaboración con otros colegas.”<sup>30</sup>

La realidad es que el docente tiene que laborar el horario corrido sin tener tiempo para las tereas de diagnóstico, evacuación y diseño estratégico. Aún más además de que no hay personal, tampoco hay materiales para trabajar en los talleres. Por otra parte debido a las exigencias de los proyectos en las distintas materias, mucho del tiempo que debería ser dedicado expresamente para el esparcimiento de los alumnos se dedica al reforzamiento de conocimientos sobre todo en las de matemáticas y de comprensión lectora, principales dimensiones medidas por distintas evaluaciones como ENLACE y EXCALE, cuyos resultados se vinculan a los estímulos salariales de los profesores.

En síntesis las escuelas de tiempo completo son casos representativos de la tensión entre la lógica cuantitativa y la lógica cuantitativa impulsada por la Reforma Educativa. En este marco se dificulta mucho la configuración de una coherencia simbólica que soporte un sentido del trabajo docente sólido.

“También estuve trabajando en la Gertrudis...yo no recuerdo la verdad cuantos niños tenía, si 35 o 29 pero allí si tenía niños con síndromes, dices ¿hasta dónde estamos?, ¿tú crees que él ni lo va a tener el mismo ritmo de conocimiento con un problema así? a la hora de entregar cuentas me afecta a mí también el bajo rendimiento de ese niño. Ahorita nada más lo que interesa es que el niño se sienta parte de mismo mundo que se integre a la sociedad... pero les digo, a la hora de entregar cuentas me afecta a mí también. Oye si viene la supervisión y allí en el resultado le pongo que el niño no sabe sumar, que no sabe dividir, o sea por una parte muy humana y por la otra con la Reforma Educativa ya solo se trata de

---

<sup>30</sup> Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de tiempo completo. <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/MCTE/3LiORFunETCEduPri.pdf>

competencias. ¿Tú crees que un niño de esos va a competir con otro niño?, o sea ¿la parte humanista dónde queda?, ¿dónde queda la fraternidad?, ¿dónde quedan los lazos de solidaridad?, cuando ya se trata de que yo le tengo que ganar a aquel...yo lo que alcanzo a ver es que la reforma es más una cuestión burocrática, meramente de documentación... que te entorpecen a ti como maestro para hacer tu trabajo, porque tienes que entregar esto tienes que hacer esto otro.” (Espíritu, marzo 2015)

En general, los maestros frente a grupo concuerdan que estas nuevas demandas de su trabajo trastocan la relación de servicio y debilitan el trabajo sobre los otros, ya que les dedican más tiempo a los alumnos para evaluarlos que educarlos. En estas condiciones es recurrente que los docentes expresen el duelo por la pérdida de la dimensión política de su actividad que se diluye por las prescripciones técnico-administrativas de la reforma.

“y es que no es un trabajo neutral, el recuerdo de un maestro, en el caso mío por ejemplo, se te queda grabado para toda la vida, yo de esa cuestión sí me pongo a pensar en comparación de todos mis hermanos (ingenieros), no tanto por envidia, pero me pongo a pensar, claro que se sacrifican mucho pero les remuneran muy bien que claro que la única diferencia de su trabajo con el mío es que no es un trabajo seguro, de repente tienen contrato, de repente no, bueno total lo bueno de ellos es que cuando le va bien les va súper bien y yo aunque trabaje más con los chavitos, aunque llegue temprano, aunque me quede hasta tarde sabemos que el salario sigue siendo el mismo. La gran satisfacción que luego te quedas es cuando ya salen y se van a la secundaria y los ves y te reconocen no todos, pero sí... ‘gracias maestro porque esa vez me concientizó’ o simplemente porque hay maestros que si te ven esa parte humanista y esa parte no se debe olvidar. Yo pienso que tenemos un fuerte impacto como maestros en la sociedad, para bien o para mal ... a veces desafortunadamente cuando traemos problemas los traemos aquí y a veces para el niño lejos de ser una buena experiencia es una experiencia traumática, pero cuando de alguna manera tú tienes la convicción...tú no sabes hasta donde los chavitos van a llegar, haces a un ladito tus problemas y realmente les pones atención, los mismo niños responden, los mismos niños se acercan, los mismo niños te tienen confianza, pero te digo esta parte muy buena, y muy bonita de la educación desafortunadamente con las presiones, las evidencias, que tienes que entregar calificaciones... te da coraje pero uno olvida esa parte... ¿ en qué momento hay para un ratito platicar con ellos? El maestro creo que debe ser así activo, que se involucre hasta en cuestiones de la propia comunidad, o desde preocuparte por sus familias...porque así es el maestro michoacano, te digo, es una lástima que con este sector se estén ensañando tanto, con nosotros, te digo no sé si checaste ayer hubo una represión muy fuerte en Guerrero otra vez, creo que hubo muertos,... y te digo eso creo que para la sociedad esta difícil entenderlo, piensan que uno quiere ganar y ganar, pero son condiciones muy difíciles, cuestiones sindicales, cuestiones laborales de las mismas escuelas y te digo no unes al sindicato porque quieras ganar dinero, que es lo que la sociedad piensa ‘maestros huevones van a las marchas porque no quieren trabajar’ cuando ir las marchas te implica mucho más allá, yo como maestro si me dicen vas a marchar o vas a trabajar, mil veces voy a trabajar, es aquí donde estoy tranquilo y seguro (Espíritu, marzo 2015)

Nos encontramos con la exigencia social de que el profesor desempeñe un papel amigo, de compañero y de ayuda al desarrollo del alumno lo que es incompatible con las funciones selectivas y evaluadoras que también se le demandan. El profesor se encuentra frecuentemente con la necesidad de compaginar diversos roles contradictorios que le exigen mantener un tenso equilibrio entre varias dimensiones. Como señala Esteve (2010) éstas son viejas tensiones inscriptas quizás en la esencia misma del quehacer docente, pero que se agudizan en el momento actual en el marco de una Reforma Educativa de contenidos contradictorios.

#### La Escuela integral: en búsqueda de la coherencia

La primaria Maestro José Vasconcelos de Uruapan pertenece desde el 2003 al programa de escuelas integrales<sup>31</sup> de la sección XVIII. El proyecto político sindical de la sección XVIII cuenta con el programa alternativo de educación, el cual se plantea como una crítica al modelo de educación neoliberal.

“nosotros decimos que la educación no es neutral, que la educación responde a los intereses políticos y económicos de la gente que está en el poder... entonces, en nuestro actual sistema económico hay un modelo basado en competencias que está basado en la individualidad y que está basado en cubrir a los de la clase del poder, entonces a partir de esa crítica lo que planteamos es apropiarnos de nuestra materia de trabajo, nuestra materia de trabajo pues es la educación, con ese objetivo desde antes de 1989 empezamos con este trabajo que es el programa alternativo, nuestro primer inicio el PTI programa de transformación inmediata en la educación fue lo primero que nosotros empezamos hacer, de la crítica empezamos a ver cuál sería nuestra propuesta en base al proyecto político sindical, las escuelas integrales con un primer inicio de esa síntesis”<sup>32</sup> (Técnico D, mayo 2015).

Las escuelas integrales son un ejercicio de una parte del magisterio michoacano por consolidar un sentido del trabajo docente coherente con su posición político antineoliberal, de lucha de clases y de democracia sindical.

En este posicionamiento los maestros de este tipo de planteles hacen énfasis en la dimensión política de la actividad, ya que no definen su labor únicamente como instructores, sino que lo engarzan con una labor de socialización más amplia.

---

<sup>31</sup> Para junio del 2015 había 53 escuelas integrales en el estado.

<sup>32</sup> El Programa Alternativo de Educación de la sección XVIII además de las Escuelas Integrales cuenta con los Centros para el Desarrollo Cultural y Deporte, el Programa de Alfabetización Popular, las Escuelas Libres de Comida Chatarra. Además has realizado 12 Educadores Populares y 4 Congresos Estatales de Educación y Cultura.

“Buscamos romper con los programas oficiales, si nosotros decimos que esos programas no tienen que ver con el desarrollo de la ciencia o desarrollar lo integral del ser humano, pues tenemos que romper con ese esquema. Entonces Escuelas Integrales sale con 5 perfiles que tienen que ver con cómo desarrollar integralmente al ser humano, tiene que ver con la salud, tiene que ver con la alimentación, tiene que ver con el trabajo, y el trabajo es una parte importante que se desarrolla en las escuelas integrales... el trabajo y el empleo son cosas diferentes, nosotros en escuelas integrales no educamos para criar empleados, para nosotros el trabajo es una parte importante en la pedagogía, es una parte que se utiliza precisamente para crear colectividad y entonces en esa situación hay un asunto que tiene que ver con alumnos, maestros y padres de familia. Nosotros decimos que en escuelas integrales se canta, se juega, se aprende, se baila” (Técnico D, mayo 2005).

En términos organizativos, las escuelas integrales impulsan el trabajo colectivo y una estructura de horizontalidad. En este sentido, la toma de decisiones siempre son discutidas y negociadas por la plantilla laboral completa<sup>33</sup>. Los docentes se reúnen todos los días después de clase por aproximadamente una hora y media para discutir diversos asuntos de interés, tanto pedagógicos y organizativos como sindicales:

“Nosotros empezamos a trabajar escuelas integrales para romper precisamente el esquema tradicional. La escuela tradicional lo primero que plantea son 8 horas de trabajo y nosotros planteamos que 5 horas son frente a grupo y 3 horas son para planear, para encontrarnos, para planificar pedagógicamente, para diseñar lo que debemos hacer en base a una escuela alternativa... esa forma de trabajo también quiere romper el esquema de direcciones, en las escuelas integrales no hay director, en las escuelas integrales hay coordinador y ese coordinador se va rotando de preferencia cada año, entonces por eso es colectivo de escuelas integrales, porque allí todos nos asumimos iguales, ninguno tienen una figura predilecta, por eso la rotación” (Francisco, mayo 2015).

En el esfuerzo por buscar la coherencia en el mundo magisterial democrático, los docentes de las escuelas integrales se plantean establecer una relación horizontal con el alumnado, fomentar el respeto y la comunicación pero también la crítica a la autoridad y la participación activa de los alumnos en su propio aprendizaje.

“Porque ¿cómo queremos ser democráticos pero somos bien autoritarios en el salón, y decimos ¡siéntate! o ¡cállate!”. En el comedor, por ejemplo, tanto alumnos como profesores comen los mismos platillos, y cada uno sea

---

<sup>33</sup> Una anécdota puntual de esta diferencia organizativa la presenciamos cuando pedimos autorización para realizar entrevistas y observación participante en los planteles. En el resto de las primarias el director autorizó y en ocasiones inclusive indicó cuáles docentes facilitarían la información. En cambio, en la escuela integral tuvimos que presentar la petición durante una reunión general de docentes, donde se analizó la propuesta y se sometió a votación.

alumno, maestro o incluso supervisor recoge su mesa y lava su plato al terminar.”(Luis, mayo 2015).

A nivel social las escuelas integrales buscan renovar la relación entre escuela y sociedad, hacer de la primaria un espacio de participación comunitaria. Buscan una construir una relación “donde no se distinga éste es el pueblo, y ésta es la escuela”, donde el plantel esté a disposición de las necesidades comunitarias y no se les limite el acceso o la salida a padres de familia y alumnos.

Esta conceptualización de la relación de servicio es coherente con la visión que los docentes de las escuelas integrales tienen de su actividad:

“Aquí nosotros decimos que no somos maestros, somos educadores populares, nosotros tratamos de quitar esa idea de que los docentes son profesionistas un poquito más altos que la sociedad general ni es cierto, ni es cierto que tenemos más dinero, o que vivimos diferente. No, nosotros como educadores populares nos visualizamos como trabajadores, como trabajadores de la comunidad” (Luis, mayo 2015).

En este tenor, los docentes de las escuelas integrales buscan preservar y recuperar el tipo de relación de servicio que anteriormente el magisterio tenía con respecto a la comunidad.

El mismo maestro Alejandro (mayo 2015) reflexiona cómo los diferentes contextos y condiciones de empleo en las escuelas urbanas trastocan la relación de servicio de los docentes con la comunidad.

“... ya luego me fui a la cabecera de Tanzitaro y allí hicimos equipos de señoras, porque la escuela es muy bonita, tenía los patios grandes pero estaba desperdiciada, tenía área de jardines descuidada... ya nadie los atendía y pues los maestros éramos maestros relativamente jóvenes en el servicio y nos poníamos a hacer de todo y dijimos por qué no los arreglamos y hubo personas que nos dijeron ‘maestros si ustedes los arreglan nosotros los apoyamos y vamos a cooperar para que pongan pasto’. Yo traía una camionetita viejita así que después de que salíamos de trabajar regresábamos a la escuela a limpiar y las mamás también iban...y las mamás créeme que cuando tú quieres si le sacas ¡uf!, ellas nada más están allí para participar, y pues allí también lo que pasa es que desde los de normal nosotros traemos una formación de ese tipo. Pero cuando andas aquí en la ciudad, como en Uruapan con doble plaza andas a las carreras por salir a las 12:30, tienes que salir para estar en otro lado, o tienes que entregar la escuela máximo a la una, porque pues no te dejan” (Alejandro, mayo 2015).

En la reflexión de algunos docentes la transformación y degradación de las relaciones de cercanía con la sociedad, es donde radica el relativo éxito de la Reforma Educativa y de su campaña de deslegitimación a los maestros, ya que se ha dado un distanciamiento progresivo del magisterio respecto a la comunidad desde que los docentes

se asumen más como un grupo profesional privilegiado que como trabajadores del servicio público. La clave para fortalecer la resistencia frente a la Reforma Educativa, según sus reflexiones, es reavivar la relación con los padres de familia, hacerlos partícipes de su trabajo, de sus proyectos, y ocuparse también de manera comprometida por las necesidades de las familias y los alumnos.

La mayoría de los padres de familia de esta escuela integral participa en las acciones de resistencia (plantones, paros, marchas, mítines) acompañando a los maestros. La clave para dar continuidad a este tipo de relación es el hecho de que “nosotros como maestros también respondamos” (Felipe, mayo 2015). En este plantel por ejemplo, se respetan los días de paro indefinido, pero las horas de clases se reponen en otros espacios, incluso periodos que para el resto de los docentes son vacacionales.

“Pero la cuestión con la que más te ganas a los padres de familia es interesándote verdaderamente por la educación de sus hijos, una educación integral, con la que puedan los muchachos cambiar aunque sea un poquito su mundo, no sólo adaptarse a él” (Felipe, mayo 2015).

Sin embargo, esta importancia por dimensión de alianza con los alumnos y los padres de familia no está presente en los docentes, no solamente en los de la fracción institucional, tampoco en los de la fracción democrática. Este abandono de la resistencia magisterial a contenidos sociales y pedagógicos en su proyecto ha fortalecido el clima de desprestigio a su proyecto sindical.

En un intento por resanar estas omisiones, la seccional convocó a asambleas regionales con los padres de familia. En estas reuniones los docentes dieron a conocer su interpretación de la reforma, sin embargo, sus explicaciones siempre fueron más agudas cuando se referían a los impactos específicos del gremio. Cuando se abordaba la otra arista del argumento, cómo afectaría la educación de los alumnos, el planteamiento de una “tendenciosa reforma para privatizar la educación pública”, no satisfizo a los padres de familia que asistieron a las asambleas y que veían en términos de franca contradicción sus intereses respecto a los de los maestros. Esto particularmente por la cuestión de los paros indefinidos de laborales que venía haciendo el magisterio, ante esta situación, los padres de familia mostraban su descontento “por tener todos los días y a todas horas los niños en casa cuando ellos tenían que salir a trabajar” (padre de familia, mayo del 2015), o porque “Nos piden que los apoyemos en la defensa de sus derechos

laborales, pero ¿quién defiende el derecho de nuestros niños a la educación? Si mi hijo pierde el año no lo van a querer en ninguna secundaria” (madre de familia, mayo del 2015).

Plantemos que para la resistencia del magisterio michoacano es crucial la reflexión en torno al proyecto pedagógico, específicamente respecto a las experiencias de las escuelas integrales, pues en estos espacios se encuentran moralejas muy nutritivas para la refinar la *disputa por el sentido del trabajo docente* en el marco de la Reforma Educativa.

En síntesis, las escuelas de tipo representan un ejercicio sólido por parte de los maestros para recuperar y renovar el *ethos docente* que tradicionalmente le dio legitimidad y sentido a su función. Sin embargo las escuelas experimentales de este tipo son pocas, y no todos los docentes encuentran en sus respectivos espacios la motivación o las condiciones para reivindicar la dimensión política de su trabajo tal y como se hace dentro de las escuelas integrales. Ni siquiera en las escuelas de tiempo completo que se supone también están reorganizando el trabajo y redefiniendo la relación de servicio, en este sentido, algunos maestros de la seccional suelen decir que el Programa de la SEP impulsado con la reforma es un “casarón neoliberal” o “una mala copia” de su Programa de Escuelas Integrales.

## CONSIDERACIONES FINALES

En esta tesis problematizamos y reflexionamos la disputa por el sentido del trabajo docente en el marco de la Reforma Educativa. Analizamos esta reforma como parte del proyecto de rediseño estatal orientado a la modernización e integración de la economía comercial, lo cual supone una serie arreglos institucionales y reconfiguraciones de las profesiones burocráticas, entre ellas, el magisterio.

Los nuevos lineamientos político-económicos aunados a la transformación interna del magisterio y a los cambios generacionales de la sociedad mexicana configuran el complejo escenario en el cual se desenvuelve la disputa por el sentido del trabajo docente. En este tenor, el aporte de esta investigación radica principalmente en que señalamos y abordamos con puntualidad las dimensiones que entran en juego en esta disputa.

Generalmente los estudios suelen centrarse únicamente en una plataforma, sin embargo, nuestro posicionamiento epistemológico nos demandó mirar todas las arenas de lucha y negociación. Pusimos énfasis en la dimensión de la relación de servicio porque es donde finalmente pueden evaluarse los distintos efectos de esta reforma. Sin embargo la comprensión de esta dimensión incorporó las lógicas de las determinantes estructurales más amplias.

Argumentamos que la gran transformación que vemos hoy en día consiste en la instauración de los principios regulatorios del mercado en el ámbito político y social. Este fenómeno tiene consecuencias de fondo porque todo pretende legitimarse en términos de competitividad y meritocracia, desplegando dispositivos de control como la evaluación, el indicador y en general la evidencia cuantitativa de todo tipo.

En sectores como el de la educación pública la consolidación de este marco es particularmente riesgoso porque diluye el interés social en un juego ideológico de principios *manageriales*. Es por ello, que elegimos el sentido del trabajo docente como categoría central, con un afán regresar al centro de la discusión la transformación de la orientación social de la educación.

En general, las reformas educativas que se han llevado a cabo desde los 90s en diferentes países buscaron transferir al sistema educativo los nuevos modelos de organización característicos de las organizaciones más dinámicas del capitalismo moderno que no responden a los patrones clásicos de la organización burocrática. En México, el sistema educativo tradicionalmente se organizó como una burocracia. En este esquema los

docentes ocuparon un estatus excepcional, ya que se le otorgó un fuerte margen de autonomía para la regulación de su mercado de trabajo.

En el marco de la reforma sectores gubernamentales, de la sociedad civil y empresarial también han puesto a discusión la legitimidad del monopolio del magisterio poder para excluir a otros del ejercicio de la profesión y los costos de este arreglo en términos de calidad educativa. Este punto es especialmente neurálgico en el contexto actual de apertura internacional de mercados, y en una sociedad con un gran ejército de reserva. Sin embargo, la intención por parte del Estado de retomar la rectoría sobre la educación a través de la recentralización del poder sobre el magisterio ha sido cuestionada con fuerza por parte de la resistencia. En este sentido, también planteamos que es necesario reflexionar sobre la pertinencia de las posiciones en un marco histórico de complejas relaciones entre el Estado y el magisterio, y en un contexto una “democracia fallida” que se inscribe dentro de acelerados cambios societales.

El magisterio mexicano fue importante agente del desarrollo del Estado nacional posrevolucionario, en este sentido, mantuvo varias características como profesión de Estado, de un Estado que hoy está desmantelándose. Por ello, proponemos que en el actual conflicto magisterial es una ventana para entender la tensa transición entre dos modelos de sociedad.

Si bien la regulación que entra con la reforma precariza las condiciones de empleabilidad de los docentes, a nivel de contenido de la actividad existen otras razones por las cuales este cambio es particularmente interesante. Esta reforma está trastocando la dimensión política de la actividad docente que se estrecha con los nuevos dispositivos evaluación, lo que a su vez reduce las vías cotidianas de reconocimiento gracias a las cuales se mantenía la identidad profesional.

Como vimos en el capítulo dos, esta dimensión política de la actividad es parte de *ethos* profesional de magisterio mexicano que en otras regiones del mundo no tiene cabida. En Francia, por ejemplo, el profesor Vincet Lang (1999) recuerda la lucha por la definición del oficio docente como enfocado exclusivamente con la transmisión del conocimiento, excluyendo progresivamente las tareas poco valoradas socialmente tales como la vigilancia y el disciplinamiento de los alumnos, o la alimentación, que fueron delegadas a profesionales menos prestigiosos. En la argentina Brasil, Perú y Uruguay para la mayoría de los docentes la educación tiene como función “desarrollar la creatividad y el espíritu crítico” y no solamente “transmitir conocimientos actualizados y relevantes” (Tenti 2005).

A esta importante transformación en los marcos de regulación y en el *ethos* del magisterio como profesión, se le suman las tensiones creadas por fuerte contradicción entre los lineamientos internos de la reforma, ya que por un lado ésta impulsa la individualización salarial, la competencia y la medición, mientras que por otro pretende acabar con el rezago educativo a través del trabajo colegiado y el fortalecimiento de la relación de servicio.

En síntesis, podemos decir que el primer modelo privilegia un control técnico de la actividad (mediante la estandarización de procedimientos y objetivos de evaluación en función de resultados inmediatos, mensurables y preestablecidos) el segundo pretende confiar en un autocontrol basado en la autonomía y la responsabilidad del colectivo docente. Mientras que en el primer modelo reina el profesional como tecnócrata, en el segundo predomina la idea de un profesional “clínico” capaz de diagnosticar, definir estrategias en función de diversos esquemas y lógicas ( no sólo instrumentales) y de producir resultados mensurables y no mensurables, inmediatos y mediatos (Lang, 2006).

Las tensas situaciones que estos contenidos contradictorios producen fueron desarrolladas a lo largo del capítulo tres, quedando claro que frente a las dos orientaciones, la más fortalecida es lógica de medición e individualización, ya que esta es la dimensión definitoria para conseguir y mantener el estatus contractual. En esta nueva correlación de fuerzas donde el trabajo prescrito y racional domina sobre el trabajo real y relacional se debilita la relación de servicio la docencia como trabajo sobre los otros, cuestión que interés social.

En el terreno de la Reforma Educativa se enfrenta varias lógicas, la política, la laboral y la pedagógica en las que se incrustan muchos tipos de actores (político, funcionario, experto, dirigente gremial, etcétera) con visiones, intereses y posiciones diferenciadas. Nuestra propuesta plantea que los contenidos de la reforma en general y que las modificaciones marco de regulación del magisterio en particular deben ser discutidas en estricto vínculo respecto a cómo éstas afectan la relación de servicio.

Mientras la posición general de los líderes del magisterio en resistencia está por la defensa de la autorregulación profesional, legitimada su supuesto o real dominio de los conocimientos y habilidades especializadas necesarias para ejercer y la conquista histórica de derechos laborales. Está claro que las nuevas condiciones tanto laborales como sociales ponen en cuestionamiento este modelo cerrado de profesión.

Por otra parte, a diferencia de las posturas “críticas” de rotunda oposición frente a la regulación heterónoma del magisterio y la apertura del mercado de trabajo a través de la evaluación, nosotros proponemos un panorama a partir del cual se pueden ensayar cambios en el sector educativo y en la regulación laboral docente que sean beneficiosos para la relación de servicio, que es al fin de cuentas constituye una dimensión de interés público. Desde esta perspectiva, nos parece que las posiciones tanto de la parte oficial como de la resistencia han sido desatinadas, y si bien las dos partes se apoyan esporádicamente en la lógica del bien común, sus respectivos argumentos no han logrado vincular con claridad la defensa de sus posturas con la cualidad de la relación del servicio.

Está claro que los maestros no se oponen a la evaluación ni siquiera la externa, más bien critican la evaluación estandarizada y descontextualizada y con efectos punitivos, sin embargo, por lo menos en el caso michoacano, actualmente cualquier reflexión o mediación hecha en torno a la evaluación es tomada por la parte oficial como una afrenta al Estado de derecho, por la seccional como una traición al magisterio.

Nos parece que en este tipo de disputas el magisterio en resistencia ha perdido fuerza porque al igual que la parte oficial no ha acompañado su crítica a las modificaciones administrativo-laborales con los contenidos e impactos concretos de su trabajo. Si bien actualmente queda claro que lo político y lo económico dominan sobre lo educativo, tal vez la estrategia más efectiva para revertir esta conquista sea poner al centro la dimensión pública de la educación, más allá de la crítica fragmentada de sí se están o no desmantelando los principios contractuales del modelo burocrático tradicional.

Finalmente pensamos que los panoramas y análisis que se presentan en esta tesis nos pueden ayudar a formular ciertas propuestas acerca de las condiciones deseables de empleabilidad del trabajo docente para la asegurar una relación de servicio efectiva.

Aunque lo anterior ya será un ejercicio de análisis social, proponemos que lo primero que debe de resolverse a nivel ciudadano es qué modelo o modelos educativos -ya que existen variedad de contextos- son necesarios y deseables para los centros de enseñanza básica. Esto daría pauta para bosquejar el perfil docente requerido y ensayar la combinación y ponderación pertinente de las dimensiones del trabajo docente (político, técnico y

vocacional), a partir de los cuales se diseñarían los requisitos, estándares y evaluaciones para el acceso, la promoción y la permanencia dentro del sistema profesional docente<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> De manera muy general, nuestra investigación arroja dos propuestas

- 1) Es importante construir mecanismos que evalúen por un lado: los logros concretos de las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes, más allá de la medición de sus conocimientos teóricos *per se*, lo que implica la necesidad de programar observaciones directas y evaluaciones contextualizadas. y por otro, la dimensión vocacional (además de la técnica) componente estratégico para la efectividad de la docencia comprendido como un *trabajo sobre los otros*.
- 2) Finalmente, en términos generales, nuestra investigación parece señalar que a una relación de servicio de calidad le preceden condiciones de trabajo que ofrezcan continuidad laboral por lo menos a mediano plazo (para evitar la rotación de personal), y una remuneración suficiente, de modo que el docente pueda dedicarse integralmente a su actividad.

## FUENTES CONSULTADAS

- Aboites, Hugo (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de evaluación en México: historia de poder y resistencia* (1982-2012). México: UAM.
- Aboites, Hugo (2013). “Implicaciones de la reforma de 2012 al artículo 3º constitucional”. El cotidiano núm. 179, mayo-junio, México: UAM versión electrónica disponible en <http://bit.ly/20OX7Pb>
- Antunes, Ricardo (2005). *Los sentidos del trabajo. Ensayos sobre la afirmación y la negación del trabajo*. Ediciones herramienta, Argentina.
- Arent, Hanna (1996). *La condición Humana*. Madrid: Páidos.
- Arnaut Alberto (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México. 1887-1994*. Colegio de México. México.
- Arregui, Patricia (2010). “Autonomía y regulación externa: tensiones en la profesionalización docente”. En Tenti, Emilio (comp). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ávalos, Beatrice (2010). “El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua”. En Tenti, Emilio (comp). *El oficio de docente. Vocaciones, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bachelard, Gastón (1981). *El nuevo espíritu científico*. Paris (1934) México: Siglo XXI.
- Belmont, Edgar (2011). *Las Batallas alrededor del Servicio de energía Eléctrica, Convergencias y Divergencia entre Electricidad de Francia y Luz y Fuerza del Centro*. México: Porrúa.
- Belmont, Edgar (2013). “La modernización del servicio público y los ajustes en los compromisos productivos. Un balance alrededor de sector eléctrico”. En Guillermo Guajardo y Alejandro Labrador (coords). *La Empresa Pública en América Latina: entre el Estado y el Mercado*. México: UNAM.
- Bensusán, Graciela y Luis Arturo Tapia (2011). “El SNTE: una experiencia singular en el sindicalismo mexicano”. El Cotidiano, núm. 168, julio-agosto, 2011, pp. 17-32. México: UAM(A).
- Berfely, María (2004). “Educación Indígena del Siglo XX en México”. En Latapí Darre Pablo (coord.). *Un siglo de Educación en México II*. México: Fondo de Cultura.
- Bobes, Cecilia (2008). “Buscando al actor. La intervención sociológica”. En Tarrés, María Luisa (coord.). *Observar, escuchar y comprender*. En *Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa.
- Boltanski, Luc y Thévenot (2006). *On justification: Economies of Worth*. Princeton University Press; Edición
- Boltanski, L. y Ciappello E, (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Bourdieu P, Chamboredon JC, Passeron JC (2008). *El oficio del sociólogo, presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI.
- Brachet-Marquez Viviane (1996). *El pacto de dominación. Estado, clase y reforma social en México (1910-1995)*. México: El Colegio de México.
- Camus, Albert (2005). *El hombre Rebelde*. Madrid: Alianza Editorial
- Castels, Manuel (2002). *La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red*. México: Siglo XXI Editores.
- Clifford, James y Geertz Clifford (1998). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. México: Gedisa.

- Cogan, L. Morris (1955). *The Problem of Defining a Profession en The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* January. 1955 297: 105-111, <http://bit.ly/1Wwe4wr>
- Cole, M. (1985). "A crisis of identify: teachers in times of political an economical chanchies". En Coloquio Internacional sobre Función Docente y Salud Mental, Universidad de Salamanca.
- Coll, Tatiana (2013). "La Reforma Educativa, el poder del estado y la evaluación". El cotidiano núm. 179, mayo-junio, México: UAM. Versión electrónica disponible en <http://bit.ly/20OX7Pb>
- Creswell, John (2007). *Qualitative Inquiry and research design. Choosing Among Five Approaches*. USA: Sage.
- de Gaulejac, Vicent (1993). *El coste de la excelencia. ¿Del caos a la lógica o de la lógica al caos?* Barcelona: Paidós.
- de Gaulejac, Vicent (2008). "Conferencia: El costo de la excelencia pronunciada el 28 de octubre", Argentina, Buenos Aires, versión electrónica disponible en: <http://bit.ly/1L4wtQm>
- Dejours, Christopher (2011). *Psicodinámica del trabajo y vínculo social*. Versión electrónica disponible en <http://bit.ly/1oWeJg9>
- Dejours, Christopher (2013). "Conferencia: Sufrimiento y trabajo ¿Cómo pensar la acción?" conferencia impartida el 20 abril en UNR Argentina, versión electrónica disponible en <http://bit.ly/1T0E9WN>
- Deleuze, G (1990). *Post-scriptum. Sur les sociétés de controle" en porpakars, 1972-1991*. Paris: Minuit.
- Demailly, Lise (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Presses universitaires du Septentrion, coll. « Sciences sociales ».
- Dewey, J (1946). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dubar, C. Tripier, P y Boussard, (2015). *Sociologie des professions*. Paris: Arman Colin.
- Dubet, Fracois (1987). *Los criterios de validación en la intervención sociológica*, versión electrónica disponible en <http://bit.ly/1oWf9Do>
- Dubet, Fracois (2013). *El declive de la Institución: profesiones, sujeto e individuos en la modernidad*. Madris: Gedisa.
- Dubet, Fracois y Bradu, Fabienne (1987). "Los criterios de validación en la intervención sociológica. Estudios Sociológicos". Vol. 5, No. 15, Empresarios y política en México (Sep. - Dec., 1987), pp. 555-573.
- Dubet, Francoise (2010). *Sociología de la Experiencia*. Barcelona: Centro de investigaciones sociológicas.
- Dubet, Francoise (2012). *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* Buenos Aires: Siglo XX.
- Dunthilleul, Yael (2010). "Nuevas tendencias en materia de políticas docentes, qué nos sugieren las reformas en Suecia, Inglaterra y Holand". En Tenti, Emilio (coomp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dussel, Inés (2010). "Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente". En Tenti, Emilio (coomp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Elster, Jon (2011). *El desinterés. Tratado crítico del hombre económico (I)*. México: Siglo XXI, 311.

- Esteve, J. M. (2010). "Identidad y desafíos de la condición docente". En Tenti, Emilio (coomp). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Esteve, J. M (2003). *La Tercera Revolución Educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M (1997). *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Fernández, Marian (2001) "A la búsqueda de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?". Número 25. *Professao docente*. Enero-Abril 2001/Janeiro-Abril 2001. <http://www.rieoei.org/rie25a02.htm>.
- Franser N, y Honneth A. (2006). *¿Retribución o reconocimiento? un debate político-filosófico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fraser N y Honneth A (2006). "¿Redistribución o reconocimiento?" Madrid: Ediciones Morata.
- Garcia Sandrine et Montagne Sabine (2011). Pour une sociologie critique des dispositifs d'évaluation. Actes de la recherche en sciences sociales. 2011/4n° 189, p. 4-15. DOI : 10.3917/arss.189.0004.
- Geertz, Clifford (1994). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Geertz, Clifford (1997). *El antropólogo como autor*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Editorial Gedisa.
- Gernet Isabelle et Dejours Christophe (2009). Évaluation du travail et reconnaissance. En *De la etnografía a la sociología reflexiva*. Gharsarian, Christian. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Goffman, Erving (1972). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gundermann kroll Hans (2008). "El método de los estudios de caso". En Tarrés, María Luisa (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Porrúa. México.
- Gutiérrez, Lucio (2003). "El pensamiento educativo en el México posrevolucionario". En M. Revista electrónica Cinética, núm 22. Febrero-julio, 2003, pp. 72-77.
- Herbert Marcuse (1969). *La sociedad industrial y el Marxismo*. Buenos Aires: Editorial Quintaria.
- Hernández, Luis (2013). *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial*. México: CNTE
- Honneth, Axel (2011). *La Sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Ibarrola María (2004). "La formación de los profesores de la educación básica". En Latapí Darre Pablo (coord.) *Un siglo de Educación en México II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, Edgar (2010). "Formación docente y el contexto de América Latina". En Tenti, Emilio (coomp). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lacourt, Isabelle (2001). Les particularités de la relation de service au sein des administrations communales. Le cas des départements « population » et « état civil ». La motivation au travail dans les services publics. Centre d'Etudes et de Recherches en Administration publique. <http://bit.ly/1Ud6Sqw>
- Lang Vicent. (1999). *La Professionalisation des enseignants*. París: PUF.

- Lang, Vicent (2010). “La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos”. En Tenti, Emilio (comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Latapí, Pablo (coord.) (2012). *Un siglo de educación en México. Tomo I*. México: FCE.
- Laville, Jean-Louis (2010) Sociologie des services. **Sociologie des services** Paris: edition, éres.
- Lévi-Straus. (1987). *Antropología estructural*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Leyes Secundarias de la Reforma Educativa, versión electrónica disponible en: <http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/>
- Linhart, Daniele (1997). *La modernización de las empresas*. Buenos Aires: PIETTE del CONICET.
- Lukács G. (2004). *Ontología del ser social. El trabajo*. Buenos Aires: Ediciones herramienta.
- Martucceli, Danilo (2013). *Multiculturalismo: perspectivas y desafíos*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Max Weber (2000). *¿Qué es la burocracia?*, Madrid; Ed. Aleph. Disponible en <http://bit.ly/1L4yADS>
- Méda, Dominique (1998). *El trabajo. Un valor en peligro de extinción*. Madrid: Gedisa.
- Merton R. K. (1965). *Éléments de théorie et de méthode*. Paris: Plon.
- Merton Robert (1989). *A hombros de gigantes*. Barcelona: ediciones 62.
- Navarro, Cesar (2011). *El secuestro de la educación. El sexenio educativo de Elba Ester y Felipe Calderón*. México: UPN.
- Ornelas Carlos (2004). “La cobertura de la Educación Básica”. En Latapí Darre, Pablo (coord.). *Un siglo de Educación en México II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ornelas, Carlos (2008). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo, Distrito Federal*. México: Siglo XXI editores.
- Parsons, Talcott (1968). *La estructura de la acción social*. Madrid. Ediciones Guadarrama.
- Pérez, Abel y Sergio Sánchez (2013). “Permanencia y quiebres alrededor del arreglo corporativo: el SNTE ante la Reforma Educativa”. *El cotidiano*, num 179, mayo-junio, México: UAM, versión electrónica disponible en <http://bit.ly/20OX7Pb>
- Perrenaud, Philippe (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Ediciones Noreste, J. C. Sáez Editor. Santiago.
- Polanyi, Karl (2007). *La Gran Transformación*. Fondo de cultura económica de España.
- Policarpo, Ángel y Nicolaza Rodríguez (2009). *La Alianza por la Calidad de la Educación: “más de lo mismo”*, Educere, 13 Núm 46 Julio- septiembre, 2009, pp. 645-554. Universidad de los Andes en Venezuela.
- Puigros, Adriana (1984). *La educación popular en América Latina*. México, Ed. Nueva Imagen. Passim.
- Quijano, Aníbal (2013). *El trabajo*. 146. AÑO 26 • NÚM. 72 • MAYO-AGOSTO, versión electrónica disponible en <http://bit.ly/1Q4e9DM>
- Ramírez, E. y J. Ramírez. (2010). “Génesis y desarrollo del concepto de nueva gerencia pública. Bases organizacionales para el replanteamiento de la acción administrativa y su impacto en la reforma”. En E. Cabrero (Ed.), *Administración Pública*. México: Siglo XXI-BBAP/DF.
- Ranjard, P. (1984). *Les enseignants persécutés*. París: Jauze.
- Reyes Rocha (1993). *Política educativa y realidad escolar en Michoacán, 1921-1924*.

- Reyes, José, et al. (1991). *La educación indígena en Michoacán*. Morelia, Mich., Gobierno del Edo.-IMC.
- Romero, María del Consuelo (1981). *Bilingüismo y educación: un estudio en Michoacán*. México, INI (Serie de Antropología Social, 63).
- Ruiz, Guadalupe (2012). “La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB)”. En la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación de profesores*, vol. 15, num 1, 2012 pp. 51-60. Seminario Universitario de Formación de Profesorado Zaragoza España, versión pdf disponible en <http://bit.ly/1mdzSyU>
- Saldaña, Alejandro (2008). Reseña de “La sociedad enferma de la gestión. Ideología gestionaría, poder managerial y hostigamiento social”. *Revista de Investigación educativa*, Julio- diciembre, versión pdf disponible en línea [bit.ly/1mRRfY3](http://bit.ly/1mRRfY3)
- Sánchez, Rolando (2008). “La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados”. En Tarrés, María Luisa (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa.
- Scott, James (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Ediciones Era.
- Suárez Hugo José (coord.) (2008). *El sentido y el método, sociología de la cultura y análisis de contenido*. México: COLMICH.
- Tarrés, María Luisa (coord.) (2008). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Porrúa. México.
- Tenti, Emilio (2007). *La condición docente. El análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- Tenti, Emilio (2010). “Profesionalización docente: consideraciones sociológicas”. En Tenti, Emilio (comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tenti, Emilio (comp.) 2010. *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Turner, Victor (1980). *La selva de los símbolos. Aspectos del ritual Ndembu*. Madrid: Siglo XXI España.
- Urrútia de la Torre, Francisco (2013). “¿Descuidar el corazón? Comentarios al Plan Nacional de desarrollo, 20-2018 en Eje 3”. En *México con Educación de Calidad*. RLEE (México). Volumen XLIII. Núm 2 pag 5-10, versión electrónica disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028897001>
- Vela, Fortino (2008). “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”. En Tarrés, María Luisa (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa.
- Velasco Ortiz, M. Laura (2008). “Acercamiento al metomentodo tipológico en sociología”. En Tarrés, María Luisa (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa.
- Warin, Philippe (2003). *Les relations de service, objet de recherche en sciences sociales*. . Centre d’Etudes et de Recherches en Administration publique. <http://bit.ly/1Rd8NIT>