

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN SOCIEDADES  
MULTICULTURALES Y ESTUDIOS INTERCULTURALES**

**TESIS DOCTORAL**

**ESTADO, EDUCACIÓN Y *NUEVOS MAESTROS***

**LOS EGRESADOS DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL  
VERACRUZANA “ENRIQUE C. RÉBSAMEN” Y SU INSERCIÓN A LA  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA A TRAVÉS DE LA  
PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIOS MULTICULTURALES**

**MIRTHA FEBE PEÑA PÉREZ**

**DIRECTOR: DR. GUNTHER DIETZ**

**GRANADA 2005**



## AGRADECIMIENTOS

Porque comimos y abrevamos en su bondad y tesón, en su hambre y desafío; porque vivimos intensamente su compromiso, porque fueron buenos y humanos ejemplos, para ustedes a quienes siempre tengo en forma intangible pero cercana. También para ustedes, por ser ramas del mismo árbol, que proyecta fuerza e irradia amor.

Para Sergio, Arcady y Vitaly, por su ternura, su apoyo y acompañamiento a toda prueba. Porque se hace familia al andar, y cuando escalamos montañas, ustedes me hacen ver que merece la pena esforzarse en cada intento y disfrutar nuestra llegada a la cima.

Para Günther, por lo que de tiempo le quité y de paciencia desgasté. Por transitar de la dirección y guía hacia la amistad.

Para quienes en sus viajes y en sus esfuerzos docentes, tuvieron la osadía de girar la mirada y ver hacia México, hacia Xalapa y hacia 'los de la otra orilla'.

Para Sarita y Carlos por aleccionarme en la aventura.

Para los *nuevos maestros* por su comprensión, disposición y paciencia infinita para no dejarme en el camino.

Para mi institución, porque recorriendo senderos y brechas podemos cambiar.

## INDICE

Listado de mapas, cuadros, ilustraciones y anexos  
Listado de abreviaturas

### INTRODUCCIÓN

#### I. ESTADO Y PODER

1.1. El concepto de Estado. La construcción del Estado posrevolucionario en México	2
1.1.1. La conformación de la nación	5
1.2. La formación del Estado-nación en México	8
1.3. El poder y los procesos hegemónicos en la constitución del Estado mexicano	11
1.3.1. La búsqueda y ejercicio del poder	12
1.3.2. La construcción de la hegemonía	19
1.4. Del papel de las escuelas y los maestros en la construcción del nuevo Estado mexicano	21

#### II. Metodología

2.1 Antecedentes y características del método interpretativo	33
2.2. La etnografía y la descripción densa	37
2.3. Respecto a la <i>objetividad</i> del conocimiento antropológico	40
2.4. La metodología seguida en este trabajo	45
2.4.1. Los propósitos de la investigación	45
2.4.2. Las preguntas de investigación	46
2.4.2.1. Las guías de entrevista	48
2.4.2.2. La guía de entrevista para la segunda fase del trabajo de campo	50
2.4.2.3. Las entrevistas	51
2.4.2.3.1. Condiciones de aplicación de las entrevistas	52
2.4.2.3.2. Ventajas de las entrevistas etnográficas	55
2.4.2.3.3. Dificultades en las entrevistas	58
2.4.3. La selección del lugar	62
2.4.3.1. La Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"	63
2.4.4. La muestra	68
2.4.5. La observación	70
2.4.5.1. La observación y sus ventajas	78
2.4.5.2. La fotografía como estrategia complementaria a la observación	81
2.4.6. El análisis de los datos	84
2.4.6.1. Los datos derivados de las entrevistas	87
2.4.6.2. De los datos derivados de la observación	91
2.4.6.3. De los datos derivados de los documentos	93
2.4.6.4. Los datos hemerográficos	97
2.4.7. La salida del campo	99

<b>III. EDUCACIÓN</b>	
3.1. Notas sobre la Educación Básica en México	100
3.1.1 Los proyectos educativos multiculturales y la educación primaria	103
3.2. Los proyectos educativos del Estado mexicano para la Educación Básica	106
3.2.1. Los proyectos educativos para la <i>formación inicial</i> de docentes	111
3.2.2. La <i>formación inicial</i> de docentes en el estado de Veracruz	115
3.2.3. La construcción del sentido de <i>ser maestro</i> : el plano institucional	129
3.2.4. La construcción del sentido de <i>ser maestro</i> : el plano individual	134
3.3. La visión institucional de <i>ser maestro</i> , el Estado y el individuo ¿una articulación posible?	141
<b>IV. Situación histórica del Estado y la formación de maestros</b>	
4.1. Elementos historiográficos de la conformación del Estado	157
4.1.1. Notas sobre la Revolución de Independencia	158
4.1.2. Tensiones entre las propuestas centralistas y federalistas	160
4.1.3. Entre constitucionalidad y monarquía	161
4.1.4. El proceso revolucionario, el reto de la construcción del Estado <i>moderno</i> y el papel de la educación	164
4.2. Elementos para la periodización en la búsqueda del sentido de <i>ser maestro</i>	169
4.2.1. La educación Normal en México	172
4.2.1.1. Primer periodo: de 1921 a 1958	175
4.2.1.2. Segundo periodo: de 1958 a 1970	177
4.2.1.3. Tercer periodo: de 1970 a 1976	179
4.2.1.4. Cuarto periodo: de 1984 a 1992	182
4.2.1.5. Quinto periodo: de 1992 a 1997	183
4.2.1.6. Sexto periodo: de 1997 a 2003	186
4.2.2. La educación Normal en el estado de Veracruz	186
4.2.2.1. Primer periodo: de 1921 a 1958	191
4.2.2.2. Segundo periodo: de 1958 a 1970	195
4.2.2.3. Tercer periodo: de 1970 a 1976	197
4.2.2.4. Cuarto periodo: de 1984 a 1992	200
4.2.2.5. Quinto periodo: de 1992 a 1997	201
4.2.2.6. Sexto periodo: de 1997 hasta 2003	204
<b>V. Políticas para la contratación de profesores</b>	
5.1. Políticas nacionales para la contratación de profesores	208
5.1.1. Regulación de la oferta y la demanda	211
5.2. Políticas de contratación de <i>nuevos maestros</i> en el estado de Veracruz	213
5.2.1. Proceso de afiliación	213

5.2.2. Certificado médico	215
5.2.3. Examen psicológico	216
5.2.4. La contratación en el pasillo	219
5.2.5. La relación con los <i>muchachos</i> de CONAFE	229
5.2.6. La relación con los <i>licenciados</i> de las Universidades Pedagógicas	231
5.3. Las organizaciones sindicales	232
5.3.1. El SNTE y el Contrato Colectivo de Trabajo	238
5.3.2. Otras organizaciones sindicales	239
5.3.3. La relación entre la SEC, las organizaciones sindicales y los <i>nuevos maestros</i>	240
5.4. La transición: de egresado a <i>nuevo maestro</i>	242
5.4.1. Las <i>cadena</i> s estatales y locales	246
5.4.2. Los cambios	250
5.4.3. Las insubsistencias y las renunciaciones	255
5.4.4. <i>Patrimonialidad</i> de la plaza	257
5.4.5. La venta de plazas	261
5.4.6. La partida de casa	263
5.4.7. Las relaciones con la comunidad: encuentros y desencuentros	266
5.4.8. El primer grupo	273
5.4.9. Los compañeros	279
5.4.10. Los pagos	285
5.4.11. Las brechas, los senderos y los caminos	288

## **CONCLUSIONES**

## **BIBLIOGRAFÍA**

## LISTADO DE ILUSTRACIONES

- Ilustración 1. Entrevistas fuera de la SEC
- Ilustración 2. Plática entre directora y madres de familia
- Ilustración 3. Bitácora de campo
- Ilustración 4. Observación en el Área de Recursos Humanos de la SEC
- Ilustración 5. Observación de egresados en la SEC
- Ilustración 6. Habitación del *nuevo maestro*
- Ilustraciones 7 a 12. Paisajes y caminos hacia las comunidades de adscripción
- Ilustraciones 13 a 17. Escuelas y aulas de los *nuevos maestros*
- Ilustración 18. Diario de campo
- Ilustración 19. Diario de campo con evidencias de viaje
- Ilustración 20. Proceso de afiliación de la SEC
- Ilustración 21. Organigrama de la SEC
- Ilustración 22. La contratación en el pasillo de la SEC
- Ilustraciones 23 y 24. Las comunidades de adscripción
- Ilustraciones 25 y 26 Participación de los padres de familia
- Ilustraciones 27 y 28. Padres de familia en la escuela
- Ilustraciones 29 y 30. El compromiso social de los *nuevos maestros*
- Ilustración 31. Participación de los padres de familia en las actividades escolares
- Ilustraciones 32 a 34. El primer grupo
- Ilustración 35. Encuentro con la comunidad
- Ilustración 36. La *nueva maestra* en el trayecto de su comunidad
- Ilustraciones 37 y 37bis. Los compañeros
- Ilustración 38. Mapa del estado de Veracruz y localización de las comunidades
- Ilustraciones 39 a 41. La Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”
- Ilustración 42. Las comunidades de adscripción
- Ilustraciones 43, 44 y 45. Acceso a las comunidades de adscripción
- Ilustración 46. Pueblo intermedio

## LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Propósitos de investigación

Tabla 2. Preguntas de investigación

Tabla 3. Características de la población muestral

Tabla 4. Ejes de análisis de las entrevistas y ejemplos de preguntas que incluyen

Tabla 5. Documentos analizados con la Tipología de Perelman

Tabla 6. Programa Nacional de Educación analizado con la Tipología de Perelman

Tabla 7 Plan de Estudios 1997 analizado con la Tipología de Perelman

Tablas 8 a 17. Análisis de entrevistas. Primer momento

Tabla 18. La Educación Normal en México

Tabla 19. La Educación Normal en Veracruz

Tabla 20. Ubicación de adscripciones de los *nuevos maestros*

## LISTADO DE ABREVIATURAS

ANMEBN	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BENVECR	Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”
CESBI	Centro de Servicios Bibliotecarios e Informáticos
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
FETSE	Federación de Trabajadores al Servicio del Estado
PRI	Partido Revolucionario Institucional
SEC	Secretaría de Educación y Cultura (en el estado de Veracruz)
SEFIPLAN	Secretaría de Finanzas y Planeación (en el estado de Veracruz)
SEP	Secretaría de Educación Pública
SETSE	Sindicato Estatal de Trabajadores al Servicio de la Educación
SDTEV	Sindicato Democrático de Trabajadores de la Educación de Veracruz
SITEV	Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación de Veracruz
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SUTSEM	Sindicato Único de Trabajadores al Servicio de Enseñanza Media
STNEV	Sindicato de Trabajadores Normalistas y de la Educación de Veracruz
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UPV	Universidad Pedagógica Veracruzana

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene la intención de presentar el recorrido de investigación que emprendimos con base en nuestra formación en el Doctorado en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales.

La transformación de un tema de interés para la investigación como el trayecto que seguían los estudiantes de las Escuelas Normales a su egreso, nos llevó a seleccionar el proceso de inserción laboral de los egresados de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” a la Secretaría de Educación y Cultura del estado de Veracruz.

Consideramos que los fenómenos que tienen lugar en el transcurso del proceso de inserción laboral, tanto en la capital del estado como en las comunidades a donde son adscritos los *nuevos maestros*, ha sido la fuente de interés, que se ha visto reforzada por la metodología interpretativa y el recurso de la etnografía, como lentes de búsqueda para comprender e interpretar nuestro objeto de estudio.

Asimismo, llegamos a emplear estrategias, técnicas e instrumentos propios de la metodología etnográfica que nos permitieron el acceso a la descripción de los sucesos de la vida cotidiana, fue especialmente alimentador de nuestro interés por ir un paso adelante en la interpretación no sólo de lo que nuestros informantes decían, sino también de lo que hacían.

Tener la capacidad de trabajar en el terreno, nos llevó a establecer relaciones cara a cara, pero no desde referencias monoculturales jerarquizantes, apoyadas en el *deber ser*, sino con la capacidad de reconocer los discursos de los informantes desde marcos multirreferenciados, con la apertura hacia las diversas formas de concebir el mundo y buscar el diálogo con los otros.

Esta posibilidad de contrastar, en términos generales, visiones del mundo y del trabajo docente, en términos específicos, nos permitió adentrarnos en las prácticas que rodean al proceso de inserción laboral. Agregando a ello, la

descripción de los diferentes agentes y sus correspondientes acciones en torno a este proceso de inserción de los *nuevos maestros*.

En nuestro trayecto de investigación, nos permitimos revisar los procesos de construcción de la identidad que hacen los alumnos, los egresados y los *nuevos maestros*, interpelados discursivamente a su paso por la institución formadora de docentes con los proyectos que el Estado mexicano se abroga para la formación de los docentes que contratará. Para tal propósito, revisamos el tránsito institucional de los sujetos de nuestra investigación, entre las escuelas formadoras de docentes y la institución que contrata a los docentes: la Secretaría de Educación y Cultura (SEC).

El análisis de este proceso requirió de una mirada sincrónica que permitiera la comprensión de los propósitos institucionales de las Escuelas Normales, convertidas en agencias mediadoras de los proyectos de Estado para la consolidación identitaria de los maestros. Así, la propuesta de modelos de identidad, hecha a través de las escuelas formadoras, ha llevado a estructurar rasgos y características que definen el tipo ideal del *ser maestro*, limitándose a la sola *mención* del ideal.

Como política de Estado para la formación de maestros, hemos comprendido que no basta la *mención* de elementos discursivos que pretenden hacer suyos los discursos de la multi e interculturalidad, consideramos, con base en nuestra investigación, que las condiciones de inserción laboral y desempeño profesional, que rodean a los *nuevos maestros*, se convierten en serios impedimentos para que el maestro tenga presentes los propósitos respecto a los discursos de *capacidad de respuesta al entorno*, y los que tratan de su propia identidad profesional y ética.

Consideramos que en la búsqueda y producción de conocimiento, no debe propiciarse la separación entre la teoría y la práctica, dando lugar a una mirada dicotómica, excluyente de toda posibilidad de articulación. Así, también hemos dedicado una parte de nuestra investigación a proponer una revisión teórica sobre el Estado y sus procesos de constitución, con lo que intentamos explicar

los elementos históricos que dieron origen a la formación de México como Estado-nación. Esta revisión nos permitió comprender desde un enfoque de análisis histórico que privilegia la inclusión en la lucha por el *poder*, de las tensiones existentes no sólo entre los grupos dominantes, sino también entre los grupos que luchan por ejercer mínimas cuotas de éste.

Conceptualizar la hegemonía desde esta perspectiva, nos llevó a reconocer el papel que la escuela y, específicamente, los maestros desempeñaron en los procesos de luchas internas; particularmente la Revolución Mexicana.

Una vez que el Estado reconoce este papel, de los maestros como agentes en la lucha por el poder, se abroga el derecho de prepararlos constituyendo la formación de profesores en *carrera de Estado*.

Así las cosas, empezamos a entender la naturaleza de los propósitos contenidos en leyes, normas y reglas para insistir en un *deber ser*, en función del trabajo de los maestros.

No obstante fuimos más allá, ya que uno de nuestros propósitos de investigación consistía en contrastar qué distancia había entre lo que se decía *debía ser* un maestro y el ejercicio de los *nuevos maestros*.

Para ello realizamos, con base en el método interpretativo, un recorrido que nos llevó a realizar y presentar nuestro trabajo estructurándolo en cinco capítulos, a los que agregamos las conclusiones, que a manera de cierre provisional, incluimos después del recorrido de investigación y lo que ésta nos dejó.

Como parte de esta introducción, enunciaremos que el primer capítulo incluye una revisión acerca del ***Estado y poder***. En él proponemos una revisión de los conceptos referidos, y cómo se han constituido y ejercido en diferentes momentos en México.

El segundo capítulo: **Metodología**, nos permitió plantear la conceptualización del método como plan maestro de nuestra investigación, asimismo, proponer su revisión en términos que nos permitieran comprender la naturaleza del método interpretativo, la coherencia de éste con la metodología etnográfica y las técnicas y herramientas utilizadas en estrecha relación con las cuestiones que guiaron nuestra búsqueda en términos teóricos.

Ahora bien, si como parte de nuestro trabajo nos planteamos la interpretación de un proceso en donde intervenían como sujetos de estudio los docentes y su desempeño profesional, entonces, era necesario contextualizar y analizar posproyectos referidos al ámbito de la educación, de ahí que hayamos incluido el capítulo tercero sobre **Educación**. Las políticas más relevantes en función de la multi e interculturalidad y, específicamente, las políticas para la formación en el estado de Veracruz.

En un intento por articular los capítulos anteriores con nuestros propósitos de estudio, propusimos la integración del cuarto capítulo: **Situación histórica del Estado y la formación de maestros**, cuyo contenido podemos decir que se propone en torno a la construcción del sentido de *ser maestro*. Haber desarrollado esta temática en periodos definidos por los cambios de planes de estudio y, específicamente, por la figura identitaria de maestro que se ha establecido a nivel nacional y estatal, nos acercó a comprender de una manera más amplia, la naturaleza y el sentido de las propuestas de formación de profesores asumida por el Estado como parte de sus prerrogativas.

El capítulo quinto: **Políticas para la contratación de profesores** nos permite presentar no sólo el trazo de dichas políticas a nivel nacional y estatal, sino también integrar un recorrido de los procesos que tienen lugar cuando un egresado inicia sus trámites para tener una adscripción laboral. En términos metodológicos, este trayecto contiene un trabajo muy próximo a las versiones de los 'nativos', lo que finalmente nos permitió generar elementos susceptibles de análisis, que una vez transformados en datos, nos condujeron a la revisión de nuestros propósitos y los alcances obtenidos.

El capítulo que a manera de cierre provisional, hizo posible fortalecer nuestros constructos en torno al objeto de estudio, puede identificarse como las **Conclusiones**. En donde, de igual manera que en el resto del trabajo, hemos hecho articulaciones respecto a los contenidos propios de lo estudiado, analizado e interpretado. Asimismo, incluimos las referencias bibliográficas y los anexos que nos han permitido construir una de las múltiples miradas posibles, hacia los procesos de inserción laboral de los *nuevos maestros*.

Granada, España. Septiembre de 2005

## I. ESTADO Y PODER

En este capítulo analizaremos los elementos que han caracterizado históricamente la conformación de un Estado, de un Estado-nación y en forma más específica, el Estado-nación mexicano.

Para nuestro trabajo esta revisión se constituye en un punto de partida que nos permitirá entender de mejor manera los procesos hegemónicos que tuvieron lugar para establecer los marcos legales, filosóficos, políticos y sociales en los que habría de construirse el proyecto de nación.

Asimismo, era importante analizar e interpretar en el proceso mismo de la constitución del Estado, la búsqueda y ejercicio de poder que éste ejercería a través de múltiples agencias mediadoras.

De igual manera, consideramos importante reconocer diferentes propuestas en torno a la negociación del poder que no sólo tienen lugar en forma vertical, nuestra intención fue ir más allá, recuperando nociones de hegemonía en términos de procesos de negociación que tienen lugar en la construcción de un Estado *fuerte*.

Surge aquí de manera destacada en los inicios y en el transcurso de la historia del propio Estado-nación, el papel que desempeñó la escuela como agencia constructora de Estado, pero también como aquella que albergaría a los profesores encargados de poner en escena las políticas que el Estado trazaba para su consolidación.

No hemos dejado fuera el aspecto histórico de conformación del Estado, porque es desde esta perspectiva que podemos comprender y explicar los procesos que tienen lugar actualmente.

## 1.1. El concepto de Estado/ La construcción del Estado posrevolucionario en México

Cuando hablamos en nuestro trabajo de la formación de los nuevos maestros y cómo éstos se incorporan en las escuelas primarias a su egreso, desde nuestro punto de vista, son procesos en los que se pretende articular de forma significativa a los profesores con los proyectos de Estado. No podemos pensar en el desarrollo de este trabajo sin tomar como punto de partida el análisis de qué es lo que entendemos por Estado, y, en términos generales, revisar cómo en las etapas posteriores a la Revolución Mexicana se constituye en México un Estado moderno; deteniéndonos en el análisis del papel que desempeñaron los maestros en la construcción de dicho Estado. Especialmente si consideramos que éste surge como parte de intentos por lograr una representación política y su legitimación a través de sistemas electorales.

Así, el Estado moderno se construye como la personificación o institucionalización misma del poder. Pensando que el poder pareciera inevitable de ser aplicado a las masas para que unos 'gobiernen' sobre los otros.

Tenemos así que históricamente: "la existencia de un Estado grande e intervencionista tuvo una justificación clara en la necesidad, justa y benéfica de superar un Estado liberal, que había mostrado sus graves carencias (...) una sociedad civil, sobre todo en los ámbitos económico y lo laboral, dejada al libre encuentro de los individuos y sometida a un genérico control de un estado mínimo- policía, (que) reproduce y amplía las injusticias y desigualdades." (López 1992,11)

Podemos decir que el surgimiento del Estado en México vino asociado a la idea de delegar la organización que se presupone alguien realiza con un fin determinado. En las etapas posteriores al proceso revolucionario, la finalidad central era incorporar al país al desarrollo que podía observarse en los países cuyo intercambio comercial con México marcaba las pautas de lo deseable<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> En el capítulo III veremos cómo después de revoluciones y guerras internas, el país estaba rezagado de los procesos de mercado que fungían como pautas de crecimiento y desarrollo, de ahí la apelación a la intervención del estado para desarrollar la economía, en tanto que el control y dirección estatales podían estimular el progreso material. (Knight 2002,92)

En torno a esta idea de lo deseable: “Durante los siglos XIX y XX los pueblos que adaptaron como sistema político el republicano y representativo buscaron, por todos los medios, tener sistemas legítimos, capaces de hacer valer los intereses de la ciudadanía (...) en México, como en otras partes del mundo éste fue un proceso largo que, después de la Revolución Mexicana, parecía estar a punto de lograrse.” (Romero 2004,51)

La conformación de un Estado que atendiera los reclamos iniciales de los diferentes grupos, tuvo estrechos vínculos con lo que, posteriormente, sería reconocido como llamados a la construcción de México como una nación, a cuya cabeza estaría un gobierno nacionalista. (Breuilly 1998,8)

Esta necesidad de organización marcha aparejada a la idea de concentrar poder<sup>2</sup>, en donde éste recae paulatinamente sólo en algunos sujetos quienes empiezan a percibir diferencias respecto a los demás, con lo que inician un posicionamiento jerárquico dentro del entramado social, ejerciendo a través del uso de la fuerza y la coerción, la capacidad para orientar las voluntades en torno, aparentemente, a un mismo fin. (Gellner 1991,118)

Para abundar en lo anterior, además de los vínculos entre las relaciones de poder y autoridad económicos y políticos de la sociedad, el surgimiento del Estado ‘monopoliza’ los medios para garantizar su permanencia, a través de la administración de la violencia —policía, sistema penitenciario, manicomios— o de los sistemas simbólicos como escuelas o medios de comunicación, consolidando, para ello, la estabilización y normalización de las relaciones de poder y autoridad<sup>3</sup>. (Apple 1996,82)

La exigencia de un Estado fuerte, capaz de dar cohesión política y social también tiene un límite, ya que al evitar los enfrentamientos directos entre los actores sociales se reduce la posibilidad de establecerse en términos de generalidad necesaria para articularse socialmente. (Fleury 1997,37)

---

<sup>2</sup> López Calera desarrolla en este sentido la idea de la *inevitabilidad* del poder considerándolo parte de la existencia humana. (López 1992, 11)

<sup>3</sup> De acuerdo con Corrigan y Sayer, el poder del Estado también descansa en sus funcionarios y sus rutinas, sus procedimientos y formularios de impuestos, licencias y registros. (Roseberry 2002, 216)

Aún y cuando no intentaremos hacer una clasificación de los diversos tipos de Estado, sí queremos destacar que el grupo social puede constituir la presencia de un Estado regulador fuerte y coercitivo, con una tendencia muy marcada para concentrar el poder del ejecutivo sacrificando, con ello, las modalidades de representación. En este proceso también tiene lugar el empalme y la constante invasión de los campos de acción y competencia de los aparatos y la modificación de la noción misma de individuo-persona política. (Fleury 1997, 21)

Sin embargo, también puede darse el caso de un Estado que actúe como agente regulador, basado en los principios del liberalismo clásico, que potencie las libertades individuales y en donde la racionalidad del individuo ocupe un lugar preponderante. (Gimeno 1999, 256)

Precisamente, para cumplir con las demandas sociales de incorporación al trabajo, divulgación de una política cultural acorde con las ideas de nación y los ideales de liberación de los individuos, a través de la cultura del Estado, va profundamente ligado al desarrollo de los sistemas escolares. (Gimeno 1999, 256)

Los sistemas escolares así auspiciados por las demandas de los diferentes grupos sociales, ejercieron presión para lograr su desarrollo<sup>4</sup> “y bajo esa óptica protectora, los individuos, las familias y la sociedad, en general, se convierten en beneficiados receptores de la política educativa de un Estado reconocido como benefactor.” (Gimeno 1999, 257)

De ahí que el aparato estatal como terreno privilegiado de conformación de intereses, sujetos y alianzas políticas alcance una gran dimensión, dándose el fenómeno de una burocracia estatal cuyas capas medias proveen al cuerpo

---

<sup>4</sup> En el capítulo histórico tendremos un desarrollo más amplio de cómo se funda y qué propósitos generan la formalización de la Secretaría de Educación Pública en 1921.

estatal de funcionarios y profesionistas<sup>5</sup>, quienes pasan a formar parte fundamental en la reproducción de la sociedad. (Fleury 1997, 36)

El papel del Estado se extiende mucho más allá de la mera forma exterior y objetiva, de la coerción<sup>6</sup>, también es: "...a partes iguales interno y subjetivo, opera a través de nosotros. Opera, sobre todo, a través de los millares de maneras en que colectiva e individualmente nos —mal— representa, estimula y engatusa y a final de cuentas, nos fuerza a —mal— representarnos a nosotros mismos." (Knight 2002,89)

Para ser conformado, el Estado ha permitido e incluso propiciado la participación y la búsqueda de consensos en los diferentes grupos que lo conforman. De tal manera que el reclamo de organizarse para alcanzar determinados fines se convierte en algo deseable. También es posible recurrir a estrategias que logren llevar a los individuos a pensar en la construcción imaginada de un colectivo que asociamos con el concepto de nación, misma que intentaremos desarrollar en los siguientes apartados.

### **1.1.1. Nación**

Además de las consideraciones anteriores, si pensamos en el *nacionalismo* podemos darnos cuenta de que éste forma parte de un fuerte ejercicio de poder que parte de un engaño, y lo que es más fuerte, un autoengaño<sup>7</sup>, en donde se pretende tenga lugar la articulación de la voluntad, la cultura y el Estado. Ahora bien, si ese interés por conformar una nación parte de un uso del poder, éste lleva a un grupo social a asumir una cultura que se pretende como desarrollada, estandarizada, homogénea y centralizada; las cualidades anteriores forman parte del motivo central y de la intención de un sistema educativo que se presume como deseable y no sólo para las clases

---

<sup>5</sup> Se dice que del Estado se espera poco, pero en él se cree mucho todavía, aunque sus funciones primordialmente se han reducido al orden público y la recaudación fiscal. (Bilbeny 1999,93)

<sup>6</sup> Foucault afirma que el poder no está localizado solamente en el aparato de Estado, que se encuentran por debajo, o a su lado, de una manera mucho más minuciosa y cotidiana que no es fácil de advertir. (Foucault 1992,108)

<sup>7</sup> Las culturas que los nacionalismo se arrogan, con frecuencia son culturas 'inventadas' son culturas que son modificadas hasta el punto de ser irreconocibles. (Gellner 1991,81)

dominantes, sino que se constituye en una condición de unidad con la que el hombre se identifica voluntariamente, e incluso, con cierto énfasis.

Así, podría pensarse que el “tener una nacionalidad no es un atributo inherente al ser humano, pero hoy día ha llegado a parecerlo.” (Gellner 1991,19)

Es en estas condiciones cuando el hombre quiere estar políticamente unido a aquéllos que comparten ‘su’ cultura, de tal manera que:

“ (...) cuando los estados quieren llevar sus fronteras hasta los límites que define su cultura y protegerla e imponerla gracias a las fronteras marcadas por su poder (...) La fusión de voluntad, cultura y estado se convierte en norma y en una norma que no es fácil ni frecuente ver incumplida.” (Gellner 1991,80)

Con estos elementos tendríamos que pensar que una nación partiría de compartir una cultura, considerando a ésta ya sea como un sistema de ideas y signos, de asociaciones y de pautas de conducta y comunicación, o bien como aquéllos rasgos que permiten a los hombres *reconocerse* como pertenecientes a la misma nación. Para ello podemos considerar a las naciones como los constructos de las convicciones, las fidelidades y las solidaridades de los hombres, es decir, cuando éstos reconocen ciertos derechos y deberes en virtud de su común calidad de miembros. No obstante, aproximarnos a los constructos de cultura y nación, también tendríamos que observar lo que la cultura ‘hace’. (Gellner1991,20)

Y en este sentido, podríamos preguntarnos respecto a qué es lo que nos permite conformar una identidad nacional; si consideramos que:

“la identidad, como la cultura en general, son un hecho de interpretación de acontecimientos y de signos, incluidos los de nuestra experiencia personal. Cuando dejamos de interpretar y de interpretarnos, se acabó la ‘relación’ nuestra identidad de verbo, y ésta se queda en anónimo adjetivo o bien en opaca identidad de sustantivo” (Bilbeny 1999,120)

De tal manera que lo que pareciera una búsqueda de alternativas ante la creciente anomia transnacional se convierte en un proceso en donde ‘conviene’

que la identidad no interprete y aún menos, piense sobre sí misma. No obstante, todas las culturas poseen recursos para interrogarse a sí mismas y languidecen cuando no lo hacen. (Bilbeny 1999,120)

De hecho, las naciones, al igual que los estados, son una contingencia, no una necesidad universal. Ni las naciones ni los Estados existen en toda época y circunstancia (...) por otra parte, naciones y Estado no son una misma contingencia El nacionalismo sostiene que está hechos el uno para el otro, que el uno sin el otro son algo incompleto y trágico pero (...) antes tuvieron que emerger (...) el Estado ha emergido sin ayuda de la nación. (Gellner 1991,20)

Respecto al surgimiento del Estado, hay autores que condicionan la existencia de éste basada en el reconocimiento del *otro*, es decir, si tenemos presente una matriz de direccionalidad, entonces podríamos considerar que en una relación de *adentro/ afuera*, un Estado pretende diferenciarse de otro según las costumbres, el lenguaje y la cultura como componentes que constituyen una identidad perteneciente a un Estado, poniéndole nombre al colectivo. (Beriain 1996,18)

Ahora bien, conservando la matriz de direccionalidad mencionada líneas arriba, otro eje que podríamos considerar es el que se refiere a la orientación arriba/ abajo<sup>8</sup>, en donde una comunidad de ciudadanos política y jurídicamente cualificados, establece una distinción entre ellos y los no cualificados. Así, los *civitas* a diferencia de los esclavos y metecos conforman una relación de identidad y diferenciación que perdura, incluso, hasta el medioevo y la Edad Moderna temprana, en donde las directrices *arriba/ abajo* y *adentro/ afuera*, permiten asumir cierto tipo de identidad a las consideradas 'naciones nobles' , que habrían de dominar a las capas y las poblaciones étnicamente heterogéneas. (Beriain 1996,18)

---

<sup>8</sup> Desde el punto de vista de M. K. Vaughan este tipo de análisis no es pertinente para México, puesto que la Revolución de 1910 destruyó al Estado que existía antes. La construcción del nuevo Estado requirió —como lo veremos en el capítulo III— procesos intensos de negociación con los diversos actores sociales. (Vaughan 2000, 24)

En la propuesta de construcción revisada líneas arriba, no todos los Estados se han conformado de esta manera. Para el caso de México podemos advertir que el surgimiento del nuevo Estado está asociado a los procesos hegemónicos, y, en forma muy particular, a las negociaciones que tuvieron lugar entre los grupos que pretendieron detentar el poder, y los grupos cuyos reclamos formaban parte de las demandas de organización e identificación de un nuevo Estado y de la constitución y reconocimiento de la nación, como veremos en el siguiente apartado.

## **1.2. La formación del Estado-nación en México**

Para lograr comprender los cambios que tuvo la formación de México como nación, habremos de referirnos al concepto que de ésta tenían en la Nueva España y los virreinos antes de 1810:

“(…) en donde se hacía referencia a un concepto antiguo, que estructuraba a la nación en reinos y ciudades, en estamentos y corporaciones unidos por vínculos tradicionales hacia la patria, la religión, el rey y las leyes del reino. Es decir, se trataba de una nación forjada por la historia.” (Florescano 2001, 558)

Los cambios en España y la influencia de las luchas independentistas americanas habrían de nutrir una nueva fórmula alimentada también por las ideas de la Revolución Francesa, ésta se refería a un concepto de nación que habría de formarse por la unión libre de voluntades individuales. Estas ideas antecedieron a las contempladas en los pronunciamientos de las Cortes de Cádiz en 1812, en donde se establecía que ‘la soberanía reside esencialmente en la nación’, con lo que se daba lugar al reemplazo del rey por ésta.

Además de las ideas retomadas de Cádiz, los países hispanoamericanos tuvieron que enfrentarse a dos grandes desafíos: crear el Estado y sentar las bases para la nación. (Florescano 2001,558)

Crear el Estado no era posible sin un trabajo definitivo respecto a aquello a lo que se aspiraba, de tal manera que hubo necesidad de pensar al Estado como

el ordenamiento jurídico cuya finalidad más amplia era ejercer el poder sobre un determinado territorio y, al que de manera necesaria, tendrían que estar subordinados los individuos que le pertenecen<sup>9</sup>.

Resueltas —aunque no del todo— algunas de las luchas con la iglesia y los conflictos con las clases económicamente fuertes; el Estado propició la existencia de un ejército moderno al mismo tiempo que logró que sus mandatos y leyes fueran obedecidos en casi toda la República Mexicana. No obstante, las luchas con los grupos indígenas aún subsistían cavando cada vez más hondo en la diversidad étnica<sup>10</sup>, pero no solo en eso, sino también en las profundas desigualdades económicas de participación política y cultural.

La polaridad de los grupos que componían la incipiente nación se hacía evidente en tanto que no había un solo proyecto para conformar a ésta, sino que bien podían identificarse, por una parte, la idea de una nación antigua, católica en mayor número y en cuyo interior albergaba las bases fincadas en una larga historia, con valores, leyes y costumbres compartidas que forjaban la identidad. Por la otra parte, las ideas de igualdad y las intenciones seculares pretendían ser la base para una nueva ‘nación política’ que dejaba de lado a los sectores más antiguos. (Florescano 2001,560)

El enfrentamiento entre ambos proyectos no se hizo esperar, gestándose el Estado-nación, concebido como:

“(...) una asociación de individuos que se unen libremente para construir un proyecto (...) el Estado-nación, en lugar de aceptar la diversidad de la sociedad real, tiende a uniformarla mediante una legislación general, una administración central y un poder único. La primera exigencia del Estado-nación es entonces desaparecer la sociedad heterogénea y destruir los ‘cuerpos’, culturas diferenciadas, etnias y nacionalidades”. (Florescano 2001,561)

---

<sup>9</sup> Florescano afirma que para poner en marcha un Estado con estas características hubo de darse un enfrentamiento con la iglesia, los cacicazgos regionales y las comunidades indígenas.(Florescano 2001, 559)

<sup>10</sup> Hubo movimientos indígenas con tendencias separatistas que fueron violentamente reprimidos: tal es el caso de los mayas en Yucatán, y grupos en Puebla, Chiapas y Tlaxcala. (Joseph y Nugent 2002, 51)

De acuerdo con lo anotado en el párrafo anterior, el Estado-nación tendría que darse a la tarea de crear una nueva memoria histórica, para lo cual habría de efectuar el proceso de homogeneización a nivel cultural: principalmente unificando la lengua y el sistema educativo; y conformando los sistemas económico, administrativo y jurídico a la medida de lo que propone dicho Estado-nación.

En este sentido, los procesos de incorporación cultural —que tienen lugar cuando se intenta construir un proyecto de tal envergadura— se caracterizan por ser:

“(…) dinámicos y reflejan tanto las coherencias como las contradicciones de la cultura dominante y la constante reelaboración y relegitimación de esta cultura y de su viabilidad (...) no se imponen, son más bien el producto de intensos conflictos, negociaciones e intentos de reconstruir el control hegemónico mediante la incorporación de los saberes y puntos de vista de los menos poderosos bajo el paraguas del discurso de los grupos dominantes.” (Apple 1996b,74)

Considerando este trabajo en la esfera cultural, en el México de la era postrevolucionaria, las escuelas rurales tienen un papel crucial en la formación de un Estado centralizado que, sin embargo, tampoco podía excluir la participación cotidiana de los habitantes de los pueblos. Estos ciudadanos a través de sus demandas pedagógicas ancladas en las raíces de la tradición liberal de la educación pública aportaron, no solo dinero, sino también su participación cotidiana en la forma de ‘*hacer escuela*’. De tal manera que las escuelas, además de ‘agentes’ del Estado se convierten en un nuevo espacio donde las relaciones con el Estado son negociadas y adecuadas, incluyendo la participación de una sociedad civil. (Rockwell 1994,171)

Como se afirma en algunos estudios de caso<sup>11</sup>, hechos a través de una revisión historiográfica y etnográfica, fueron los profesores quienes se encargaron de reinterpretar las políticas educativas del Estado, en términos acordes al conocimiento local, y en no pocas ocasiones, fueron ellos quienes a

---

<sup>11</sup> Para este fin hemos consultado los artículos de Mallon, Rockwell, Nugent y Alonso, G. M. Joseph y M. K. Vaughan incluidos en la bibliografía.

través de su capacidad y habilidad, canalizaron los requerimientos de los pobladores en función de sus propios intereses; todo ello dio lugar a nuevas prácticas culturales que reforzaron paulatinamente el nuevo sistema educativo y contribuyeron a la consolidación del Estado-nación.

### **1.3. El poder y los procesos hegemónicos en la constitución del Estado mexicano**

En este apartado intentaremos revisar bajo qué postulados podemos hacer el análisis de una de las categorías más complejas que tienen estrecha relación con la forma de constituir y funcionar del Estado. Particularmente, hemos recurrido a la posibilidad de ir más allá de los análisis que sugerían una determinación lineal de arriba hacia abajo del ejercicio del poder.

De ahí que nos parezca central el estudio de la relación entre poder y saber, especialmente la propuesta por Michel Foucault al invertir la creencia tradicional de que el saber es poder definiendo a éste:

“(…) como algo incluido en la forma de adquirir el saber y de utilizarlo para intervenir en los asuntos sociales (considerando) que el poder circula a través de la estructura macrogubernativa del Estado y en el microgobierno del individuo.”  
(Popkewitz 1994,42)

Para ello nos permitimos revisar documentos que dan cuenta de la dificultad de declarar existentes cuerpos de legislación, programas y proyectos derivados de la aparente búsqueda de orden y legitimidad de grupos dirigentes, cuya presencia histórica, pretendía asumir los reclamos de la pluralidad de grupos e intereses que acompañaban a un país que, en varias décadas, confrontó no sólo las crisis internas, sino que tuvo que responder a presiones internacionales que presentaron un panorama de crisis social y económica que habría de requerir la intervención de múltiples sujetos además de la constitución de sistemas y ordenamientos que, paulatinamente, intentaran condensar los proyectos de los grupos dominantes y las demandas no satisfechas de los grupos cuya precariedad, en sus condiciones de vida, agudizaban la presión que éstos ejercían para ser incorporados y reconocidos

a un proyecto de nación por el cual no sólo habían luchado, sino apostado su vida en ello.

### 1.3.1. La búsqueda y ejercicio del poder

Como ya hemos apuntado, la conformación del Estado tiene estrecha relación con el poder y su ejercicio<sup>12</sup>. Ahora bien, para contribuir en la tarea de su análisis y dada su importancia, consideramos la inclusión de las cinco tesis que Gilles Deleuze<sup>13</sup> desarrolla como parte de las herramientas teórico epistemológicas para analizar el poder desde el pensamiento de Michel Foucault, en donde en primer término destacan que, *el poder es ejercido, y no puede ser considerado como una propiedad*; el poder en este sentido es empleado por la clase dominante, pero no de forma exclusiva, el poder especialmente el micropoder también es ejercido, a manera de contrapeso, por la clase a la que intentan dominar, de ahí que la búsqueda del ejercicio de poder genera una serie de constantes luchas y tensiones, en las que hay momentos estacionarios de relativo consenso, pero también pueden generarse otros momentos en los que la crisis se presenta y puede llegar a agudizarse.

En segundo término, se afirma que *el poder no es exclusivo del Estado*, en tanto que hay una nueva forma de concebir el espacio social, el poder se distribuye más allá del sólo Estado, “su poder es un efecto de conjunto.” (Foucault 2001,10)

Dicho efecto de conjunto constituye procedimientos que permiten hacer circular los efectos de poder, de forma continua, ininterrumpida, adaptada, individualizada en el cuerpo social todo entero; lo que implica una ‘economía de poder’. (Foucault 1992,183)

---

<sup>12</sup> Incluso llega a afirmarse que hablar de poder, es hablar principalmente acerca del control del Estado. (Breully 1998,1)

<sup>13</sup> Gilles Deleuze autor de textos filosóficos, recurre a la estrategia expositiva del pensamiento de M. Foucault como si fuese una *caja de herramientas* para explicarse como un ejercicio de suspensión metódica los principales postulados mantenidos por los discursos tradicionales del poder. (Foucault 2001, 9)

Este postulado es muy importante en la medida en que nos proponemos comprender cómo se genera el proceso de construcción de la hegemonía, para ello, tenemos que ir desmontando la idea de la focalización en un solo punto del ejercicio del poder<sup>14</sup>, para ir adelantando un poco nuestros supuestos, diremos que en la construcción de la hegemonía habrán de ser tomados en cuenta no sólo los aparatos de Estado a través de los cuales se ejerce el poder, sino ir más allá y revisar en otros espacios sociales la lucha de fuerzas y la tensión constante, en la búsqueda de ese ejercicio del poder.

Aún más, el poder opera organizando y dividiendo a las subjetividades y con ello produce y reproduce formas de socialidad bastante materiales; los individuos viven en la mentira de lo que es 'el Estado', viven por medio de sus representaciones, es decir, se les pide a través de diferentes formas discursivas —rituales, hábitos, ceremonias<sup>15</sup>— que hagan su representación (Sayer 2002,235)

En tanto que el poder:

“...está inmerso en los sistemas dirigentes de orden, apropiación y exclusión mediante los que se construyen las subjetividades y se configura la vida social (tenemos que) esto sucede en estratos muy diversos de la vida cotidiana, desde la organización de instituciones, hasta la autodisciplina y la regulación de percepciones y experiencias de acuerdo con las cuales actúan los individuos.” (Popkewitz 1994,43)

Sin embargo, el poder no sólo se expresa en el tramo individual, también se afirma que el Estado cree y, mucho, en su función simbólica de identificación colectiva, que es lo que contribuye en gran parte a que el poder estatal se consolide<sup>16</sup>. (Bilbeny 1999,94)

---

<sup>14</sup> En este sentido, Foucault afirma que el poder no solo se ejerce a través de la represión, sino que para que éste sea aceptado, atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos. (Foucault 1992, 182)

<sup>15</sup> La obligación social de los profesores a menudo fue tema de discusión en la conformación del Estado moderno en México, ya que mientras por una parte se les demandaba disciplinar a los niños, organizar las fiestas cívicas, el uso de espacios escolares y la recolección de cuotas, por la otra parte estas actividades eran fuente de conflicto con las comunidades, quienes no asumían solo una fuente de oposición hacia la escuela, sino como estrategias de conflicto y resistencia que llevaban a una negociación implícita con el Estado. (Rockwell 1994,172)

<sup>16</sup> Hasta las selecciones de fútbol o el éxito publicitado de cierto patrimonio considerado 'nacional' contribuyen a la supervivencia del Estado. (Bilbeny 1999, 94)

En este sentido, el poder no sólo es coercitivo, ni se expresa en el dominio de unos sobre otros, sino que también es productor de la identidad social. (Popkewitz 1994,43)

El tercer postulado respecto al poder nos refiere a la posibilidad de *superar la subordinación del poder a través de un aparato de Estado a una estructura*, considerando que el poder es algo que trasciende un orden piramidal y de mera dependencia, que no obstante la estrecha relación, podría tratarse de un orden diferente para intentar comprender la relación, es decir, pensar en un orden cuya contigüidad en los segmentos que la integran, no diera como resultado una totalización o centralización global, sino más bien considerar un espacio serial. (Foucault 2001,11)

Además, cuando se pretendió analizar instituciones y procesos —como la psiquiatría, los manicomios, las instituciones penales, las cárceles, la escuela, los salones de clase— subordinándolos a la instancia económica y al cuerpo de intereses que pretendían asegurar, los problemas se veían con frecuencia reducidos a una sola dimensión, con lo que se les daba poca importancia. (Foucault 1992,81)

El cuarto postulado señala que *el poder actúa a través de mecanismos de represión e ideología, es decir, impidiendo, excluyendo, ocultando o haciendo creer*. El poder recurre a espacios institucionales a través de los cuales tiene lugar la producción de lo Real, pero no solamente, considera para ello la normalización de las tareas en donde los sujetos se transforman bien sea por el aprendizaje de la norma la que se da a conocer gradualmente<sup>17</sup>, durante toda la vida, operando con varias instituciones que la legitiman y la hacen funcionar, siendo su conocimiento restringido a quienes la establecen a partir de cierto saber y actuando en forma encubierta a través de ‘normalizadores competentes’. (Foucault 2001,12)

---

<sup>17</sup> Convendría tener presente la organización autoritaria de los espacios, de los tiempos, de las identidades. (Sayer 2002:235)

Así, al conformar las identidades, participar en rituales, hacer uso de espacios y tiempos<sup>18</sup>; los individuos sujetos al poder del Estado comparten en forma, por demás coercitiva, una condición de sociabilidad real, aquella de vivir la mentira a través de un convenio moral cotidiano en donde la gente no tiene alternativa material más que ‘avenirse’ a lo que es en la actualidad su realidad social<sup>19</sup>. (Sayer 2002,236)

Finalmente, el quinto postulado respecto a cómo *el poder del Estado se expresa por medio de la ley*, la cual intenta —a través de una ficción— hacer creer a quienes nos hemos suscrito a las leyes de la sociedad a la que pertenecemos, que las leyes están hechas por unos y se imponen a los demás, pero que no se conforma con este ejercicio, sino que va más allá en la previsión de espacios en donde ésta puede ser violada, ignorada o sancionada. Podemos anotar como lo indica G. Deleuze: “Es como si una complicidad con el Estado se hubiera roto.” (Foucault 2001,13)

La aparente legitimidad del Estado para tomar en cuenta el uso de la fuerza se vuelve un rasgo común e implica una relación de poder. Pero más allá de estas consideraciones el problema más fuerte que critican Joseph y Nugent es la tendencia a *objetivar* el Estado<sup>20</sup>, es decir, referirse a éste como un objeto material que puede ser estudiado. (Joseph y Nugent 2002,48)

Para ir más allá de este concepto del Estado, también se ha pensado en los procesos en los que tiene lugar la conformación del Estado, en ellos surge inicialmente la dimensión individualizante, organizando las categorías que son

---

<sup>18</sup> La corriente de análisis del curriculum oculto hace énfasis en la capacidad de la escuela como institución normalizadora que crea y fortalece *habitus*. (Torres 1991)

<sup>19</sup> No obstante esta necesidad de ser ‘parte de’ no elimina la posibilidad que tienen los individuos de ejercer el poder para contrarrestar los mandatos del Estado, aquí podríamos citar ejemplos de cómo los mismos términos utilizados por el Estado para construir las identidades de los profesores sirvieron como enunciados que apoyaron las demandas de mejora para el magisterio. Por otra parte, conviene tener presente que en el proyecto de conformación del Estado moderno en México “la escuela se convirtió en el campo de batalla de negociaciones intensas y con frecuencia violentas por el poder, la cultura, el conocimiento y los derechos”. (Vaughn 2000,19)

<sup>20</sup> Sayer nos advierte sobre la facilidad de convertir en sujeto al Estado cuando se habla de él, lo que conforma *su* poder. También dice “(...) es un ‘error de categoría’ especialmente seductor para los intelectuales y especialmente peligroso para aquellos en cuyos cuerpos se suelen infligir los ‘proyectos’ de los intelectuales.” (Sayer 2002, 232)

necesarias para llegar a los acuerdos que requiere, en un momento determinado, un grupo social, por ejemplo: ciudadano, profesor, político; todo ello sin olvidar que estas categorías se construyen en función de una armazón jerárquica en donde se encuentra de manera implícita o no, la relación de poder, así:

“(...) el ‘Estado afirma’ (*States state*) y al afirmar puede parecer que se ha establecido de manera exitosa un marco discursivo común, que deja a un lado términos centrales alrededor de los cuales —y en los cuales— puede haber controversias y luchas.” (Joseph y Nugent 2002,49)

Esta manera explícita de las formas discursivas puede convertirse en un sistema de significación para el grupo social, como en el caso de las banderas, escudos, pasaportes, o credenciales; pero también puede operar en relaciones concretas, a través de las instituciones para propiciar rutinas y rituales. Lo anterior, a decir de Joseph y Nugent “sirve para destacar no solo la formidable naturaleza material del poder del Estado, sino también su constitución relacional *vis a vis* ‘sus’ subordinados.” (Joseph y Nugent 2002,49)

Como decíamos, inicialmente puede advertirse una dimensión individualizante, pero también hay cierto apelo hacia un ‘sentimiento específico de solidaridad con otros grupos’ es decir, una comunalidad compartida basada en una convicción más que racional de índole emocional, con un llamado hacia la posibilidad de una nación inventada de sangre, basada en la comunidad de símbolos socialmente creados y concretados. Así, las naciones modernas pretenden asumirse como comunidades *naturales* “cuando en realidad son comunidades simbólicas socialmente construidas que se dotan de un simbolismo constitutivo que bebe en una *invención de la tradición*.” (Berriain 1996,23)

En este sentido, se afirma que la nación es *imaginada* porque los miembros de la nación no conocerán nunca a la mayor parte de los miembros del grupo, ni tendrán posibilidad alguna de encontrarse con ellos en un contexto de copresencia, pero en la mente de cada uno de ellos vive la imagen de su comunión. (Berriain 1996,25)

Como lo señalábamos párrafos arriba, nos encontramos con una construcción dual de la nación, en tanto que al mismo tiempo que se posibilita la construcción de una identidad individual, también hay algo que permite la identificación con los otros. Con relación a esto, podemos decir que el poder del Estado recurre a otras formas que van más allá de la coerción, éstas pueden ser las ‘formas culturales’ que operan, tanto en el exterior como en el interior, a través de nosotros. Es decir: “(...) opera, sobre todo, a través de los millares de maneras en que colectiva e individualmente nos (mal) representa, estimula y engatusa y, a final de cuentas, nos fuerza a (mal) representarnos a nosotros mismos.” (Knight 2002,89)

Así, la formación de identidades individuales y colectivas a menudo se ven estimuladas y reguladas en tanto que los diferentes discursos desde el poder estatal suprimen, marginan desgastan y socavan o bien, incluso, llegan a recibir la aprobación ‘oficial’. Lo anterior tiene: “(...) consecuencias culturales acumulativas y enormes sobre la manera en que la gente se identifica (...) a sí misma y a su lugar en el mundo.” (Roseberry 2002,223)

Para poder tener cierta capacidad de ‘negociación’ es necesario que entre el Estado y los grupos sociales que lo conforman existan ciertos marcos discursivos comunes, de tal manera que si tenemos en cuenta que el Estado nunca deja de hablar, puede —en un exceso de ejercicio de poder— carecer de auditorio, con lo que se limitaría a lanzar enunciados del más puro orden imperativo. En otro caso, el Estado puede tener diversos auditorios para un mismo discurso, y en tal situación, el discurso como tal puede sufrir modificaciones que alteran el sentido con el cual un discurso fue dado a conocer<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Precisamente las figuras estelares con las cuales fue formado el magisterio en el periodo posrevolucionario, apelaban a ‘modelos’ de maestro que el Estado visualizaba como necesarios para llevar a cabo sus propuestas de política educativa. No obstante, la concreción de estos modelos a nivel local acusa modificaciones y adecuaciones en tanto el ‘auditorio’ al que llegan es diverso. En este sentido Sayer destaca “la calidad polisémica, ambigua y contradictoria de estas formas putativas de estado: oprimen, pero también dan poder. (Sayer 2002, 229)

Lo que no podemos negar es que los individuos toman parte en el proceso de formación de una identidad cultural determinada, y que ésta —a fines de conformar la nación— sólo es esbozable en común. (Berriain 1996,33)

Ahora bien, una estrategia de construcción y consolidación del Estado moderno ha sido propiciar el desarrollo de los sistemas escolares, con diversas intenciones que van desde:

“(…) la preparación de mano de obra para la maquinaria productiva, disciplinamiento a través de procesos simbólicos no coercitivos, divulgación de una cultura acorde con una idea de nación, ideales ilustrados de liberación de los individuos a través de la cultura, cuidado de la infancia (hasta el) logro de una cierta igualdad.” (Gimeno 1999,256)

Tomando en cuenta lo anterior, es frecuente que desde una perspectiva de análisis histórico de los proyectos educativos, y específicamente de las escuelas, realizada a través del estudio y revisión de leyes, reportes, programas y libros de texto, podamos asumir que los sistemas escolares han acompañado los reclamos de los gobiernos, contribuyendo con esta visión a pensar en que los ciudadanos se han constituido libremente o con una visión racional del mundo.

Aparentemente, el Estado asume el liderazgo de las políticas culturales en tanto que argumenta la pericia y la necesidad de conducir los proyectos educativos hacia la consolidación de la nación, sin embargo, se dice que el Estado crece para protegerse a sí mismo y a los intereses ‘democráticos’, impulsando la función normativa sobre el conocimiento y afinando la maquinaria y los procedimientos burocráticos para canalizar el desacuerdo por vías ‘legítimas’. (Apple 1996,83)

No obstante estas estrategias, en el terreno de lo cotidiano, con frecuencia podemos observar que las prácticas escolares son extraordinariamente diversas y, en ocasiones, lejanas a las políticas oficiales; aún más “...en cualquier momento, las propuestas educativas del Estado pueden no ser

necesariamente coherentes, éstas son redefinidas y pueden filtrarse a través de las respectivas agencias del Estado<sup>22</sup>.” (Rockwell 1994,173)

### **1.3.2. La construcción de la hegemonía**

Pensar en un proceso hegemónico de Estado en donde éste “funciona como un ente que está en general y con frecuencia por encima del individuo y de los grupos sociales” es un punto de partida con el que no estamos de acuerdo. (López 1992,12)

Nosotros consideramos que para la articulación de un proyecto nacional en las décadas posteriores al proceso revolucionario, el concepto de un Estado hegemónico difería de la sustancialización, en donde pareciera que al ‘objetivizarse’ el Estado fuera convertido en un organismo capaz de pensar por sí mismo. (López 1992,12)

Para que el estado-nación pudiera constituirse y consolidarse, fue necesaria la articulación horizontal de grupos cuyas reivindicaciones eran diferentes — indígenas, obreros, campesinos, terratenientes, gremios. Esta vínculos pueden ser generados —como lo señala Buenfil— en la medida en que las demandas de dichos grupos participan de una forma o de otra en la elaboración de dicho proyecto, tanto en una forma vertical —de cada sector hacia el liderazgo ejercido por los diferentes gobiernos para conformar y consolidar el Estado-nación— y de manera horizontal entre los propios sectores y sus demandas de mejora, en donde si bien no desaparecen las tensiones por el poder, se articulan provisionalmente en función de determinado proyecto. (Buenfil 2004,46)

Esta forma hegemónica de articulación tanto horizontal como vertical permitió establecer vínculos de comunicación, discusión y decisión entre sectores, de tal manera que el liderazgo no resultó la única fuente de decisiones e información;

---

<sup>22</sup> Respecto a la complejidad y diversidad de la concreción de las políticas educativas, Rockwell destaca que no es raro encontrar diferencias entre escuelas de una misma región al momento de aplicar dichas políticas; todo ello puede ser consecuencia de la variedad de historias locales producidas por las mismas escuelas. (Rockwell 1994,174)

esto hizo que los medios estratégicos políticos permitieran un ejercicio del poder basado mucho más en la persuasión a través de diferentes maneras, entre las que destaca, de manera central, el papel de los maestros como mediadores de las políticas culturales que habrían de implementarse para la consolidación del Estado-nación. (Buenfil 2004,47)

Así, la educación no sólo cumple una función importante para ‘convencerlos’ de pertenecer a una nación determinada, con rasgos sociales comunes y valores históricos; también facilita a través de la escolaridad papeles sociales a los individuos, lo que les proporciona una imagen ‘legítima’ de diferenciación social. La hegemonía se convierte en un proceso que permite enfrentar la transición<sup>23</sup> de Estado, en tanto que ésta, “se refuerza cuando existen referentes empíricos de que se cumplen promesas de igualdad de oportunidades, movilidad social y que cada vez la educación es más importante en los presupuestos de los gobiernos.” (Ornelas 1997,41)

En este sentido, coincidiendo con Mallon recuperamos la conceptualización de hegemonía desde dos referencias: la primera:

“(…) como un conjunto de procesos incubados, constantes y en curso, a través de los cuales las relaciones de poder son debatidas, legitimadas y redefinidas en todos los niveles de la sociedad (y) **la segunda** es un punto final real: el resultado de un proceso hegemónico.” (Mallon 2002,106)

Si tomamos en cuenta lo anterior, nos encontramos ante un equilibrio siempre precario en función de la dinámica que conlleva incorporar, en un mismo proyecto, elementos de la clase dominante y del pueblo. Esto se logra a través de la combinación de coerción y convencimiento. Así, los líderes sólo lo son a partir del momento en que muestran su capacidad para recuperar de manera parcial las aspiraciones políticas o los discursos de los partidarios, articulándolos con elementos de los procesos hegemónicos precedentes al nuevo proyecto.

---

<sup>23</sup> Ornelas emplea el término de transición para explicar procesos de reforma que se construyen sobre lo existente, no que se deba destruir para fundar otro sistema educativo nuevo (Ornelas 1997,42)

Parece probable que “(...) en el largo plazo, la educación en México haya servido para inculcar nociones de nacionalismo.” (Knight 2002,97)

Sin embargo, el programa revolucionario de los veinte y los treinta era mucho más ambicioso y radical que eso, se propuso sin lograrlo, romper la influencia del catolicismo sobre el pensamiento mexicano; además de intentar fomentar una solidaridad campesina, cooperativa y con conciencia de clase. (Knight 2002,98)

Vemos que el tránsito por las diferentes etapas históricas de México, cómo el liberalismo, el anarquismo y el socialismo fueron particularizadas en el momento mismo de entrar en contacto con las comunidades campesinas, advertimos sincretismos basados en otros más antiguos, lo que brindaría un puente entre la cultura elitista y la popular y entre la alta política y la baja. Al surgir este momento de contacto, la ideología postrevolucionaria acrecentó la unidad política nacional, favoreciendo incluso en ocasiones no solo la obediencia, sino también la represión para fortalecer la cohesión del grupo dominante. (Knight 2002,98)

No obstante las anteriores consideraciones, no podemos conceptualizar a la hegemonía como un ‘consenso ideológico’, por el contrario, en situaciones sociales de dominación:

“(...) los dominados *saben* que son dominados, saben cómo y por quiénes, lejos de consentir esa dominación, dan inicio a todo tipo de sutiles modos de soportarla, hablar de ella, resistir, socavar, y confrontar los mundos desiguales y cargados de poder en que viven.” (Roseberry 2002, 215)

#### **1.4. Del papel de las escuelas y los maestros en la construcción del nuevo Estado mexicano**

En las décadas de los veinte y los treinta los esfuerzos del Estado mexicano por expandir la educación tuvieron como metas integrar a los campesinos a la sociedad y a la economía nacional, capacitándolos para ello, con propósitos intrínsecos de control social. (Mallon 2002,117)

Así, cuando hablamos de los procesos hegemónicos que tuvieron lugar en la aplicación cotidiana de los proyectos educativos, habremos de considerar la diferente respuesta de las comunidades en torno a las escuelas y sus maestros, en algunas de ellas se asesinó a los maestros, en otras se resistieron a través del ausentismo<sup>24</sup> o se dejaron de pagar las cuotas en dinero o en faenas. Como señala E. Rockwell: cada escuela se construía, en la etapa posrevolucionaria, a través de procesos cotidianos de conflicto y controversia. (Rockwell 2002,117)

Mallon advierte en un estudio sobre las primarias del estado de Puebla, que luego de empezar a tener algún rendimiento comunal sobre la explotación agrícola, éste se destinaba a la escuela, porque “(...) vinculaban el advenimiento de una paz estable y duradera con la prosperidad y el progreso ilustrado que esperaban que les proporcionaría una escuela primaria.” (Mallon 2002,117)

Al recuperar las expectativas populares, y como punta de lanza de los proyectos de Estado, las escuelas tuvieron especial cuidado en favorecer que los niños se incorporarán a los modos correspondientes a la ‘civilización’: aprender respeto, llegar puntuales, privilegiar la escuela por encima de las labores agrícolas casi siempre ligadas a la economía familiar; es decir: “(...) la apertura de escuelas también se convirtió en una manera de enseñar a la gente a marchar al compás del Estado.” (Mallon 2002,118)

En este orden de cosas, las escuelas se convirtieron ya no solamente en los lugares donde podían condensarse las expectativas de movilidad de las clases más desprotegidas, sino que se inclinaron por integrar de manera casi siempre forzada a los indígenas y campesinos al manto protector de la ciencia y la ilustración<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> En tanto que los maestros empezaron a notar el marcado ausentismo y cierta despreocupación por aprender, se hizo necesaria la imposición y la vigilancia.(Mallon 2002, 118)

<sup>25</sup> El discurso escolar se tornó potencialmente racista y autoritario, reforzado por la actitud de los maestros en su calidad de ‘misioneros’ que trataban de llevar el entendimiento el saber y la civilización a los ignorantes. El himno normalista de la “E. C. Rébsamen” señala en una de sus estrofas: “(...) tus hijos la venda de la ignorancia quitarán...ellos maestros que al niño van a llevar por la verdad y después triunfar, triunfar (...)”

El naciente Estado habría de proponer y consolidar alianzas que le garantizaran de cierta manera el éxito en las comunidades campesinas; para ello habría de recurrir a los maestros y los funcionarios políticos como parte de los intelectuales locales, quienes además tomaron como suya la lucha contra la ignorancia y la superstición, incluso más allá de la escuela, actuando no sólo en el nivel local, sino también en el regional y en el nacional<sup>26</sup>. (Mallon 2002,125)

Aún más, los intelectuales destacados pronto empezaron a aflorar como cabezas de grupo cuyas ideas iniciaron el agrupamiento de los maestros, constituyéndose en el gremio magisterial; una de las estrategias que fructificó en este sentido fueron los ‘cursos de invierno’, abanderados como parte de las metas de la revolución, y cuya finalidad era incorporar maestros preparados ‘profesionalmente’ a las escuelas rurales. (Rockwell 1994,185)

En forma casi simultánea, las agrupaciones de maestros empezaron a cobrar poder, asumiendo puestos en la burocracia, desplazando con ello a las autoridades estatales o locales. Este desplazamiento de autoridad no habría de estar exento de tensiones, así que la toma de decisiones respecto a asuntos de la escuela continuamente servía como escenario de las luchas por el poder. De ahí, que el afianzamiento de los maestros utilizando recursos discursivos que los mostraban como conocedores de la materia y ‘científicamente’ preparados, les colocaba en una posición desde la que ya con cierta cuota de poder podían enfrentarse a las autoridades encargadas de la administración, quienes hasta la naciente fundación de los sistemas educativos estatales habían tomado unilateralmente las decisiones. Con lo anterior “...el origen de los cambios estructurales tuvo un efecto final en el balance entre el Estado [y su apuesta centralizadora] y las fuerzas locales.” (Rockwell 1994,186)

Al establecer el Estado mexicano un marco discursivo común con la finalidad de vincularse a los debates existentes en las sociedades locales y regionales,

---

<sup>26</sup> Más adelante al fortalecer estos vínculos con los intelectuales varones y jóvenes, es decir, los líderes posrevolucionarios que más adelante asumirían los cacicazgos, establecieron lazos perdurables entre el partido institucional y los grupos de votantes campesinos. (Mallon 2002, 126)

la escuela habría de constituir un espacio privilegiado para llevar la lucha contra la ignorancia y los fanatismos a través de los maestros como misioneros de la ciencia y la ilustración, y articular a las clases locales a estas reivindicaciones, lo que llevaría a la “(...) progresiva articulación de los procesos hegemónicos comunales con la construcción de la política nacional.” (Mallon 2002,137)

Una de las estrategias del naciente sistema educativo federal fue identificado como la Secretaría de Educación Pública (SEP), dicha Secretaría fue propuesta por José Vasconcelos, quien hacía ver la necesidad de relacionar a los diferentes niveles participantes en el proceso educativo: el federal, el estatal y el municipal; así como los diversos agentes, tales como las autoridades educativas federales, estatales y municipales, los profesores, los padres de familia y algunos líderes de las comunidades. Todos ellos integrados en un espacio denominado *juntas educativas* cuya implementación, no obstante ser breve, generó fuertes debates por la intromisión del gobierno federal en la toma de decisiones estatales y municipales. Aunando a ello, la polémica por la administración de los recursos humanos y materiales.

En tanto que esta estrategia falló, el Gobierno Federal conservó, para sí, la administración de sus escuelas y se dio a la tarea de expandir el sistema, no solo aumentando salarios, sino contratando jóvenes profesores de otros estados que al no tener relación con las comunidades locales, se encargaron de propagar las ideas de la SEP, como la coeducación y la llamada ‘escuela de la acción’. (Rockwell 1994,187)

El proyecto de José Vasconcelos, estaría impregnado —como él mismo lo reconociera— de las ideas de A. Lunacharsky<sup>27</sup> y de otras tantas derivadas del Ateneo de la Juventud<sup>28</sup>, que más tarde constituiría la Universidad Popular.

---

<sup>27</sup> Anatoli Lunacharsky fue el primer comisario de educación y bellas artes de la Rusia revolucionaria. (Vaughan 1982, 436)

<sup>28</sup> Entre otros exponentes, Alfonso Reyes, quien denotaba una tajante separación del movimiento revolucionario, especialmente porque decía “(...) que era difícil para la generación del Ateneo -o para sus estudiantes- establecer una identificación con héroes rancheros ignorantes o con los trabajadores huelguistas que habían llevado a cabo la Revolución mexicana.” (Vaughan 1982, 430)

Dicha Universidad fundamentaba su trabajo con la idea de que el arte<sup>29</sup> formaba parte de la responsabilidad educacional del Estado, esencialmente como un elemento civilizador.

Así, el Programa Nacionalista Cultural se enfrentaba ante una tensión entre las propuestas que le orientaban: por una parte, de adulación a la cultura europea y por la otra, de menosprecio a la cultura indígena, lo que sin duda hacía surgir, como lo señala Vaughan, un sentimiento de ansiedad ante las transformaciones sociales en donde la búsqueda del orden político era una prioridad. (Vaughan 1982,465)

Imbuido de una especial tendencia europeizante, Vasconcelos enuncia en la década de los veinte, su teoría de la *raza cósmica*<sup>30</sup>, en cuya construcción estaba la idea de que lo europeo era lo civilizado y que la expresión más elevada de la civilización era el arte o la belleza estética. (Vaughan 1982,440)

Bajo estas ideas, Vasconcelos estaba orgulloso de poder demostrar que una nación de *mestizos* era redimible, premisa que impregnaría el proyecto cultural del Presidente Obregón, proponiendo el nacionalismo y la reforma social como estrategias que permitirían sacar adelante al país, el cual en esa época acusaba una inferioridad y una dependencia económica inherente a la época posrevolucionaria frente a otros países.

El Programa Nacionalista Cultural propuesto por Vasconcelos pretendió brindar a través de un órgano de difusión específico denominado *El maestro*, una forma de expresión y afirmación cultural para la naciente burguesía nacional mexicana, en donde además de otras colaboraciones<sup>31</sup> destacaba los aportes de jóvenes poetas principiantes que podían publicar sus trabajos para lectores europeos y latinoamericanos. *El maestro* dejaba fuera los intereses prioritarios

---

<sup>29</sup> Especialmente las ideas de arte de José Enrique Rodó, en el sentido de reconocer que el arte civilizaba a las masas. (Vaughan 1982, 427)

<sup>30</sup> Ya en 1918 destaca que la Primera Guerra Mundial habría destruido el positivismo y desacreditado la ética de la codicia y la acumulación, por ello confiaba en que Latinoamérica elaboraría una doctrina social basada en la ética cristiana y en la herencia cultural hispana. (Vaughan 1982, 439)

<sup>31</sup> Las historias para niños eran traducidas del inglés y del francés, además de las declaraciones políticas en la contratapa de las revistas. (Vaughan 1982, 446)

de obreros y campesinos, es decir, dejaba de lado a los grupos cuyo protagonismo en la Revolución Mexicana había sido determinante para la construcción del nuevo proyecto nacional.

No obstante, sin perder de vista que la educación pública es una función del Estado moderno que contribuye como un mecanismo impulsor social, en México podemos hablar de la presión que ejercieron no sólo los grupos dominantes para definir el sistema educativo y sus proyectos, sino también la participación de los campesinos y obreros.

Basta tener presente que en la SEP era posible reconocer la participación de los diversos enfoques del sector medio sobre el problema de la educación. El personal de nivel superior de dicha Secretaría estaba constituido por antiguos burócratas porfirianos intelectuales o urbanos que poco o nada se identificaban con las necesidades populares. (Vaughan 1982,474)

La Secretaría de Educación Pública (SEP) creada en 1921 como institución del Estado moderno mexicano, acusó una capacidad centralizadora cuyos procesos de negociación con las entidades federativas le permitió construir y controlar escuelas en los estados, especialmente en áreas rurales. De tal manera que “la enseñanza como función estatal aparece como planeada para establecer el orden, colaborar con la integración nacional e incrementar la productividad<sup>32</sup>.” (Vaughan 1982,472)

En 1922 se marcaría la formación de dos niveles paralelos de atención a la educación: el nivel federal y el nivel estatal; mismos que hasta nuestros días no son sino fuente de luchas, tensiones y negociación de poder entre los diferentes agentes: llámense por una parte, autoridades, maestros y representantes sindicales y por la otra, alumnos, padres y sociedad civil<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Este enfoque respecto a la productividad haría adoptar la propuesta pedagógica de J. Dewey basada en el “aprender haciendo”.

<sup>33</sup> Alberto Arnaut desarrolla de manera profusa esta tensión entre el sistema educativo federal y los sistemas educativos estatales. (Arnaut 2000)

Respecto a la identidad de los profesores rurales de escuelas federales o estatales, ésta no habría podido dejar de lado los diferentes llamados hacia otras tantas orientaciones a la educación. Tal fue el caso de las *misiones culturales*<sup>34</sup>, que entre otras cosas destacaban el papel de las escuelas en los proyectos de la comunidad. Las diferentes orientaciones educativas propuestas desde la SEP tenían a la cabeza a intelectuales de la talla de Manuel Gamio, Moisés Sáenz y Rafael Ramírez —entre otros— quienes, a través de cursos denominados *misiones*, filtraron lentamente hacia los maestros federales y estatales las ideas del sistema, referidas hacia un mayor compromiso social con los campesinos y con los trabajadores. (Rockwell 1994,189)

Sin embargo, esta situación tampoco estuvo exenta de controversias, E. Rockwell documenta un caso en el que una distinguida profesora estatal pide ser reasignada a una escuela urbana, en tanto que ahí considera posible desarrollar un trabajo basado en las leyes generales del conocimiento humano, en tanto que no está decidida —en la escuela rural— a limitarse a una alfabetización básica. (Rockwell 1994,189)

La *escuela rural federal* reorienta las demandas que con frecuencia canalizaban los campesinos a través de ésta, y las toma en cuenta, para su atención, a través de diversas instancias de carácter federal: créditos agrícolas, reforestación o salud pública.

Así, durante las dos décadas siguientes a la formación de la SEP, los maestros empiezan a construir un nuevo tipo de conexión alternativa entre autoridades y campesinos; recreando viejas formas de relación patriarcal propia de la etapa prerrevolucionaria. Con frecuencia, los profesores asumieron el papel de líderes campesinos, miembros del partido además de mediadores para colocar a estudiantes o parientes en la estructura del gobierno federal o estatal, ya fuera como maestros o empleados. A este proceso, Rockwell lo denomina como la conformación de ‘redes de patronaje’ mismas que crearon una relación entre los niveles federal y local, además de proveer de cierto clientelismo, en la

---

<sup>34</sup> En 1923 la SEP planeó una política para 690 misioneros que trabajarían con los campesinos en regiones rurales. (Vaughan 2000,27)

medida en que recuperaba ciertas expectativas de las élites locales. Además, a través de estas redes, los profesores se procuraron la obtención de recursos y servicios de los lugareños. (Rockwell 1994,190)

A pesar de la amplia participación en las diferentes propuestas del Estado, ni los profesores, ni las autoridades pudieron advertir que el sistema de escuelas federales se constituyó, materialmente, en un instrumento de la construcción de un Estado fuerte. (Rockwell 1994,190)

Este proceso tuvo sus bases en la traducción de la política oficial<sup>35</sup> que los maestros hacían y que, como ya hemos anotado, era negociada frecuentemente con los otros actores comunitarios. (Vaughan 2000,30)

No obstante su papel central en el proyecto de Estado, los maestros seguían percibiendo bajos sueldos, además de tener una preparación limitada, especialmente si estamos pensando en las tareas que debían asumir como la impartición de conocimientos, sumando a ello la mejora de las condiciones económicas locales.

El papel de mediación con el que se identificaron los maestros —especialmente los maestros rurales— tuvo estrecha relación con sus antecedentes modestos, situados en un nivel muy cercano a los campesinos, lo que les permitía comprender la cultura local<sup>36</sup>.

A diferencia de éstos, los profesores urbanos tenían mayores niveles de escolaridad y su preparación había tenido lugar en Escuelas Normales. Dichos profesores “(...) eran identificados como conservadores o reaccionarios, verbalistas, inflexibles y reacios a la introducción de nuevos métodos de enseñanza.” (Arnaut 1998,59)

---

<sup>35</sup> Se dice que a menudo los maestros “(...) centraron sus energías y habilidades en suavizar y hacer labor de censura de las distantes y ajenas directivas del Estado, para hacerlas más tolerables a los locales.” (Vaughan 2000,41)

<sup>36</sup> Los maestros rurales eran considerados como revolucionarios, partidarios de la escuela popular y en consecuencia, aliados de la obra educativa del nuevo régimen. (Arnaut 1998,59)

Asimismo, los maestros urbanos conservaban las relaciones y vínculos con las Escuelas Normales donde había tenido lugar su formación, lo que sin duda les favorecía en el momento de negociar el lugar al que serían adscritos. Ello entrañaba una gran diferencia con la inestabilidad laboral de los maestros rurales, cuya suerte estaba ligada a los políticos y autoridades locales, o bien de los vínculos con las autoridades educativas federales en los estados. Las condiciones laborales anteriores favorecían, con mucho, a los maestros urbanos, ya que mientras éstos gozaban de más estabilidad y de mayor antigüedad, sus colegas rurales "...padecían una intensa rotación por la rapidez y el carácter masivo del reclutamiento, por sus bajos sueldos, por el medio adverso en el que trabajaban y por la influencia política externa"<sup>37</sup>. (Arnaut 1998,59)

Además de las diferencias ya anotadas, podemos destacar que los maestros urbanos tenían su ubicación en escuelas con más de dos grados, y su desenvolvimiento estaba regulado por el director, los supervisores y otras autoridades educativas de orden jerárquico superior. El estatus del profesor urbano también entraba en competencia con otros profesionistas, lo que hacía que su papel no fuera tan marcado. Mientras que en el caso de los maestros rurales, éstos habrían de trabajar solos, en lugares aislados geográficamente, en donde nunca antes había trabajado alguna agencia gubernamental ni local ni federal; lo que, en lugar de ser considerada una completa desventaja, le redituaba al maestro la posibilidad de asumir el liderazgo de la comunidad. Así, el trabajo de los profesores rurales a menudo relegaba la tarea pedagógica a un plano secundario, concediéndole suma importancia al trabajo de índole social y política, de tal suerte que habrían de:

"(...) incorporar a los campesinos e indígenas en la vida nacional y contribuir a organizar a la comunidad para mejorar su higiene, las formas de producción y comercialización de sus productos, sus sistemas de comunicación y transporte, entre otros." (Arnaut 1998,60)

---

<sup>37</sup> Año con año alrededor del 50% de maestros rurales en servicio eran reemplazados (Arnaut 1998, 59)

A partir de la expansión centralizada de la enseñanza primaria, afloran otras consecuencias respecto a la composición de la clase magisterial, entre las que destaca el crecimiento numérico de los maestros rurales con el consecuente impacto en torno a la concentración de poder de las autoridades educativas de este nivel. Por otra parte, la creciente burocracia de la SEP se apropia de los procesos de contratación y reclutamiento de personal, que las Escuelas Normales habían venido asumiendo.

También es notorio el surgimiento y apoyo a escuelas normales rurales, lo que debilita aún más a las Escuelas Normales Urbanas. Con estos antecedentes puede advertirse que la composición interna del profesorado cada vez está más estratificada, ya que en ese momento había estratos heredados del porfiriato: los profesores rurales, los profesores urbanos federales, los trabajadores de las escuelas normales rurales y el personal a cargo de la implementación de las misiones culturales. (Arnaut 1998,61)

Todo ello habría de contribuir al crecimiento del número de maestros bajo la dependencia de la SEP, lo que al mismo tiempo habría de implicar la unidad patronal del magisterio del país.

Por otra parte, la sindicalización nacional de los maestros tuvo relación con la institucionalización de una identidad política corporativa que, al menos en sus declaraciones de principios, estaba comprometida con la justicia social para los grupos con mayores carencias. (Vaughan 2000,42)

De ahí, que en una situación de continuos conflictos, los maestros se unieran en una fuerza política, organizándose en sindicatos a través de los cuales exigieron reformas sociales para sus bases constituyente, o bien, resistieron otro tipo de reformas. (Vaughan 1982:474 y Arnaut 1998,61)

Paulatinamente, la educación se ha ubicado en el centro de un debate que se extiende más allá de la administración del sistema educativo, tiene lugar en el marco de contradicción de proyectos que se proponen en función de dos

elementos identificables pero elusivos: el proyecto económico neoliberal y el proyecto constitucional.

En el primero de ellos, las directrices de política educativa pretenden orientar el trabajo de las escuelas, maestros y alumnos hacia la reproducción de habilidades y destrezas para el desarrollo económico; en tanto que el sistema educativo tiende a la rutina y a la homologación de criterios sobre la materia de educación, la intención de homogeneizar ésta a través del trabajo de los profesores ha contribuido:

“(...) a desarrollar ciertos rasgos o atributos de la personalidad que los alumnos interiorizan, rasgos como disciplina, obediencia, puntualidad y motivación para realizar las tareas se inculcan, aparentemente, por medio de las prácticas de los maestros quienes son el centro del proceso educativo (y aunque) esta práctica (...) es —en esencia— autoritaria; pero paradójicamente se persigue que la educación prepare a los ciudadanos del futuro para vivir en la democracia.” (Ornelas 1997,50)

En el caso de la propuesta derivada de la Constitución Mexicana, se tendría que acentuar la idea de que el sistema educativo debe formar más que otra cosa: ciudadanos. (Ornelas 1997,49)

En este orden de ideas, consideramos que la tarea asignada al profesor se ha modificado de acuerdo a las necesidades del Estado y a la tensión existente entre los saberes institucionales y los saberes propios del grupo en donde se ejerce la práctica educativa.

Así, en el capítulo siguiente podremos revisar y comprender los proyectos educativos del Estado mexicano para la Educación Básica, la formación inicial de docentes y la construcción del sentido de *ser maestro*, como posibles articulaciones identitarias entre éstos y los proyectos personales de los sujetos de la formación docente.

## II. METODOLOGÍA

Inmersos en la vida cotidiana, los sucesos que tienen relación con la formación de maestros, su egreso y la inserción en el trabajo, no son observables a simple vista. Más aún cuando entre nuestros propósitos anotamos la posibilidad no sólo de observar los procesos, sino de establecer articulaciones que nos permitan interpretar desde una perspectiva que incluya el punto de vista de los 'nativos' sobre dichos procesos.

Una visión interpretativa de la investigación, requiere métodos y técnicas cuya congruencia sea el común denominador entre éstas y los propósitos mismos de la investigación.

A lo anterior podemos sumar las estrategias de traducibilidad que acompañan a los que investigan para efectuar una contrastación continua entre los referentes teóricos y metodológicos, con los sucesos que tienen lugar en el tramo de la empiria.

Para tal fin, las herramientas se convierten en las que posibilitan obtener información, no obstante, en una construcción continua del conocimiento, habrá de recurrirse a niveles de elaboración mayores, que permitan trascender al referente empírico no para abandonarlo definitivamente, sino para elaborar constructos que tengan estrecha relación con las proposiciones fundamentadas en la teoría.

Así, en este capítulo encontraremos el camino que seguimos en la búsqueda de la interpretación de los procesos que tienen lugar al egreso de los alumnos de las escuelas formadoras de docentes, y las relaciones que establecen en el espacio laboral, sindical, de la comunidad y el referido a su desempeño profesional como *nuevo maestro*.

Hemos revisado algunos elementos que nos permitirán, a lo largo de este trabajo, describir los procesos que tienen lugar cuando el Estado, a través de formas representativas de gobierno, realiza un ejercicio de poder no sólo al

formar a los individuos que se harán cargo de la docencia, sino también durante los procesos de contratación y de inserción al trabajo docente, cuando en un tramo de búsqueda de la hegemonía, éstos configuran su propia identidad, negociando, cediendo y ganando elementos que estarán íntimamente ligados con su práctica docente cotidiana.

Una práctica que desde nuestro marco de referencia está construida por múltiples polos de identidad, lo que llega a generar una gran diversidad de identidades docentes que difieren de lo que el Estado se propuso formar, y que con mucho, se ven constantemente modificadas por los propios sujetos en un espacio de negociación que obliga a repensar el ejercicio del poder, ya no tomándolo en cuenta vertical o unidireccionalmente, sino en ambos sentidos. Asimismo, consideramos como una parte imprescindible de este trabajo, precisar el camino que hemos elegido para construir nuestro objeto de estudio, elaborar nuestra descripción del mismo y aportar elementos que nos permitan acercarnos a una interpretación de dicho objeto.

## **2.1. Antecedentes y características del método interpretativo**

Por lo expuesto líneas arriba, elegir el método que habría de permitirnos generar una visión de las relaciones que tienen lugar durante el proceso de inserción de los docentes a su trabajo cotidiano y cómo éstos van conformando su identidad no era tarea fácil, especialmente porque cuando los individuos se ven influenciados por las múltiples experiencias y contactos con otros individuos en un determinado momento y lugar, los fenómenos que tienen lugar como parte de ese entramado de relaciones, son susceptibles de ser convertidos en objetos de estudio, lo que multiplica la dificultad para elegir el objeto<sup>38</sup> que acapare nuestro interés investigativo.

No obstante la complejidad a la que nos asomamos, elegimos a la *etnografía*, considerándola como el proceso de investigación a partir del cual es posible

---

<sup>38</sup> Esta dificultad en la etnografía se hace presente especialmente cuando el 'objeto' científico comienza a moverse y a convertirse en 'sujeto político'. (Dietz 2003, 131)

construir la descripción de una cultura<sup>39</sup>. Dicha descripción estará apoyada de una articulación entre el trabajo descriptivo y una teoría antropológica de la cultura. (Díaz de Rada y Velasco 1997,10)

Cabe destacar que la descripción a la que se alude es en el sentido de una *descripción densa*<sup>40</sup> del fenómeno de estudio. (Geertz 1997,21 y Díaz de Rada y Velasco 1997,43) La naturaleza de esta descripción puede variar dependiendo del marco de referencia que el investigador asuma para llegar a ésta, constituyéndose en un referente indispensable destacar dicho marco de referencia y considerar como algo ineludible la participación del investigador en el propio entramado de relaciones de la cultura objeto de investigación. (Hammersley y Atkinson 2001,15)

Ahora bien, el papel que desempeña el investigador que hace etnografía además de estar en la mesa del debate, ha sufrido cambios a partir de la posición epistemológica desde la que se construye dicha etnografía. Así, ésta ha sido caracterizada, en un primer momento, como parte de una tendencia *naturalista* desde la que es posible construir una explicación de una cultura investigada, haciéndola aparecer como externa e independiente del investigador, es decir, *natural*. (Hammersley y Atkinson 2001,24)

Sin embargo, a esta tendencia se opuso una corriente que asumió como bandera de su crítica cierto apego al *sentido común*, como aquél que otorga sentido a la vida diaria de los individuos en el entramado social. Con esta cercanía —que para muchos constituye su fortaleza— la etnografía era vista con demérito por quienes orientaban su preferencia por una conceptualización de la investigación, en términos de rigor científico respecto a la producción de conocimiento.

---

<sup>39</sup> R. Paradise establece una distinción a partir del uso de la 'M' para destacar al *proceso de investigación* que recurrirá a técnicas con una perspectiva analítico-explicativa y 'm' como un conjunto de *técnicas* para recolectar, analizar y presentar datos. (Paradise 1994,73)

<sup>40</sup> Los elementos que caractericen a este tipo de descripción irán desarrollándose en los apartados siguientes, sin embargo nos gustaría apuntar que la *descripción densa* conduce, al que investiga, a desentrañar las estructuras de significación del objeto de estudio. (Geertz 1997,24)

Así, al naturalismo habría de oponerse el positivismo, entendiendo esta segunda postura como aquella que producía conocimiento a través de la investigación experimental, del uso de encuestas y del análisis cuantitativo asociado a éstas. Aunado a lo anterior, “la ciencia natural, (era) concebida en términos de lógica del experimento” entendiéndola como *el modelo*<sup>41</sup> de la investigación social. (Hammersley y Atkinson 2001,18 y Valles 2000,102)

A partir de la cuantificación y manipulación de variables, los resultados tendrían cierto grado de predictibilidad. Lo que llevó a la generalización de resultados, y a la búsqueda de leyes universales que permitieran explicaciones únicas a determinados fenómenos. (Hammersley y Atkinson 2001,18)

La preferencia por la observación de los fenómenos de manera directa, llevó a la conformación de instrumentos de medida y descripción estandarizados, es decir, que eliminasen toda posibilidad de intervención del investigador para describir el fenómeno, lo que llevaría a tener disponible una ‘base teóricamente neutra’ a partir de la cual trabajar. (Hammersley y Atkinson 2001,18 y Valles 2000,56)

En contraposición a los postulados del positivismo, la investigación cualitativa intentó recuperar el estatuto de ciencia que le negaba el rigor científico de la perspectiva positivista, estatuto que fue cuestionado, en tanto la investigación cualitativa privilegiaba el papel del investigador en la producción de conocimiento, de tal modo que la subjetividad era reconocida como un elemento presente en la recolección y procesamiento de la información.

Aún más, a los intentos para lograr la objetividad de los datos obtenidos, se opusieron críticas respecto al papel político que el investigador desempeñaba ineludiblemente en cualquier trabajo de investigación. Consideramos, por las implicaciones que este trabajo tiene, que la producción de conocimiento no puede estar desligada de un posicionamiento del investigador, que a través de

---

<sup>41</sup> Desde la perspectiva positivista, la lógica del experimento con la cuantificación y manipulación de variables constituye *la* lógica que define a la ciencia. Con ello se cerraban las posibilidades de búsqueda del conocimiento desde otros modelos de investigación.

la profundización descriptiva, pone en el tapete de la discusión los datos producidos y las articulaciones que éstos llegan a tener por ser parte de un proceso social<sup>42</sup>. Como lo señalan Hammersley y Atkinson:

“La interpretación de textos, y por extensión también la comprensión del mundo social, ya no podía ser entendida como una cuestión de captura de los significados sociales en sus propios términos; los relatos producidos eran entendidos como un reflejo inevitable de la posición sociohistórica del investigador”. (Hammersley y Atkinson 2001,27)

Asimismo, Hammersley y Atkinson recuperan los señalamientos de M. Foucault, en el sentido de hacer ver que el propio trabajo que desempeña el investigador al construir los datos implica un ejercicio de poder, al que si bien no es posible sustraerse, sí es factible reconocer la posición desde la que se conforma la investigación. (Hammersley y Atkinson 2001,28)

En nuestro caso convendría decir que fueron varios los obstáculos epistemológicos que tuvimos en cuenta, ya que la propuesta de *extrañamiento*<sup>43</sup> para constituir el objeto de estudio no fue tarea fácil, ya que al mismo tiempo que nos propusimos investigar los procesos de inserción de los egresados de una Escuela Normal, las articulaciones institucionales, la presencia de organizaciones sindicales y los usos y costumbres que tienen lugar en todos estos ámbitos, no nos eran ajenos, en tanto nuestro trabajo, nuestra pertenencia sindical y en algún caso, los usos y costumbres en que hemos incurrido, nos llevaron a hacer un esfuerzo por delimitar el objeto de estudio a partir de una doble vigilancia epistemológica, lo cual generó la posibilidad de entrar a espacios cotidianos, pero advirtiendo la necesidad de puntos de mira informados por un marco de referencia específico.

---

<sup>42</sup> Anderson afirma con base en la perspectiva de los etnógrafos radicales-críticos, que “no existen contextos neutros y que por lo tanto no existen estudios neutros”. (Anderson 1991,44)

<sup>43</sup> El *extrañamiento* como tarea del investigador es una experiencia socialmente vivida y tiene lugar cuando el antropólogo se inserta en realidades sociales, de las cuales no participa en lo cotidiano y desconoce los parámetros del flujo de la vida social del grupo que estudia. Cuando es su propio grupo el que estudia, tendrá que asumirse en éste como ‘recién llegado’, como una especie de actor social ‘divergente’ en su propia sociedad. (Lins 1999,240)

También hemos tomado nota respecto a los efectos que nuestra participación en la investigación conllevó, sin embargo, como se detallará en apartados más adelante, recurrimos a algunas estrategias para *validar*, los elementos aportados por los informantes, y aquéllos que se derivaron de la observación participante.

Por eso consideramos importante recalcar la idea de que:

“(…) la investigación es un proceso activo, en el que los relatos sobre el mundo se producen mediante la selectiva observación y la interpretación teórica de lo que se ve, haciendo preguntas concretas e interpretando las respuestas, escribiendo notas de campo y transcribiendo grabaciones de audio y video, así como escribiendo las conclusiones de la investigación” . (Hammersley y Atkinson 2001,32)

## **2.2. La etnografía y la descripción densa**

Si tomamos en consideración lo apuntado líneas arriba, empezaremos a recuperar la idea de que la búsqueda de conocimiento a partir del trabajo antropológico puede llevarnos hacia lo que es *hacer etnografía*, es decir, la condición de alguien que pretende investigar un fenómeno determinado, colocándose en una posición que incluso puede admitir tanto la presencia del que investiga, como hacerlo a partir del propio marco de referencia cultural de los sujetos investigados<sup>44</sup>. Todo ello a partir de un esfuerzo intelectual que comprende además del establecimiento de relaciones, la selección de informantes, la transcripción de textos, llevar un diario, trazar mapas y la búsqueda de relaciones entre informantes, entre otras cosas, para llegar a producir lo que se denomina como una *descripción densa*. (Geertz 1997,21)

En oposición a lo que haría un hombre utilizando cierto grado de interés respecto a un fenómeno, para producir lo que llamaríamos una *descripción superficial*, quien pretende realizar una *descripción densa*, tendrá que llegar a desentrañar una jerarquía estratificada de estructuras significativas que

---

<sup>44</sup> Dietz lo expresa —sumándose a la propuesta de Giddens— como la posibilidad para que los conceptos de segundo orden, es decir, aquellos articulados al dominio de la ciencia social, pasen a ser conceptos de primer orden, al apropiarse de ellos la vida social misma; generando una visión desde lo que denominan como ‘doble hermenéutica’: como un proceso de doble traducción o de comprensión. (Dietz 2003,141)

atiendan los elementos que conforman una categoría cultural determinada. (Geertz 1997,22) En esta perspectiva cobra especial importancia “por extraño que pueda sonar a oídos cultivados —lo que los informantes dicen— debe entenderse literalmente”. (Geertz 1994,111)

En la *descripción densa* un fenómeno que podría ser descrito en forma superficial como parte de la vida cotidiana, se constituye en un objeto de estudio en el momento mismo en que el etnógrafo hace significativos los hechos, ahora constituidos en datos. Teniendo como referente no sólo el aspecto empírico, sino también un marco teórico que soporte la ‘extrañeza’ con la que será descrito el objeto de estudio<sup>45</sup>.

Ahora bien, identificar y lograr describir una o varias de las estructuras de significación es una tarea compleja, porque en las interacciones sociales dichas estructuras pueden estar superpuestas y entrelazadas, lo que obliga al etnógrafo a aguzar su capacidad de observación para identificar, describir y explicar a éstas, aún y cuando sean extrañas, poco comprensibles, irregulares y no explícitas. (Geertz 1997,24)

La tarea del que hace etnografía lleva consigo la necesidad de construir los datos a partir de la significación y valor que los individuos de determinada cultura les atribuyen a éstos. Lo importante de esto no es que se intente lograr un solo relato, sino que éste se acerque con las versiones propias de los individuos pertenecientes a esa cultura. La influencia postmoderna en la etnografía puede ser reconocida a través de la intención por descentrar el discurso occidental dominante, privilegiado por las ciencias duras, en donde la ciencia reconocía *la* verdad y la constituía en única y jerarquizadora, desdeñando otros relatos basados en elementos de significación propios de los individuos participantes de determinada cultura y acordes con el esquema de vida que los informa. (Rabinow 1991,321)

---

<sup>45</sup> Werner y Schoepfle aluden al concepto de *anomalía* como el proceso mediante el cual surgen discrepancias entre las versiones dadas por el nativo y por el investigador, y la posibilidad que se tiene de trabajar en ella hasta su elucidación.(Werner y Schoepfle 1997,138)

De ahí que la etnografía se haya inclinado ‘a ver las cosas desde el punto de vista del actor’<sup>46</sup>. Lo que entonces hace que el trabajo antropológico, pueda volverse complejo si no se tiene presente que “(...) el objeto de estudio es una cosa y que el estudio de ese objeto es otra”.

En este sentido, la complejidad se incrementa en tanto:

“(...) el análisis penetra en el cuerpo mismo del objeto —es decir, comenzamos nuestras propias interpretaciones de lo que nuestros informantes son o piensan que son y luego las sistematizamos— la línea que separa la cultura (...) como hecho natural y la cultura (...) como entidad teórica, tiende a borrarse y tanto más si la última es presentada en la forma de una descripción, desde el punto de vista del actor (...)”. (Geertz 1997, 8)

Con los elementos que hemos apuntado en torno a la construcción del relato etnográfico, podríamos postular que los escritos antropológicos son interpretaciones hechas por el que investiga, a través de la información recopilada con los individuos pertenecientes a determinado universo de significación, de ahí que estos escritos sean considerados interpretaciones de segundo y hasta tercer orden<sup>47</sup>.

Para los fines de este trabajo, coincidimos con la idea de que ‘un maestro que habla de los maestros’ a través de las ‘interpretaciones’ que proporcionan los informantes sobre los ‘modelos nativos’, es decir, de *nuevos maestros* que se incorporan a su trabajo como maestros, esto puede constituirse en un relato de segundo orden, de ahí que al enunciar lo anterior, estemos aludiendo: por una parte, a nuestras dificultades para hacer ‘extraño’ y mantener a ‘distancia’ nuestro objeto de estudio<sup>48</sup> y por otra parte, a la intención de acercarnos a un relato *émico* no sólo de las instituciones, sino de los hechos de vida cotidiana.

---

<sup>46</sup> Geertz advierte que el trabajo antropológico y la etnografía en especial, no necesariamente tendría que hacerse sobre otras culturas, ajenas, extrañas o exóticas, que también es posible hacer etnografía de la cultura del que investiga; sólo que este trabajo revestirá mayor complejidad. (Geertz 1997,28)

<sup>47</sup> Geertz sostiene que sólo un nativo hace interpretaciones de primer orden, en tanto que se trata de su cultura. (Geertz 1997:8)

<sup>48</sup> El ‘extrañamiento’ requerido contempló, lo que en términos de Werner y Schoepfle se denomina como la posibilidad de tener abierta una ‘ventana epistemológica’, entendida como una oportunidad para el descubrimiento. (Werner y Schoepfle 1997,135)

Para ello “el observador va siguiendo paso a paso (...) la acción de la persona observada, identificándose con las vivencias de ésta dentro de una *relación-nosotros* común”. (Schütz 1993,145)

Complementando esta proposición, para evitar interpretaciones inadecuadas de lo que vemos que hacen otras personas, tendremos que ‘hacer nuestros’ todos los contextos de significado que constituyen el sentido de esta acción. (Shütz 1993,145)

Ahora bien, si tenemos presentes las proposiciones citadas anteriormente, entonces habremos de considerar en la vertiente de la etnografía interpretativa<sup>49</sup>, los efectos del investigador sobre los datos; ya que es {este quien en su intento por comprender e interpretar a los ‘otros’ busca los elementos subyacentes a los significados de lo que la gente hace. En el trayecto que emprende para la búsqueda, el investigador confronta una serie de disyuntivas sobre la forma que emplea para aprender otra cultura; de ahí que en siguiente apartado veamos lo relacionado con la objetividad en la búsqueda del conocimiento. (Hammersley y Atkinson 2001,31)

### **2.3. Respecto a la *objetividad* del conocimiento antropológico**

Para hacer un relato de nuestro objeto de estudio, la propia naturaleza de la vertiente interpretativa de la etnografía nos llevó a un debate que si bien no es común, sí es un lugar común cuando se trata de hacer trabajo antropológico y especialmente, etnografía; esta cuestión es acerca de la pretensión de *objetividad* de los elementos estudiados que integran la *descripción densa* de nuestro objeto de estudio<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> Esta vertiente considera que las acciones humanas están basadas o inducidas por significados sociales; la gente *interpreta* estímulos y esas interpretaciones, contrastadas continuamente con la cotidianeidad, moldean sus acciones (Hammersley y Atkinson 2001,21)

<sup>50</sup> Como afirma Blaxter y sus colaboradores, si la *objetividad* estuviese asociada con la verdad, habrá de tenerse en cuenta que la investigación es una actividad social poderosamente influida por las motivaciones y valores del investigador, emprendida dentro de un contexto social más amplio, en el cual la política y las relaciones de poder determinan en parte, qué se entiende por investigación, cómo se realiza, si la información aportada se dará a conocer y cómo. (Blaxter 2004,36). Por otra parte, como señala Geertz, lo que se inscribe no es un discurso social en bruto, al cual no tenemos acceso directo, sino sólo una pequeña parte de lo que nuestros informantes nos refieren; esto es crucial, de ahí que consideremos al

Con frecuencia a algunas investigaciones se les confirió el significado de subjetividad, el cual “(...) ha tenido claras implicaciones de poder, por cuanto que logró descalificar muchas acciones y descripciones que no se basan en la racionalidad ni en procedimientos lógicos y objetivos”. (Blaxter 2004,35)

La discusión que rodea a este tema ha sido tan profusa que algunos autores han agrupado diferentes posiciones respecto a la búsqueda de dicha *objetividad*, y aunque no quisiéramos desviar este apartado revisando estas posiciones, haremos el intento de considerarlas brevemente.

Una primera posición respecto a la objetividad, es aquélla que asumen quienes aplican a la investigación cualitativa los mismos criterios que se emplean en la investigación cuantitativa, preferentemente los referidos a la *validez externa* y *validez interna*<sup>51</sup>, con un apego innegable al modelo de la lógica experimental, cuyo énfasis en los criterios de validez y fiabilidad es refrendado por autores de manuales y guías de investigación. (Valles 2000,102)

Una segunda postura, asumida por el propio Hammersley y varios autores más, es aquélla que considera que los criterios usados por la investigación cuantitativa tendrían que ser reelaborados, bajo elementos pertinentes para con el modelo de investigación cualitativo. Así, para evaluar un trabajo cualitativo, convendría tomar en cuenta:

“(la) producción de teoría formal, (la) consistencia con las observaciones empíricas, (la) credibilidad científica, (la) producción de hallazgos generalizables o transferibles a otros contextos, (la) reflexividad o autoconciencia de los efectos que el investigador y la estrategia de investigación provoca en los resultados obtenidos (y la) cantidad de información sobre el proceso de investigación que se proporciona a los lectores”. (Valles 2000,102)

A las anteriores se agrega una tercera postura, que fuera de toda búsqueda de parámetros de validación, rechaza cualquier clase de criterios, anteponiendo

---

producto del trabajo etnográfico como una aproximación, como conjeturar significaciones para llegar a conclusiones explicativas sin la pretensión de abarcar la totalidad. (Geertz 1997,32)

<sup>51</sup> Peter Woods reconoce ambas condiciones, sin embargo, apunta preferentemente a la utilización de métodos diversos con la finalidad de controlar las reacciones que una y otra búsqueda pudieran tener. (Woods 1998,67)

para ello la propia naturaleza de la investigación cualitativa. Especialmente, esta última postura ha sido muy criticada porque al dejar de lado los estándares de calidad de la investigación social<sup>52</sup>, la producción podría caer en el terreno de la indefinición disciplinaria, lo que podría llevar a confundir los textos con un trabajo periodístico o literario, sin que medie demérito para éstos<sup>53</sup>.

Para abatir la indefinición del trabajo antropológico, en lo que respecta a su estatuto científico, autores como Clifford insistieron en erigir al *trabajo de campo* como rasgo central de la autodefinición disciplinaria de la antropología. A nivel epistemológico, se le atribuyeron a este trabajo, una serie de características como la construcción que de él se hace a partir de la ocupación activa de la gente. En este sentido “nada está dado, en lo que se refiere a un ‘campo’ (...) éste debe ser trabajado, transformado en un espacio social distinto por las prácticas corporizadas del viaje interactivo”. (Clifford 1997, 73)

Aún más, se insiste en las nuevas búsquedas a través de construcciones del objeto de estudio desde diversas perspectivas; la exotista, la postmoderna, los estudios culturales y la postexotista<sup>54</sup>. En todas ellas se alude a la alegoría del ‘viaje’ como experiencia nodal de lo que el trabajo de campo representa para el investigador, sin dejar de lado las repercusiones que para éste representan sus propias emociones y las perspectivas de género, raza y etnia que pueden, a su vez, incidir en su trabajo.

---

<sup>52</sup> Werner y Schopfle señalan algunos lineamientos —especialmente si se pretenden hacer etnografías comparativas— para efectuar el trabajo etnográfico sujeto a mínimos básicos de investigación; destacamos entre ellos la permanencia prolongada en el *campo*, el conocimiento de la lengua del grupo estudiado y no menos importante: la consulta constante de fuentes teóricas. (Werner y Schoepfle 1987, 307)

Autores como Molina Luque recuperan la aporía del reconocimiento subjetivo contra el mérito objetivo, para que desde el multiculturalismo se trascienda esta imposibilidad teórica y se ponga atención al contexto político, socioeconómico y educativo en la búsqueda de nuevas orientaciones para atender los problemas sociales. (Molina 2002, 112)

<sup>53</sup> Incluso algunos trabajos son considerados una combinación de alguno de éstos géneros.

<sup>54</sup> Acotaremos brevemente que la antropología exotista centra el trabajo en lo exótico, en la ‘carpa en la aldea’. Mientras que la postmoderna se pronuncia por el fin de los relatos únicos y su desmontaje a través de la teoría literaria-retórica y la semiótica textualista. Por otra parte, los estudios culturales, en su colaboración con la sociología, muestra una frontera inasible, centrando como objeto de estudio las articulaciones entre género, raza y sexualidad entre otros. La antropología postexotista tiende a acercar el trabajo de campo al viaje, en donde las investigaciones antropológicas incluyen una mezcla entre el análisis etnográfico y la narración de viaje. (Clifford 1997, 82)

Llama la atención las propuestas que pretenden abatir la predominancia de la tradición colonial en los procesos de investigación, destaca entre estos esfuerzos, la visión de Narayan, quien cuestiona las tradicionales oposiciones entre los 'nativos' y 'no nativos', y entre las visiones de 'dentro' y 'afuera'. Esta autora se pronuncia por dejar atrás la oposición estructurante mencionada, logrando desplazar estas posiciones encontradas, lo que conduciría entre otras cosas, a ampliar los horizontes de los puntos de partida y llegada del viaje que se emprende, en el momento en que se decide hacer investigación. (Clifford 1997,101)

Lo apuntado en el párrafo anterior constituye un elemento que necesitamos tener presente en nuestro trabajo, ya que la participación del que investiga en instituciones que confluyen y forman parte de agencias gubernamentales, a través de las cuales el Estado delega las acciones y ejercicios tanto de formación docente como de inserción a la práctica, nos lleva a repensar que el inicio del 'viaje' obedecerá a otras coordenadas y confluirá en determinados momentos y con personas que aún y cuando forman parte del trayecto, establecen contacto en forma distinta, contribuyendo a que el punto de llegada se modifique continuamente.

Es precisamente, considerando el desplazamiento tanto en la figura del que investiga, como en el propio objeto de estudio, que habrá de prestarse atención a identidades que no serán fijas —como en el caso de los *nuevos maestros*— a procesos que han sido cambiantes y a constituciones de objetos de estudio provisionales y precarias. De tal manera reconocemos que los lugares desde los que iniciamos el viaje fueron importantes, así como el procesamiento de la información que poco a poco fuimos haciendo significativa y convertimos en 'datos', sin embargo, nuestro trabajo de interpretación de los mismos nos llevó a considerar los propios marcos de referencia de nuestros informantes, así como algunas de sus propias construcciones, en función de lo que ellos consideraron significativo respecto al 'campo'<sup>55</sup>.

---

<sup>55</sup> Una estrategia que detallaremos más ampliamente, fue la de solicitarles fotografías que ellos hubieran tomado de sus escuelas, grupos, comunidades, compañeros de trabajo y padres de

Uno de los recursos utilizados por los etnógrafos, consiste en tratar de establecer una correspondencia entre la visión de las cosas que tienen los investigadores y la de los propios 'nativos'; de forma tal que se pueda comprobar hasta qué punto los informantes reconocen y están de acuerdo con los juicios emitidos por los que investigan<sup>56</sup>. (Hammersley y Atkinson 2001,247)

Lo anterior nos llevó a una reflexión sobre la descripción que hace el investigador y los acuerdos y desacuerdos que con esta versión pueda tener el nativo, en este caso, estaremos apuntando hacia una doble explicación de un mismo objeto, que aún y cuando exhibe su dificultad para ser aprehendido, reconoce sin jerarquizar, estas versiones. Todo ello sin dejar a un lado que "(...) el hablante elige sus palabras, utiliza, por supuesto, su propio esquema interpretativo". (Schütz 1993,157)

De ahí que un ejercicio obligado para aquél que hace etnografía, sea poner en tela de duda lo que los nativos expresan, ya que para llegar a identificar los elementos que le dan significación a lo que éstos nos dicen, es cuando se hacen análisis y comparación de los datos obtenidos:

"(...) los etnógrafos intentan *triangular* la información obtenida, contrastándola y localizándola en diversas fuentes (...) al comprobar que los datos son consistentes cuando diversificamos las fuentes de información, vamos convenciéndonos de que estamos ante un elemento de un espacio común, es decir, del espacio *público* de la cultura, y no ante un hecho aislado o ante una apreciación enteramente subjetiva del investigador (...) este ejercicio nos conduce a contemplar la cultura no sólo como un conjunto consistente de pautas colectivas, sino como un proceso de negociación de la diversidad (...) ". (Díaz de Rada y Velasco 1997,222)

El antropólogo, como lo afirma Bellier, puede o bien reconocer la subjetividad que acompañará su trabajo, o bien informar a sus interlocutores sobre las condiciones en las cuales desarrolló su análisis. Lo anterior, permitiría la entrada a la dimensión emocional que especificaría la cualidad de las

---

familia; lo anterior nos llevó a girar la mirada de manera tal que lo significativo pasó a ser construido por los propios informantes.

<sup>56</sup> Algunos autores consideran que la *confirmación con participantes* otorga cierto nivel de *credibilidad* a la producción de conocimiento, continuando con la estrategia de acercarse a los procedimientos de validación de la ciencia positivista. (Anderson 1991,42)

observaciones sobre el terreno y la forma de las notas tomadas sobre la vida, además, las implicaciones potenciales sobre los lectores y el auditorio. Esta entrada a la dimensión emocional, permitiría, a manera de pretexto poético o literario, pensar, en gran medida, la diversidad de formas sociales y culturales, lo que hace variar constantemente el trabajo antropológico. (Bellier 2002,49)

## **2.4. La metodología seguida en este trabajo**

En nuestro camino para hacer investigación sobre un determinado objeto de estudio, hemos recurrido a la etnografía desde una vertiente interpretativa, lo que nos ha llevado a un diálogo continuo entre la teoría que sustenta este trabajo y el referente empírico del mismo.

Al mismo tiempo, no dejamos de tener presentes las diferentes propuestas que en torno a la etnografía se han anotado en el apartado anterior. No obstante, sostenemos que el proceso de investigación etnográfico no tendrá que dejar de lado el trabajo de campo, las entrevistas ni la observación. Complementándose con la aplicación de diversas técnicas que le permitan el acceso a versiones de vida desde diversos ángulos, que de cierto modo, le permitan aproximarse a la *traducción*<sup>57</sup> más sensible de la visión de los ‘nativos’.

### **2.4.1. Los propósitos de la investigación**

Ahora bien, para contribuir a la orientación de las actividades que realizaríamos, pero considerando que estarían sujetos a modificaciones, nos permitimos redactar en forma inicial los propósitos que apuntamos enseguida:

---

<sup>57</sup> Aunque sabemos de la dificultad de una *traducción* respecto a la visión del mundo del grupo estudiado, sí consideramos posible dar cuenta de algunos aspectos a través de lo que hacen los nativos y contrastarlo con lo que dicen que hacen, sin negar la presencia y participación del que investiga en la construcción del reporte que se presenta.

- Analizar la institución que contrata a los *nuevos maestros* y el proceso de inserción al trabajo de los egresados de la Escuela Normal, desde una perspectiva *emic* y *etic* que integre los ejes sincrónico, etnográfico, diacrónico y documental.
- Identificar qué representaciones simbólicas construyen los sujetos en torno a la institución que contrata a los nuevos docentes.
- Identificar el tipo de identidad (es) que demanda la institución a los *nuevos maestros* que contrata.
- Establecer la relación entre las políticas educativas, los programas y proyectos institucionales y el tipo de identidad que requiere la institución.
- Identificar la estructura institucional y las interacciones externas e internas que se desarrollan en torno a ella y cómo éstas pueden influir en los *nuevos maestros* en el momento de su inserción laboral.
- Revisar las producciones discursivas en torno a las interacciones de los sujetos al interior de la vida institucional
- Conocer el papel que desempeñan los diferentes actores de la vida institucional educativa.
- Identificar qué proyecto institucional construyen y asumen los *nuevos maestros* en su inserción al trabajo.
- Identificar el proyecto del Estado-nación respecto a la institución que contrata a los *nuevos maestros*.
- Analizar y contrastar los documentos que constituyen el marco normativo de la institución con los proyectos del Estado-nación.
- Describir la construcción de la identidad profesional del *nuevo maestro* en función del proyecto del Estado-nación en su proceso de inserción al trabajo.

Tabla 1. Propósitos de investigación

Después de redactar los propósitos que ya anotamos, consideramos que podíamos reordenarlos y agruparlos en algunos rubros que obedeciesen a las categorías articuladoras que ya hemos mencionado. Asimismo, descartamos algunos cuya propia naturaleza hubiese bastado para efectuar otros trabajos doctorales.

#### 2.4.2. Las preguntas de investigación

Una vez que filtramos los propósitos de la investigación, nos dimos a la tarea de derivar —por así decirlo— una serie de *preguntas de investigación* sobre nuestro objeto de estudio: el proceso de inserción de los *nuevos maestros* a su trabajo docente. Uno de los criterios que nos permitieron formular dichas preguntas consistió en establecer un vínculo de carácter metodológico entre dichos propósitos y el referente empírico.

Para ello recuperamos el sentido que comprende a una guía de trabajo como “un catálogo más o menos sistemático, siempre incompleto y abierto, orientativo y flexible, que fija nuestra atención sobre aquellos aspectos de un sistema sociocultural que resultan relevantes para el estudio”. (Díaz de Rada y Velasco 1997,116)

En el diseño de esta guía tuvimos presentes nuestras categorías centrales: Estado, educación y *nuevos maestros*, las que se convirtieron en hilo conductor del propio trabajo. Con base en ello, agrupamos las preguntas de investigación de la manera siguiente:

- ¿Qué elementos estructurales y simbólicos conforman a la institución y le permiten definirse —en determinado periodo— de cierta manera?
- ¿Qué acciones se desarrollan formal e informalmente en la vida de la institución?
- ¿Qué cuerpo de normas, reglas y procedimientos determinan la vida institucional?
- ¿Qué actores participan de algunas acciones en la vida institucional?
- ¿Todos los actores forman parte de la institución?
- ¿Existe un solo proyecto institucional?
- ¿Es posible identificar el tipo de identidad profesional que demanda la institución? ¿A qué obedece esta identidad?
- ¿Qué relaciones externas tiene el proyecto institucional? ¿Lo condicionan? ¿En qué medida?
- ¿Hay diferentes versiones del proyecto institucional?
- ¿Qué representaciones simbólicas construyen los sujetos en torno a la institución?
- ¿En qué términos participan los actores al interior o exterior de la institución?
- ¿Qué elementos del proyecto institucional son recuperados por los alumnos en la conformación de su identidad de nuevos maestros?
- ¿Condensan los egresados la visión institucional de la escuela formadora de docentes?
- ¿Qué particularidades han constituido a la institución? ¿Estas particularidades pueden reconocerse diacrónicamente?
- ¿Son estas particularidades diacrónicas las que explican a la institución actual?
- ¿Qué tipo de demandas del proyecto de Estado-nación dieron origen a la institución formadora de docentes?
- ¿A qué cambios se ha enfrentado la institución y cómo ha respondido a ellos?
- ¿Cumple la institución con las demandas actuales planteadas por los diferentes sectores sociales?
- ¿Se avizoran cambios en la conformación de la institución?
- ¿Qué relaciones pudieran establecerse entre los programas y proyectos institucionales y los proyectos personales?

Tabla 2. Preguntas de investigación

Después de plantear las preguntas anteriores parecería que en algunos casos, éstas empezaban a tener relación con las categorías y conceptos que apuntaban, en el sentido en que nuestra revisión teórica nos orientaba. Sin embargo, aún nos faltaría mayor precisión y establecer un orden que a *posteriori* nos facilitara el trabajo de campo con los diferentes sujetos participantes, e incluso para negociar la ‘entrada al campo’, ya que algunas entrevistas que realizaríamos serían con funcionarios y representantes sindicales que por razones que ya anotaremos, no disponían de mucho tiempo para efectuarlas, requiriéndonos precisión en los propósitos de la entrevista.

Así las cosas, fue necesario organizar estas preguntas de investigación en guías de preguntas más operativas, que permitieran ir centrando el tema de la entrevista en estrecha articulación —como ya lo hemos expresado— con las categorías del trabajo.

#### **2.4.2.1. Las guías de entrevista**

En los apartados subsiguientes nos referiremos a *dos momentos* dentro de nuestra investigación: el primero de ellos incluye las entrevistas que se hicieron a los egresados de la Escuela Normal antes de iniciar su inserción a la Secretaría de Educación y Cultura; y un segundo momento fue el que agrupó a las entrevistas y al acompañamiento que hicimos a los *nuevos maestros* en las comunidades de su primera y segunda adscripción.

Consideramos pertinente que en un primer momento, nuestra investigación se agruparan en tres ejes: el primer eje, el institucional, el segundo eje tendría relación con la institución como formadora de la identidad de los *nuevos maestros* y el tercer eje, el concerniente a los *nuevos maestros* y su conformación identitaria.

Incluimos en los anexos las guías de entrevista correspondientes a cada eje, además, agregamos las guías de entrevista para directivos de la institución formadora de docentes, y los representantes sindicales, así como funcionarios

de la Secretaría de Educación Pública y de la Secretaría de Educación y Cultura en el estado de Veracruz.

Por otra parte, en las guías de entrevista incluidas en los anexos A1 y A2, los aspectos que más nos interesaba explorar eran propiamente los que se referían a los procesos históricos institucionales, tanto de las Secretarías encargadas de la educación a nivel nacional, como las de nivel estatal y la escuela formadora de profesores.

Para complementar la información que necesitábamos obtener, entrevistamos a algunos directivos de la institución formadora, recurriendo a la guía incluida en el anexo A3.

Ahora bien, en el proceso de inserción de los egresados de la Normal confluyen varias instituciones, y además organizaciones sindicales de los propios docentes. Dichas organizaciones en el estado de Veracruz son las encargadas de efectuar procesos de acomodo y cambio de adscripción de los maestros que egresan de las Escuelas Normales; de ahí que considerásemos importante hacer entrevistas a los representantes sindicales, para lo cual, integramos el instrumento que incluimos en el anexo A4; en donde, además de orientar nuestras preguntas, nos permitiera recabar el punto de vista de quienes están al frente de estas representaciones gremiales.

En el marco teórico de este trabajo advertimos el papel clave que tendría la mirada 'desde adentro' de los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública —a nivel federal— y de Educación y Cultura a nivel estatal. Como puede advertirse en el anexo A5, la estructura de la entrevista obedece a algunas de las preguntas de investigación y especialmente a la conceptualización que pudiera articularse con las categorías relativas a *Estado, poder y educación*.

La naturaleza del trabajo antropológico y especialmente del proceso orientado por la etnografía, considera de suma importancia las versiones propias de los 'nativos'. A estos relatos les denominamos de primer orden. Para obtenerlos,

propusimos varias interrogantes para que los egresados y en su momento *nuevos maestros* nos dieran acceso a sus versiones de las categorías centrales, todo ello teniendo como referencia su propia construcción.

La guía de entrevista que podemos consultar en el anexo A6 fue aplicada en dos momentos de la investigación, lo cual constituyó, desde nuestra experiencia, un acierto, ya que el propio informante pudo recordar algunas de sus respuestas y, al momento de dar su contestación en la segunda fase de la entrevista —es decir, ya en el trabajo como docentes— ésta varió o se ratificó, con la salvedad de que en el segundo momento se apreció una mayor elaboración<sup>58</sup>, incluso en momentos que hicieron evidente su recorrido al incorporarse al trabajo como docentes.

#### **2.4.2.2. La guía de entrevista para la segunda fase del trabajo de campo**

Para este momento, nos interesaba ver si la construcción de la identidad de los *nuevos maestros* había tenido algún desplazamiento, integrando elementos que como hemos desarrollado en los primeros capítulos, nos permitieran advertir el ejercicio de poder tanto de nuestros sujetos de estudio, como de los habitantes de las comunidades, autoridades, padres y alumnos.

Por ello nos propusimos reelaborar otra guía de entrevista para esta segunda fase de trabajo de campo, incluyendo cuestiones que expresaran ahora ya no sólo la propia significación del sujeto investigado, sino que incluyera las relaciones con los otros sujetos intervinientes en el trabajo docente.

Para ello fue necesario dejar que los *nuevos maestros* tuvieron contacto con alumnos, padres de familia y comunidades de su primera adscripción durante dos o tres meses. Al final de este periodo, tuvo lugar la etapa de fin de cursos y las vacaciones. Con ello, surgiría la posibilidad de que los *nuevos maestros* solicitaran su cambio de adscripción.

---

<sup>58</sup> En el caso de algunos informantes, éstos hicieron referencia —en el segundo momento de la entrevista— a situaciones que nos había tocado vivir juntos: ya fuera en la SEC, en la organización sindical o en las comunidades de adscripción.

En algunos casos esto fue posible, de tal manera que lo que en este trabajo denominamos como el segundo momento para hacer entrevistas, observación y trabajo de campo, constituyó una oportunidad más para visitar a los maestros en las comunidades asignadas y poder —en cierta medida— contrastar su desempeño y su forma de relacionarse con los nuevos alumnos, los padres y la comunidad en general.

Ahora bien, para poder orientar nuestro trabajo, elaboramos una nueva guía, cuyas cuestiones incluyeron elementos más articuladores entre la revisión teórica que medió entre el trabajo de campo del primer y el del segundo momento.

No obstante tener un carácter estructurado en función de los ejes sobre: a) *ser maestro*, b) el maestro como persona, c) *ser maestro* y las relaciones que se establecen y d) las expectativas; la entrevista dejó abierta la propia estructura y con ello, la posibilidad de que los *nuevos maestros* hicieran sus comentarios. (Ver Anexo A7)

Como podemos ver en el anexo A8, además de anotar los ejes con las preguntas más generales, incluimos las preguntas que formulamos en el segundo momento del trabajo de campo.

#### **2.4.2.3. Las entrevistas**

Una vez que las guías de entrevista quedaron elaboradas, tratamos de tener presente lo que haríamos como parte de nuestro trabajo etnográfico, considerando que esta estrategia es una parte *cuasi* definitoria del trabajo de campo; así, para nosotros, la entrevista de investigación es una forma específica de conversación, no la que realiza el hombre ‘común’ en su accionar cotidiano, sino que este tipo de entrevista tiene posibilidades múltiples de realización, empleando recursos propios de la argumentación filosófica, de la entrevista con fines terapéuticos y como una experiencia de aprendizaje. (Kvale 1996,19)

Por la naturaleza de los informantes<sup>59</sup> y las formas de interacción con éstos, podemos destacar que durante el trabajo de campo, recurrimos en diferentes momentos a combinaciones y adecuaciones de los diferentes tipos de entrevista —tomando en cuenta las circunstancias específicas que se presentaron. Aún y cuando una primera apreciación de las guías de entrevista podría conducir a pensar que algunas de ellas eran demasiado extensas y otras muy cortas, las condiciones en las que se efectuaron nos permitieron un margen de aplicación bastante flexible.

#### **2.4.2.3.1. Condiciones de aplicación de las entrevistas**

Las condiciones de aplicación que tuvimos fueron en términos generales de disposición para la entrevista.

Los egresados y los *nuevos maestros* acudieron y nos permitieron acompañarlos en diferentes momentos de su proceso de contratación; de ahí que el contacto inicial —cuando recién habían salido de la Escuela Normal— fuera en condiciones de disposición, ya que estaban en un periodo de relativa calma en contraste con lo que habían sido sus dos últimos semestres, por una parte, como alumnos de la Escuela Normal en escuelas de “práctica intensiva en condiciones reales de trabajo”. Y, por otra, como alumnos que elaboraban su tesis. Así que el periodo posterior a su egreso les permitió tener otras condiciones anímicas para la primera entrevista. A ello agregamos que los entrevistados tenían una red telefónica de enlace informal, mediante la cual se notificaban las citas a los que eran convocados por la SEC y, en su momento, la invitación a las entrevistas que nosotros les solicitamos. Incluso, algunos de ellos eran amigos desde la propia Normal.

---

<sup>59</sup> Como algunos informantes atienden en su despacho a un gran número de personas, además de coordinar diversas actividades y de tener compromisos institucionales; tuvimos que optimizar el tiempo, ampliando las cuestiones o acortando el número de preguntas en función del tiempo que nos concedieron nuestros informantes. Cabe precisar que a excepción hecha de una solicitud a un funcionario, cuya área era relevante para nuestro trabajo, todos los demás funcionarios accedieron a ser entrevistados, incluso a nivel federal, lo que evidentemente complicaba aún más las dificultades apuntadas.

También facilitó la asistencia de todos los entrevistados el hecho de trasladarnos a su ciudad, ya que la posibilidad de que ellos eligieran el lugar en donde se efectuarían estas entrevistas contribuyó a disminuir la carga de ansiedad que tenían, que aunque no se eliminó del todo en la primera entrevista, sí disminuyó en la medida en que fuimos ‘platicando’ sobre temas que en ese momento les podían ser significativos.

Las entrevistas a las autoridades de la SEP y la SEC tuvieron que concertarse con cierta antelación, ya que los funcionarios coordinan áreas que demandan atención continua y les ocupan gran parte de su tiempo. No obstante, en el caso de A/00/2003/SEP, A/01/2003/SEC, A/02/2003/SEC, A/02/2003, A/03/2003/BENV y A/04/2003/BENV su disposición fue muy amplia, el tiempo que concedieron para la entrevista fue en promedio de hora y media y en todos los casos, la entrevista se efectuó en las oficinas de estos funcionarios. Las pausas generadas por las llamadas telefónicas constituyeron una fuente de interrupción, pero no impidieron el flujo de esta actividad.

El caso que podríamos decir que se constituyó en una *anomalía*<sup>60</sup>, fue el de un funcionario de la SEC al cual le solicitamos una entrevista y a través de su secretaria<sup>61</sup> nos la negó en tres ocasiones. No obstante, y pensando en la jerarquía administrativa que tenía el funcionario, recurrimos a otra autoridad con una posición jerárquica más alta para que solicitara una audiencia, e incluso nos acompañó a conocer la respuesta —luego de esperar tres horas— nuevamente la *licenciada* nos comunicó la negativa de esta autoridad, insistiéndonos en conocer la índole de nuestro interés.

Al comentarle sobre algunas cuestiones relativas a información estadística, número de plazas y otros datos, nos comentó que esa información llegaba de

---

<sup>60</sup> La dificultad para establecer contacto con el funcionario y para obtener información de su área, nos llevó a analizar esta anomalía. Para analizar estos eventos en un área en donde se lleva a cabo el proceso de contratación de los *nuevos maestros* y que desde nuestro punto de vista, reproduce en mayor escala a través de un fuerte ejercicio de poder —incluido el que se ejerce en términos de proxemia— esta falta de articulación administrativa con sus propias instituciones, sus funcionarios y con las personas que acuden a solicitar información.

<sup>61</sup> A quien más adelante reconoceríamos como la *licenciada de las plazas* —así la denominaron algunos de los egresados.

México y que ellos no tenían nada. Y que además “el licenciado estaba muy ocupado”.

A pesar de que la entrevista hubiese podido aportar datos relevantes, de acuerdo con el interés de nuestra investigación, decidimos recurrir a documentos de la propia Secretaría y a otras fuentes, entre las que se encontraban las notas periodísticas y datos de la Escuela Normal.

Los representantes sindicales a nivel estatal RS/01/2003 y RS/02/2003, tuvieron disposición para que las entrevistas se realizarán, sin embargo, en el caso del primer entrevistado, su reciente incorporación al cargo sindical, le obligó a reducir el tiempo de la entrevista, por las audiencias que había de atender. Como ya mencionaremos más adelante, éste no habría de ser nuestro único contacto con las organizaciones sindicales.

Las entrevistas con alumnos de las escuelas de adscripción y sus padres, tuvieron lugar algunos casos en los salones de clase, y en otros, en los trayectos a su casa o en sus casas. Este fue un trabajo que ameritó dedicarles más tiempo a los entrevistados para “(...) alcanzar la máxima empatía o complicidad —*rapport* en inglés.” (Pérez s/f,10). En el caso de las madres de familia fueron entrevistadas en diferentes lugares: una en su parcela mientras cortaba flores, otra durante la recolección y corte de leña, otras más mientras cocinaban y hacían tortillas.

Las entrevistas a directores y colegas de los *nuevos maestros* se efectuaron casi en su totalidad en las propias escuelas, excepción hecha de la directora de E/07/2003, a quien pudimos entrevistarla en un parque, luego de su asistencia a una reunión sindical en la cabecera del municipio. Luego de preguntarnos sobre el objetivo de nuestra entrevista y de nuestra visita, los directores nos ofrecieron respuestas muy amplias, apoyadas en su experiencia, y en sus propias vivencias como *nuevos maestros* que fueron en su momento.

En el caso de E/10/2003, la directora nos proporcionó la entrevista en un marco de amabilidad que favoreció no sólo el que nos diera la información, sino

también que nos prestara un catre<sup>62</sup>. También nos acompañó para ir a comer, a ver el río, a bañarnos y hasta llevarnos a unos columpios del jardín de niños que para ese momento estaba sin servicio por carecer de maestra. Uno de los días que estuvimos en su comunidad se presentó una emergencia médica y uno de los maestros tuvo que ‘salir’ llevando a dos personas intoxicadas. Como su grupo quedaba solo, nos ofrecimos a hacernos cargo de él, además de pesar y medir a todos los alumnos de la escuela, ya que así se lo habían solicitado a la directora.

En el caso de la comunidad de E/02/2003, las personas adultas habían salido a cobrar sueldos que les debían como producto del corte de café. En ese caso, las entrevistas se hicieron en la casa de dos personas que eran las únicas que permanecían en el lugar.

Hemos revisado algunas experiencias del trabajo de campo, lo que desde nuestro marco teórico nos permitió no sólo obtener una descripción de los procesos, sino también de las diversas personas que confluyen en un mismo trabajo. Con base en estas actividades y sus registros, incluimos en el apartado siguiente algunos elementos derivados de las entrevistas.

#### **2.4.2.3.2. Ventajas de las entrevistas etnográficas**

Por lo que ya hemos descrito y considerando la relación con los sujetos entrevistados, agrupamos en los párrafos siguientes algunas de las ventajas que la entrevista etnográfica aportó a nuestro trabajo, puesto que los sujetos que intervinieron en ellas ocupaban diferentes responsabilidades en el entramado de las Secretarías de Educación, ya fueran autoridades federales y estatales, autoridades de la Escuela Normal, directores de escuela, profesores de grupo, padres de familia, alumnos y *nuevos maestros*.

Algunas entrevistas permitieron tener una relación horizontal, especialmente con los directores de escuela, con los maestros colegas, con los padres de

---

<sup>62</sup> Cama rústica hecha con madera y costales reciclados.

familia y con los *nuevos maestros*; con los compañeros de trabajo de la Escuela Normal y los representantes sindicales<sup>63</sup>; no así con las autoridades educativas de la SEP y SEC<sup>64</sup>.

Ahora bien, las ventajas de las entrevistas etnográficas hechas a los *nuevos maestros* consistieron en primer término, en favorecer la relación intersubjetiva, allanando las dificultades que implicaba el hacer entrevistas con informantes con los que no nos unía ningún tipo de relación, salvo el hecho de presentarnos como parte de la misma institución.

En segundo término, nos facilitó la posibilidad de analizar un primer grupo de transcripciones, considerando las respuestas de la primera fase, para más tarde contrastarlas con las respuestas del segundo momento de las entrevistas.

El iniciar la aplicación de las entrevistas con los egresados y los *nuevos maestros* nos permitió modificar algunas de las preguntas consideradas inicialmente en las otras guías para funcionarios y autoridades. Era importante, desde nuestro marco de referencia, revisar cómo se establecían las relaciones entre los sujetos que intervenían en el proceso educativo, o de lo contrario, hacer explícitas las ausencias.

Como los lugares en donde se efectuaron las entrevistas fueron diferentes —en la primera fase las hicimos en cafés<sup>65</sup> y en la parte exterior de la SEC, que eran los lugares elegidos por los egresados y en donde se podían apreciar más cómodos<sup>66</sup>— y en el segundo momento, fueron hechas en las comunidades de

---

<sup>63</sup> En su momento, unos y otros fueron y han sido compañeros de trabajo en diferentes áreas de la SEC.

<sup>64</sup> En las entrevistas a autoridades, en todos los casos éstas estuvieron delimitadas físicamente, en la oficina del funcionario, con un escritorio de por medio y el cuidado que pusieron en destacar su área de competencia y de no competencia fue notorio. Lo anterior puede tener su origen en declaraciones que se han hecho fuera de registro y que no obstante han sido publicadas, ocasionando con ello dificultades al 'declarante'.

<sup>65</sup> Teníamos especial interés en hacerles ver a los egresados que conformaban la muestra que las entrevistas no formaban parte de un proyecto institucional de la SEC, o que lo que externaran no interferiría con su contratación. De ahí la búsqueda de un lugar 'neutral'.

<sup>66</sup> Excepción hecha de un caso en donde el entrevistado expresó que dada su condición económica y su ocupación cotidiana, él no acostumbraba frecuentar los cafés.

adscripción de los *nuevos maestros*, en ambos casos, se mejoró el *rapport* (Pérez, 2002,10).

Además, como el contacto inicial se hizo por vía telefónica, la expectativa por ser identificados y tomados en cuenta —en una etapa en la que era relevante después de cinco o seis meses de egreso sin tener mayor información sobre su futuro trabajo— contribuyó a establecer las condiciones necesarias para la primera entrevista; no sin antes vencer ciertas resistencias respecto a los propósitos de la investigación y la figura de la investigadora.

Otra ventaja que hemos de mencionar, fue la posibilidad que tuvimos en todos los casos de hacer una grabación de las entrevistas, lo que permitió que al efectuar la transcripciones pudiésemos volver las veces que fueron necesarias no sólo a revisar éstas, sino tener presentes los elementos ambientales, los participantes, y en general, las condiciones en que se efectuaron las entrevistas, lo que ayudó a un ejercicio interpretativo que diera cuenta de estas circunstancias.

Este procedimiento se sumó para facilitar los traslados, ya que en no pocos casos la entrevista se prolongó a través del camino que recorrimos con los *nuevos maestros* a las comunidades en donde desempeñan su trabajo. En estos casos hicimos un registro audiográfico, evitando llevar un cuaderno de notas o una bitácora que no hubiera permitido que la ‘conversación’ fluyera.

En las oportunidades que tuvimos para entrevistar a las autoridades, algunas de las ventajas que ya anotamos se hicieron manifiestas también. Sin embargo, podríamos destacar que en el caso de algunas autoridades, éstas solicitaron en forma anticipada un guión de las preguntas que se les harían; finalmente, durante la misma entrevista estuvieron muy dispuestos a hacer sus propios comentarios, e incluso prolongaron éstas.

Para las entrevistas que efectuamos con líderes de organizaciones sindicales, la guía representó la oportunidad de confrontar la diversidad de respuestas, y especialmente se hizo manifiesto en la forma en que se conceptualiza al

egresado y luego el *nuevo maestro*; polos de identidad a los que se agrega — así lo presumimos inicialmente, sin embargo no fue así— el de *afiliado* de estas organizaciones.

Para hacer un registro audiográfico<sup>67</sup>, les solicitamos permiso a los entrevistados, y aunque algunos de ellos —sobre todo padres y alumnos— mostraron cierta resistencia, después vieron cómo funcionaba y les pareció divertido. Su resistencia también disminuyó en función de la naturaleza de las preguntas y el tono de ‘conversación’ con que se les planteaban.

Dicho registro ofreció una de las mayores ventajas para documentar las versiones de los ‘nativos’ sobre los diferentes aspectos explorados. A través de la transcripción y de regresar a determinados momentos, una y otra vez, pudimos recuperar no sólo la información textual, sino el sonido ambiental, y especialmente, el tono y el sentido de ciertos comentarios, lo que sumado con las notas de la bitácora de campo nos ofreció una ‘reconstrucción’ de la situación mucho más cercana.

Podríamos continuar enumerando las ventajas que las entrevistas ofrecen a la etnografía. No obstante, algunas estarán presentes en los apartados que desarrollaremos más adelante, en tanto que además de las entrevistas efectuamos otras actividades propias del trabajo de campo.

#### **2.4.2.3.3. Dificultades en las entrevistas**

A las características de las entrevistas etnográficas, hemos de agregar ciertas dificultades que se presentaron en el momento de efectuarlas. En algunos casos tuvimos que platicar —especialmente en el primer momento de las entrevistas a los egresados— durante mayor tiempo con algunos de los entrevistados para vencer sus resistencias, especialmente cuando las preguntas se relacionaron con la SEC, ya que tenían cierto temor de que la información que pudiesen aportar, fuera utilizada con fines de selección en lo que se refería a su plaza.

---

<sup>67</sup> El equipo utilizado fue una grabadora de bolsillo con microcassette reversible para 90 minutos.

Para no generar falsas expectativas, tuvimos la necesidad de aclarar que el hecho de participar en las entrevistas y en la investigación en general, no implicaría ningún tipo de beneficio en el momento de asignación de plazas. Esta aclaración —desde nuestro punto de vista— fue pertinente para establecer y sostener el contacto con nuestros entrevistados.

En dos casos (E/03/2003 y con E/08/2003) se presentó otra dificultad, en ambos, los entrevistados mostraban mucha incomodidad en el momento de la entrevista, ya que los meses transcurridos antes de que se les asignara su plaza, les agobiaba de manera significativa<sup>68</sup>. Y no es que los otros entrevistados dejaran a un lado esta situación, pero para ese momento, varios de ellos se habían dedicado a otras actividades que les mantenían ocupados además de proporcionarles alguna remuneración.

Las entrevistas efectuadas en la parte externa de la SEC, contribuyeron a ejemplificar las incomodidades y molestias de los entrevistados durante el proceso de la contratación. No obstante el temor a cualquier represalia que repercutiera en su contratación, hacía que las entrevistas fueran muy breves, y por ello, las cuestiones planteadas fueran tratadas con poca profundidad. Sin embargo, el valor de estos registros es que pueden advertirse tonos de incomodidad y quejas, en función de las condiciones personales de los egresados que acudían a su contratación.

---

<sup>68</sup> Durante las diferentes etapas de la investigación, estos *nuevos maestros* hicieron más evidente sus sentimientos respecto a los procesos que vivían.



Ilustración 1. Entrevistas fuera de la SEC

En el caso de un entrevistado: E/11/2003, las condiciones de la primera entrevista fueron poco adecuadas, el lugar era una plaza comercial, el nivel de ruido no permitía que nos oyéramos y la actividad que desarrollaba el entrevistado —venta de ropa— hacía que interrumpiéramos nuestra conversación<sup>69</sup>. Más adelante, algunas de estas dificultades serían indicativas de resistencia a participar en el estudio.

Una actividad que para nosotros fue significativa por las dificultades que implicó en términos de la ética del trabajo antropológico, fue la que realizamos con E/02/2003, a quien habíamos tenido oportunidad de entrevistar en su ciudad natal, derivándose del análisis, elementos que nos permitían reconocer el entusiasmo y la expectación por incorporarse a su trabajo como docente. Sin embargo, durante el segundo momento de las entrevistas, al trasladarnos a su comunidad, logramos conversar con los padres de familia, los niños y observar

---

<sup>69</sup> En la segunda fase, este informante pidió expresamente que no visitara su comunidad, señaló que tenía problemas y que de asistir alguien externo, éstos se incrementarían. Cuando se cambió a otra comunidad, tampoco quiso ser visitado, alegando que tenía poco tiempo de estar en esta escuela. Como el proceso que tuvo lugar en su caso —*herencia de plaza*— también se presentó con otro informante, decidimos que en términos descriptivos, nos proporcionaría una información cercana.

su trabajo, hasta ahí todo marchaba en calma aparente, porque ya para el regreso nuestro entrevistado manifestó a través de sus comentarios y sus expresiones corporales un malestar evidente que le hacía mucha mella y sobre el cual esperó hasta que estuvimos solos, fuera de la comunidad para manifestarlo. Estas muestras de malestar nos hicieron regresar nuestros pensamientos, a las sesiones de trabajo presencial de nuestra formación en el doctorado. Esta evocación tenía una relación directa con el planteamiento de la *entrevista terapéutica*<sup>70</sup> como un recurso posible de aplicar en el trabajo de campo. Sin embargo, la carga de angustia y ansiedad que nuestro informante tenía, nos llevó a hacer el registro y en forma simultánea, a plantearnos no sólo nuestros intereses de investigación, sino también la pertinencia de cuestionar al *nuevo maestro*, con la responsabilidad que para con él teníamos, puesto que no era adecuado dejarlo en un estado de crisis<sup>71</sup>.

Así que durante la parte final del frío y lodoso trayecto empezamos a proponer —sin que este fuera nuestro propósito en ningún momento de nuestro trabajo— algunas alternativas, para que tuviera la posibilidad de elegir entre varias de ellas, apelando a la compañía de sus seres queridos y a la intención que le llevó a ese lugar y a ese momento. Tratamos de mantener una actitud propositiva, no prescriptiva.

Incluimos esta situación porque metodológicamente se constituyó en un conflicto que había que resolver o por lo menos dejar en una condición estable. Pero como ya lo anotamos, el hecho de que sea muy difícil separar la relación entre entrevistador y entrevistado, hizo que este trayecto nos uniera por una parte en términos subjetivos y por la otra, que consolidásemos nuestra relación

---

<sup>70</sup> Kvale menciona cómo en este tipo de entrevista, el énfasis es puesto en los aspectos emocionales y en la posibilidad de ayuda que se le otorga a un paciente con problemas emocionales. La posibilidad que el consejero tiene para reflejar al paciente sus problemas, fue denominado transferencia en términos psicoanalíticos. Lo que nos interesa destacar aquí, es que este tipo de entrevista hace muy difícil la demarcación entre el investigador y el sujeto participante. (Kvale 1996,24)

<sup>71</sup> Al día siguiente tendría que regresar a su comunidad y el pueblo cercano en el que se quedaría, aún estaba muy lejos (6 horas de viaje) de su casa. La 'sesión terapéutica' terminó con un abrazo y los deseos de que saliera adelante.

entre entrevistador-entrevistado y la modificásemos en términos de acompañador-acompañante<sup>72</sup>.

Como estamos anotando las dificultades surgidas en el momento de hacer las entrevistas, para el segundo momento en que efectuamos éstas podríamos puntualizar que otros *nuevos maestros* hicieron evidente su malestar y su desaliento por los cambios y los lugares que les eran asignados.

A lo anterior se agregaba el descontrol que muchos de los recién contratados docentes tuvieron en su percepción salarial, ya que por ajustes hubo descuentos importantes en su pago, de tal manera que si inicialmente habían pensado que el sueldo sería una cantidad mayor a la que sus expectativas tenían, el ajuste implicó para algunos de ellos una medida que se tomó desde la SEC y que les ocasionó malestar.

Llegado el tiempo para la segunda entrevista, estas condiciones fueron un contenido latente en todas ellas. De ahí que las opiniones estuvieran condicionadas por las situaciones particulares que estaban viviendo. El recurso de anotar esa molestia e incomodidad permitió que no sólo focalizarán sus opiniones solamente en ese aspecto, sino que pudieran contrastar sus expectativas, recurriendo en varias entrevistas a la entrevista terapéutica.

### **2.4.3. La selección del lugar**

Hasta este momento, como lo hemos anotado en los apartados anteriores, habíamos trabajado sobre aspectos teóricos y de índole metodológica. Sin embargo, era necesario seleccionar, por una parte, entre las escuelas formadoras de docentes, aquélla o aquéllas que tomando en cuenta el marco teórico, pudieran ofrecernos oportunidades para realizar el trabajo de campo.

Para hacer la selección tomando en cuenta nuestro interés teórico por una investigación cuyo referente fuera el multi e interculturalismo, consideramos

---

<sup>72</sup> Al ponernos en contacto nuevamente, el *nuevo maestro* nos expresó lo útil que fue nuestra conversación y la ayuda que le brindó en ese momento.

que el abanico para seleccionar la Escuela Normal tendría que reducirse no sólo en atención a las limitaciones personales, sino porque los contactos con directivos y maestros, las facilidades y las condiciones de una escuela eran más amplias. Poco a poco, nuestra elección se circunscribió a la Benemérita Escuela Normal “Enrique C. Rébsamen”, institución que caracterizaremos más adelante. A las facilidades expresadas, agregaríamos que el lugar donde se efectuaría el proceso de contratación de los egresados de la Benemérita sería en las oficinas de la Secretaría de Educación y Cultura en Xalapa.

Con nuestra elección no queremos marcar distinciones en cuanto a los procesos de contratación que tienen lugar en las otras Escuelas Normales, nuestra insistencia ha estado centrada en atender las posibilidades para efectuar el estudio desde el punto de vista de la propia ubicación del investigador y de las posibilidades económicas.

#### **2.4.3.1. La Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”**

La escuela objeto de nuestro estudio fue elegida por tener algunas características que la distinguen de otras escuelas normales en el estado de Veracruz; éstas son, su historia, el proyecto liberal que le dio origen, su condición de institución líder no sólo en México, sino en América Latina, las expectativas de los que en ella se forman y particularmente, que aún y con todas las características anteriormente citadas, hasta el momento no se ha hecho un seguimiento de sus egresados. Para nosotros es especialmente significativo que se desconozca cuál es el proceso que tiene lugar cuando egresan sus alumnos, y aún más, cuáles son las dificultades o aciertos por los que atraviesan en su nueva práctica profesional. Así, desde nuestro punto de vista, la institución sólo se circunscribe a lo que sucede en el tramo de la enseñanza-aprendizaje durante el trayecto de la formación, pero no va más allá; de ahí que nosotros propongamos este trabajo como parte de una

vertiente de estudio desde la perspectiva de los estudios multi e interculturales<sup>73</sup>.

La Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”<sup>74</sup> se caracteriza por ser una de las seis escuelas normales públicas del estado de Veracruz. Esta escuela tiene 117 años de haber sido fundada, a partir de lo cual ha agregado a su nombre la denominación de Benemérita, identificándose como *la* escuela normal, en este sentido, aunque haya otras 6 escuelas normales de sostenimiento público y 13 de sostenimiento privado en el estado de Veracruz.

El hecho de haber sido la primera escuela fundada en América Latina, y formadora de numerosos y destacados profesores, le confiere un trato diferenciado. Así, en términos generales, las referencias a ésta se hacen en los términos siguientes:

“[la escuela normal] por tradición ha gozado de un gran prestigio a nivel nacional; de una institución de abolengo que ocupa un lugar privilegiado en el ámbito del normalismo mexicano en virtud a sus grandes aportes a la construcción de la pedagogía mexicana y a la filosofía nacionalista y revolucionaria inmanente a la formación de educadores para la escuela pública”. (Teutli 2002,38)

La BENEVECR se ubica en la ciudad capital del estado de Veracruz, fue fundada en 1886 por el entonces Gobernador del Estado General Juan de la Luz Enríquez, siendo el primer director el maestro suizo Enrique C. Rébsamen.

A la fecha, la escuela ofrece cinco licenciaturas que forman profesores para atender la educación preescolar, primaria, especial (sujetos con discapacidades), física y telesecundaria<sup>75</sup>.

---

<sup>73</sup> Nos referimos a la perspectiva multicultural como la condición necesaria en una sociedad para el reconocimiento de la diversidad, y a la posibilidad de que a partir de dicho reconocimiento se generen las condiciones para iniciar el diálogo entre sociedades e individuos que se reconocen como pertenecientes a grupos culturales diversos. Cabe apuntar, que puede haber sociedades multiculturales que no necesariamente generen procesos interculturales.

<sup>74</sup> Cuando hagamos referencia a esta institución, para abreviar usaremos sucesivamente las siglas de la misma.

<sup>75</sup> Se llama *telesecundaria* a la modalidad de la secundaria a través de las clases televisadas, en un aula especial y con un maestro a cargo de la impartir todas las asignaturas, estas escuelas por lo regular están ubicadas en poblaciones con un reducido número de habitantes.

La BENEVECR se asienta en un área general de instalación que abarca una superficie de 13.5 hectáreas, además de un terreno anexo de 4.5 hectáreas. En las 13.5 Has. se ubican oficinas, aulas, varias salas de cómputo, videotecas, salas de proyección audiovisual, cubículos, salas de danza, cubículos, gimnasio, auditorio, alberca, guardería, jardín de niños y escuela primaria, anexos, talleres, servicio médico, cafeterías, áreas verdes y áreas productivas —con instalaciones ganaderas.

Recientemente, tuvo lugar la inauguración del Centro de Servicios Bibliotecarios e Informáticos (CESBI), en donde también se encuentran un centro de cómputo y búsqueda de información, una sala de lectura para niños, una sala de consulta con material en Braille, una sala para colecciones y exposiciones históricas y tres salas de consulta<sup>76</sup>. Esta institución cuenta además con equipos de recepción satelital —Edusat—, una red escolar de cómputo, servicio de *internet*, videos, televisores, multiplicadores, fotocopiadoras, equipo para ediciones propias y material de apoyo a la enseñanza.

Su población escolar está integrada mayoritariamente por mujeres —aproximadamente un 80% de la matrícula general— cuyo estrato social puede ubicarse dentro de la clase media, siendo muy pocos los alumnos de clase baja, cabe señalar, que en el apartado de metodología se abundará en la caracterización de la población de estudio.

La demanda de ingreso es de las más altas en el estado, en el proceso de selección se ha tenido hasta un promedio de 2500 aspirantes, de los cuales el promedio de ingreso es de 325, distribuidos en las 5 diferentes licenciaturas que ofrece la escuela. Cabe destacar que la matrícula para el ingreso está determinada de acuerdo con las proyecciones presupuestales que a nivel del Gobierno Federal y de la Secretaría de Educación Pública se establecen;

---

<sup>76</sup> Como un dato *curioso*, al entrevistar a algunos de los egresados, nos dijeron que casi no iban al CESBI porque sentían que les quedaba 'lejos'. Esta área por razones de urbanística quedó 'separada' del lugar que ocupa el resto del espacio escolar. La 'lejanía' es de una distancia no mayor de 200 metros del área de las aulas.

acorde al número de maestros que habrán de requerirse para atender las demandas de las escuelas de educación básica. Igualmente, si tomamos en cuenta los avances en las negociaciones con los tres sindicatos de profesores que tiene la institución, se ha acordado una *ratio* de no más de 25 alumnos por grupo.

La BENVECR tiene en este momento 40 grupos de alumnos de las diferentes licenciaturas, quienes en 8 semestres cursan su formación como profesores.

Aunque cambiante por los movimientos de personal generados por las jubilaciones, los permisos e incapacidades médicas, en dicha escuela laboran aproximadamente 200 docentes, entre los que se identifican 74 por su formación universitaria<sup>77</sup>, los demás tienen una preparación, o bien como profesores normalistas, o como licenciados en educación<sup>78</sup>.

En la descripción de la planta docente de esta institución es interesante destacar que sólo el 9% del total de profesores han cursado estudios de maestría, y que por lo menos 17 de ellos son hijos de maestros de esta escuela que al jubilarse 'heredan' parte de su tiempo laboral a sus hijos, aún cuando éstos no tengan el perfil profesional necesario para la práctica docente que en su momento asumen en la formación de los normalistas; lo anterior es una práctica común (Teutli 2002 y Alvarez 1997).

Como ya se hizo alusión párrafos arriba, en la BENVECR confluyen tres organizaciones sindicales, a las cuales se encuentran afiliados casi todos los trabajadores de ésta. Los sindicatos se conocen como: el Sindicato de Trabajadores de la Escuela Normal (STENV), una delegación del Sindicato de Trabajadores al Servicio del Estado (SETSE) y también otra del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE):

---

<sup>77</sup> Con diferentes licenciaturas, entre las que se agrupan: Pedagogía, Historia, Antropología, Filosofía, e incluso: medicina veterinaria y arquitectura. Algunos de ellos tienen especialidades, maestrías y doctorados.

<sup>78</sup> Es el caso de docentes que han cursado sus estudios en la propia Normal o en Universidades Pedagógicas, que aún y cuando son consideradas instituciones de educación superior no reciben el mismo tratamiento administrativo.

Aunque pudiera pensarse que el tramo de competencia de los sindicatos sería en el terreno laboral, en la BENVECR estas representaciones: “(...)determinan políticas y toma de decisiones tales como la división del trabajo, la selección de directivos, la asignación de cargas y descargas académicas, el ingreso y la promoción del personal, lo que complica a las autoridades (... ) una gestión escolar que priorice los propósitos académicos.” (Alvarez 1997)

En contraste con esta escuela y sus dimensiones, las otras escuelas normales del estado de Veracruz ofrecen sólo dos licenciaturas, y el terreno que comprende su infraestructura no abarca más de 4 hectáreas, excepción hecha de la Escuela Normal de Acececa, Tantoyuca —en el norte del estado— la cual tiene 5 hectáreas para utilizar como área productiva dedicada al pastoreo de ganado; sin embargo, sus edificios escolares comprenden el tamaño de una de las secciones de la Benemérita.

El objetivo de esta comparación no es de ningún modo diferenciador o jerarquizante, más bien, tiene el propósito de que se ilustre la ubicación de la institución, su dimensión, el número de licenciaturas que ofrece, ya que consideramos son de utilidad para comprender las dimensiones institucionales y los futuros contrastes al hacer el trabajo de campo.

Como anotamos al inicio de este apartado, por una parte seleccionamos la Escuela Normal, por la otra parte, habríamos de seleccionar los lugares para efectuar la segunda entrevista a los ahora *nuevos maestros*, padres y madres de familia, colegas y directores. Además, las comunidades donde habríamos de observar el desempeño del *nuevo maestro* tanto en el aula como en la comunidad. En todos los casos, el lugar no fue elegido por nosotros, sino que dependió de la adscripción de los docentes y los lugares donde se ubicaban sus adscripciones. A los lugares de entrevista y observación agregaríamos las oficinas de los directivos, de autoridades y por supuesto, los pasillos de la SEC, donde habría de llevarse a cabo la contratación de los egresados.

#### 2.4.4. La muestra

Después de explicar las líneas generales de nuestro trabajo y algunas necesidades de información que teníamos a corto plazo, los directivos de la Escuela Normal seleccionada, nos proporcionaron información sobre los 94 alumnos, miembros de 3 grupos, que habían egresado en el 2003. Los datos que contenían los listados eran: el nombre, la edad, el género, el lugar de procedencia, el domicilio en su lugar de origen y en Xalapa, el nombre del padre o tutor, fecha de *alta*<sup>79</sup> y observaciones, que en este caso tenían el registro del número telefónico. Para conformar la muestra teníamos presente que:

“(...) si el muestreo de personas se efectúa sobre la base de categorías elaboradas por los miembros o por el observador (...) el proceso relacionará estrechamente el desarrollo de la teoría con la recogida de la información (y) las dos juntas proporcionan las categorías en términos de las cuales se realiza el propio muestreo”. (Hammersley y Atkinson 2001,67)

A lo anterior, agregábamos las posibilidades que el investigador tenía, el tiempo para efectuar el trabajo sobre terreno y sobre todo, la comprensión de que nuestro estudio no pretendía en ningún momento abarcar toda la población, ni tampoco realizar generalizaciones a partir del trabajo.

Por eso, ya con estos datos y tomando en consideración -como se anotó líneas arriba- los costos para efectuar las llamadas, el dinero de los traslados para efectuar las entrevistas y las posibilidades para concurrir y permanecer en diferentes lugares del estado de Veracruz<sup>80</sup>; entonces decidimos que nuestra muestra se integraría con los alumnos de Xalapa y Coatepec<sup>81</sup> que contestaran la llamada telefónica para concertar la primera entrevista.

---

<sup>79</sup> Se denomina *alta* al término administrativo que se refiere a la fecha en la que un alumno es inscrito formalmente en una institución del sector educativo.

<sup>80</sup> Hammersley y Atkinson consideran a estas razones de selección como *aspectos prácticos*.(Hammersley y Atkinson 2001,54)

<sup>81</sup> Coatepec es una ciudad ubicada a 20 minutos de Xalapa, con buenas vías de comunicación, transporte fluido durante todo el día y el costo de la llamada no implica que sea de Larga Distancia.

De la población total de 94 alumnos, 22 eran de Xalapa y Coatepec, 4 de ellos no proporcionaron número telefónico y 7 egresados no contestaron, o ya no vivían ahí, ya que el número de teléfono que anotaron en la Normal era de la pensión. Así, la muestra se constituyó con 11 egresados, los que al llamarles y explicar a grandes rasgos de qué se trataba nuestro trabajo, accedieron a ser entrevistados.

La tabla que incluimos a continuación enlista algunas de las características de la población muestral:

Informante	Sexo	Edad	Estado civil	Localidad de residencia
E/01/2003	Masculino	21	Casado	Xalapa
E/02/2003	Masculino	21	Soltero	Coatepec
E/03/2003	Femenino	21	Soltera	Coatepec
E/04/2003	Femenino	21	Soltera	Xalapa
E/05/2003	Femenino	22	Soltera	Coatepec
E/06/2003	Femenino	21	Soltera	Xalapa
E/07/2003	Masculino	22	Soltero	Xalapa
E/08/2003	Masculino	20	Soltero	Coatepec
E/09/2003	Femenino	22	Soltera	Xalapa
E/10/2003	Masculino	24	Soltero	Xalapa
E/11/2003	Masculino	21	Soltero	Xalapa

Tabla 3. Características de la población muestral

En ningún caso registramos una negativa para facilitar el contacto. El lapso a través del cual concertamos las citas para las entrevistas fue relativamente corto y no se prolongó más allá de un mes. Y aunque ya anotamos las ventajas para las entrevistas, queremos reconocer la disposición que tuvieron los egresados para colaborar en este trabajo, ya que no nos unía ningún tipo de relación ni había antecedentes de un trabajo similar.

Como parte de la responsabilidad ética de quienes investigamos, convenimos con los integrantes de esta muestra, en conservar el anonimato y hacer un uso discreto de la información, para ello recurrimos a codificar los rasgos de identificación, condición que hicimos extensiva a otros entrevistados, entre ellos: directivos, representantes sindicales, autoridades, padres y alumnos.

Así, para los egresados el código se anotó considerando la letra E —para egresado— un número progresivo y el año de egreso (Por ejemplo: E/01/2003). Las autoridades recibieron códigos semejantes, en razón del año en que hicimos la entrevista, variando en la primera inicial (A/00/2003). De igual manera para los representantes sindicales (RS) padres o madres de familia (MF) y en función del lugar de la entrevista: para las entrevistas fuera de la SEC a informantes ocasionales se anotó EfS/ grupo 1/2003.

#### **2.4.5. La observación**

Considerada esta actividad como una de las que definen el trabajo etnográfico, la observación *in situ*, es una condición imprescindible para que un trabajo basado en la investigación etnográfica reúna ciertos elementos que den lugar a la producción de conocimiento.

Recurrimos a la observación para obtener datos que de otra manera serían inaccesibles, ya que:

“Al participar en el escenario, el investigador adquiere conciencia a través de la experiencia personal al conocer a las personas involucradas, posiblemente haciendo lo que ellas hacen al observar (...) el reto de la estrategia es convertirse en un miembro, para comprender la naturaleza del grupo (y sus relaciones) pero no al grado de que el nivel de objetividad requerido para registrar y analizar las observaciones se pierda”. (Mayan 2001,12)

Este método, además de percibir en sus términos particulares lo que observa, le permite registrar al observador todos los componentes de la vida social. A través de la observación puede asistir a sus actos, contemplar los gestos que producen sus acciones, escuchar sus intercambios verbales, hacer el inventario de los objetos que están en el entorno. Para poder realizar la observación se requiere cumplir ciertas competencias sociales e intelectuales, por ejemplo: la capacidad para adaptarse a diferentes situaciones, abrir su registro sensorial, percibir lo que ve y oye, facultad para memorizar las diferentes condiciones de una situación, cierta habilidad para redactar las notas y en general, una cultura

amplia que le permita concluir la presentación y la rendición de cuentas.  
(Peretz 2004,14)

Teniendo presente lo anterior, y como en el empleo de otros métodos etnográficos, en este trabajo observamos en diferentes lugares: abarcando la totalidad de la muestra hicimos dicha actividad en la Escuela Normal, en las comunidades de adscripción de los *nuevos maestros*, y también en el edificio de la SEC, especialmente en el área de Recursos Humanos.

El acceso a las oficinas lo hicimos con cierta facilidad, ya que en esos lugares se brinda atención a muchísimos solicitantes, así, pudimos entrar a las oficinas y a la propia Escuela Normal.

Las condiciones para la observación en las comunidades fueron más difíciles, sobre todo porque el acceso a las escuelas es controlado normalmente, pero en el momento del trabajo de campo había mayores precauciones porque éste coincidió con un lapso durante el cual tuvo lugar el secuestro y muerte de un joven de secundaria, y el robo de otro niño. Ante estos eventos, los padres de familia y los maestros acentuaron las medidas de seguridad y la entrada a las escuelas sólo era autorizada a partir de una identificación con fotografía y sello. Además, se requirió estar presente cuando los padres de familia ya se habían retirado, incluso antes de pasar a visitar a los maestros —especialmente en la zona de Xalapa— los directores nos solicitaron mayor información para permitirnos el acceso.

En el caso de los maestros que trabajaban en comunidades más alejadas, acordamos reunirnos en el momento de abordar el transporte, con lo que nuestra llegada no causó tanta extrañeza, y en algunos casos se asoció con la idea de que éramos maestros también<sup>82</sup>.

---

<sup>82</sup> En una comunidad de las más lejanas, al llegar creyeron que era la maestra del jardín de niños y al día siguiente me enviaban ya a los pequeños alumnos. Les explicamos que no era ese nuestro trabajo, pero que estábamos seguros de que pronto llegaría su maestra.

Para realizar esta actividad, tuvimos que trasladarnos a las comunidades de la misma forma en que los *nuevos maestros* lo hacen, ya que este era como un *rito de paso* que logró abatir las posibles resistencias que nuestros informantes tuvieran respecto al papel del investigador. Incluso, como ya lo hemos apuntado, en la visita a varios docentes, viajamos con ellos desde Xalapa, lo que supuso que en el trayecto tuviéramos una oportunidad para relacionarnos con los profesores. Para cubrir algunas de las condiciones de quien realiza la observación, ésta fue hecha con una actitud receptiva por parte del investigador, tratamos de que no hubiera interferencias propias, de entrada sabíamos que la frontera entre la observación pasiva y participante no es tajante, que depende en un alto grado de la disposición y la recepción que los ‘nativos’ tengan para con el investigador.

En función de lo que realizamos nosotros, diremos que sólo en dos casos nuestra observación se volvió participante plena, es decir, entramos de lleno a las tareas necesarias en el lugar en el que se ubicaban los maestros. En uno de estos casos, porque nos incorporamos a la clase como un alumno más<sup>83</sup>, y en otro caso, porque había una solicitud de ayuda para atender a un grupo y realizar mediciones somato-funcionales de los alumnos de toda la escuela; en función del papel con el que nos presentamos (como maestra de grupo).

Poco o nada hemos dicho acerca del papel identitario que asumimos durante la investigación. Por la diferencia de edad, no podíamos asumirnos como *nuevos maestros*, pero sí podíamos recurrir a una identidad como docentes que compartíamos esa vivencia con nuestros informantes. Que en nuestro momento también habíamos pasado por estos ‘trances’ y que hasta donde sabíamos las cosas no habían cambiado, de ahí que justificásemos nuestro interés para hacer este trabajo, en atención a la necesidad de dar voz a los que vivían este proceso, sistematizarlas y divulgar los obstáculos. Los que seguramente podrían ser —sin garantizar nada— elementos para el cambio en los procesos.

---

<sup>83</sup> En este caso, porque nos interesaba registrar —desde el punto de vista del alumno— la escasa interacción que el *nuevo maestro* tenía con los niños.

En términos de *género* consideramos que ser mujeres nos permitió establecer una buena relación con los *nuevos maestros y nuevas maestras*<sup>84</sup>, no obstante, en el momento de quedarnos en las comunidades, la condición de género nos separó de las condiciones de residencia de los *nuevos maestros* varones o impidió nuestra permanencia por mayor tiempo, ya que algunas comunidades no soportan en términos materiales el impacto de un visitante.

Aún y cuando llevábamos una guía de entrevista y algunos puntos que orientaban nuestro interés para hacer la observación, tratamos de que la estructuración de la misma fuese flexible y espontánea, al mismo tiempo que hacíamos explícita nuestra intención para realizarla. Esta forma abierta de efectuar la actividad nos permitió hacer preguntas, visitar lugares, conversar con personas de la comunidad y sobre todo, entrar a las escuelas<sup>85</sup>.

Así, una de las primeras observaciones que hicimos fue durante la presencia de los egresados en las oficinas de la SEC, para tramitar su afiliación; posteriormente, durante todas las ocasiones en que fueron convocados por personal de la SEC para acudir a la entrega de su nombramiento. Y más adelante, fuimos a la comunidad donde fueron adscritos.

No obstante el tiempo en el que hicimos esta actividad, tratamos de orientar nuestra atención al intercambio de acciones en el que participaban los maestros. Para nosotros, observar las posibles discrepancias o la congruencia entre el comportamiento y la verbalización era fundamental.

---

<sup>84</sup> Conviene aclarar en este momento que en todo el trabajo al referirnos a los *nuevos maestros y nuevas maestras*, estamos asumiendo la inclusión de género. De ser necesario, haremos la aclaración pertinente, sin embargo, cuando se anote *nuevos maestros* nos estaremos refiriendo a varones y mujeres.

<sup>85</sup> Durante casi toda la temporada de campo aparecieron notas periodísticas sobre el secuestro y muerte de dos niños —en un caso fue por venganzas familiares y en otro por accidente— sin embargo, la idea de que “alguien se estaba robando niños para matarlos y aprovecharse de sus órganos”, dificultó las visitas y el acceso a las escuelas. Esta situación nos obligó a llevar un oficio de presentación y una credencial de la SEC para poder ser admitidos en las escuelas. Así que nuestra observación fue *abierta*.

En por lo menos dos escuelas nos estuvieron cuidando durante el tiempo que permanecimos. No sólo por la reacción que provoca el ‘otro’, sino porque temían que pudiéramos llevarnos un niño —esto se presentó en las comunidades más retiradas, en donde no es usual la presencia de agentes externos.

Para el momento en que hicimos la observación, ya teníamos como antecedente las entrevistas realizadas con los egresados, incluso podíamos localizar de manera más rápida aquellos eventos en los que se manifestaba la articulación -o la falta de ella- entre lo que nuestros informantes nos habían dicho, con lo que hacían en condiciones de trabajo cotidiano.

Respecto a la posibilidad de mantener y aumentar la aceptación del investigador en el campo, consideramos que el haber acudido a sus comunidades, que en general estaban lejos, contribuyó a establecer lugares comunes y la referencia a personas y lugares que entonces nos resultaron familiares. En algunos casos, a nuestra llegada, el *nuevo maestro* se sorprendió y refirió el hecho de que habíamos cumplido con lo acordado sobre las visitas a las comunidades.

Percibimos diferencias entre algunos directivos y *nuevos maestros*, derivadas de las entrevistas y de la observación. O entre padres de familia y éstos; tratamos de no influenciar el campo observado y de no interferir en las relaciones que tenían lugar en las comunidades a las que fuimos. Esto fue particularmente difícil, ya que por el tiempo que permanecemos, era tal la ansiedad de 'quejarse' o 'desahogarse' con alguien, que el visitante, el 'no-nativo' fue la persona idónea para recibir esta información. Esto nos llevó a tomar notas incesantemente.



Ilustración 2. Plática entre directora y madres de familia

Cuando nos propusimos hacer trabajo de campo tomamos en cuenta algunos de los principios generales para hacer observación; es decir, procuramos no tomar notas mientras observábamos, sólo anotamos en la bitácora de campo algunos conceptos o elementos anómalos que se presentaban, a manera de palabras ‘pivote’ o frases cortas. Posteriormente, este tipo de anotaciones nos permitió consignar en el diario de campo textos más amplios, detallados, en los cuales al mismo tiempo marcábamos esas palabras o frases que tenían estrecha relación con las categorías teóricas. No escapó a este registro el lugar, la fecha, el tiempo que nos ocupó la observación y en el que tuvo lugar el evento, los nombres, las funciones que desempeñaron las personas participantes, sus reacciones, los diálogos que tenían lugar entre iguales – como en el caso de la contratación en la SEC- lo que se oía decir a los alumnos eran elementos que contradecían sus actitudes frente a los empleados que estaban en el lugar y lo que éstos demandaban de los solicitantes de plaza<sup>86</sup>.

---

<sup>86</sup> Por ejemplo: un empleado les decía “cállense, acuérdense que son maestros...”, algún alumno dijo “&.\$? tenemos que ir al \$%& TGA (Taller General de Actualización)...”

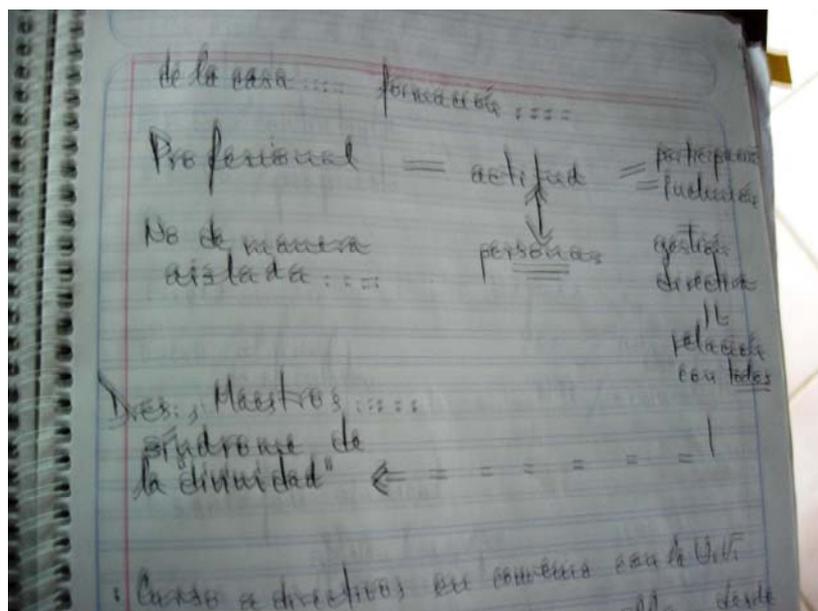


Ilustración 3. Bitácora de campo

El trabajo de campo que hicimos en la SEC se caracterizó por definir nuestro papel de *participante como observador*, es decir que “(...) el investigador ve y se deja ver (...) no requiere que construyamos un rol como participantes, sino que se participa mínimamente desde el rol de observador”. (Pérez s/f,12) Así, no obstante estar ahí en todas las ocasiones en que hubo actividades relativas a la contratación, el personal no tuvo mayor reacción, en tanto es una zona muy concurrida y además quizá fuese comprensible nuestra presencia, porque algunos solicitantes de plaza concurrían acompañados por sus familiares.

Con el desempeño pasivo de un rol, no fuimos identificados por el personal de la SEC y por la mayoría de los solicitantes<sup>87</sup>, así pudimos observar de lleno todo el proceso, anotando sólo algunos datos en la bitácora, y eso sólo ocasionalmente, después procuramos no hacerlo para no interferir. No obstante, más adelante habremos de señalar algunas desventajas al respecto.

Nuestro lugar de emplazamiento estuvo ubicado enfrente del ‘mostrador’ en donde finalmente se hizo el trámite de filiación, y al término del proceso la

<sup>87</sup> Sólo nuestros entrevistados nos conocían y sabían del objetivo de nuestra presencia, con ellos el intercambio fue de miradas y sonrisas, incluso de pasada nos decían: “ya ve”, o “ya ve cómo nos tratan”.

contratación. Estar allí nos permitió hacer un registro de los comentarios, actitudes y respuestas que daban y les eran dados a los egresados.



Ilustración 4. Observación en el Área de Recursos Humanos de la SEC

No obstante que la naturaleza de la observación era enfocada hacia los egresados, el análisis del contexto nos fue de mucha utilidad, ya que el espacio y muchas de las reacciones y respuestas de los solicitantes de plaza estuvieron relacionadas con dicho contexto y con los otros sujetos participantes.

Por otra parte, esta actividad nos permitió contrastar lo que señalaron los funcionarios de la SEP y SEC en sus respectivas entrevistas y los procesos que tuvieron lugar durante la contratación.

El registro visual de esos momentos fue un tanto difícil de lograr, ya que aunque tratamos de ser discretos, el flash de la cámara hizo que algunos trabajadores voltearan y después del extrañamiento de rigor, incluso posaran para la fotografía. Para la mayoría de los solicitantes, la toma fotográfica no implicó problema alguno, incluso no se percataron de ello, aún y cuando lo hicimos ya al final del proceso.



Ilustración 5. Observación de egresados en la SEC

#### **2.4.5.1. La observación y sus ventajas**

Por la experiencia de trabajo vivida, podemos decir que este método etnográfico aportó numerosas ventajas; sin embargo, con afanes de ser precisos anotaremos que la más importante de ellas –desde nuestro punto de vista- fue la posibilidad de establecer un contacto diádico, que nos llevó a la construcción del ‘otro’ desde un marco de reconocimiento de la diversidad, no con la finalidad de señalar diferencias jerarquizantes.

La posibilidad de haber estado en contacto con los egresados y, posteriormente, con los que denominamos *nuevos maestros* nos condujo a reconocer, describir e interpretar los procesos que tienen lugar durante la inserción laboral de los docentes, en un contexto determinado y con situaciones que nos permiten, a través de esa construcción del ‘otro’, interpretar un segmento de realidad que podemos contrastar a la luz de la teoría sobre el Estado y el poder que este ejerce.

Otra ventaja que se constituye en una característica de un trabajo impregnado por la metodología etnográfica consiste en que la observación nos permite el acceso a lo que la gente hace y la contrastación con lo que dice que hace. Este proceso es central para el análisis de significación de lo que los individuos realizan en una determinada actividad.

Por otra parte, recurrir al método de la observación —con mayor razón en los casos en los que ésta se hace participante— nos lleva a descentrar la identidad del que investiga, colocándolo en el proceso de construcción de significación, en condiciones de horizontalidad, lo que en la medida de lo posible, permite estructurar y producir conocimiento de una forma sensiblemente diferente, no viendo a la construcción de esa diversidad como problemática, ni erarquizadota. Todo ello facilita que en un determinado momento el sujeto de la investigación ‘enseñe’ al que investiga sus saberes.

Como parte del trabajo efectuado no quisiéramos decir que haber recurrido a este método sólo se constituyó como una experiencia con amplias ventajas, también tenemos que reconocer que una desventaja fue el tiempo de permanencia en las comunidades. Nosotros teníamos razones de orden personal y económico que no nos permitieron hacer más prolongada nuestra estancia, a ello se agregó que en algunos casos —especialmente con los varones- el lugar para hospedarnos obligaría a compartir el espacio con éstos, lo que las comunidades no aceptarían con agrado. En una de las comunidades más alejadas esto se resolvió porque la colega del maestro que participó en el trabajo aceptó compartir su espacio. No obstante, en varias visitas, los propios informantes nos advirtieron sobre la imposibilidad de nuestra permanencia. Tal es el caso de uno de los *nuevos maestros* que se hospedaba en la misma escuela.



Ilustración 6. Habitación del *nuevo maestro*

Lo que podía haber sido una limitante mayor fue superada por el contacto que propició esta situación durante los traslados para ir hacia comunidades o pueblos con mayor número de habitantes, en donde nuestros informantes se convertían en guías, no sólo de ruta, sino de sobrevivencia.

Una situación referida también al traslado es que algunos de ellos eran tan prolongados que nuestro regreso se difería por más tiempo en función de los cambios de ruta y de transporte. Todo ello hacía que nuestro registro en el diario de campo se trasladara hasta el otro día. Esta situación trató de ser resuelta haciendo apuntes en la bitácora, sin embargo, consideramos que en el camino pudieron quedarse datos que por la saturación de la experiencia quizá dejamos fuera.

En el caso de la observación realizada en la SEC, el espacio era muy reducido y aún cuando queríamos hacer una observación no reactiva, nuestra presencia se hacía tan obvia que tuvimos que justificarla, recurriendo a una estrategia de encubrimiento<sup>88</sup>. En este sentido, nuestros intereses de conocimiento se vieron en todo momento mediatizados por el proceso de construcción de una identidad social en el terreno. (Díaz 1996,59)

La observación de los contextos en las entrevistas que efectuamos, tanto a *nuevos maestros* como directivos, padres y alumnos, nos permitió que al revisar las transcripciones, las notas que habíamos hecho en el diario y en la bitácora, tuviéramos presentes tonos, facilidades y dificultades para la realización de las mismas, lo que en un momento dado también orienta las condiciones del material obtenido<sup>89</sup>.

---

<sup>88</sup> Cuando un empleado nos preguntó después de varios días a qué íbamos, le dijimos que como muchos de los que ahí estaban “íbamos a acompañar a un familiar a que le dieran su plaza”. Con esta respuesta quedó satisfecho y en los días que siguieron ya hasta nos saludaba con afabilidad. Pérez Galán estima que es necesario —en el caso de la observación participante— no informar completamente del objeto de nuestra investigación a nuestros informantes, manteniendo cierta ambigüedad para no obtener información sesgada. (Pérez s/f,15)

<sup>89</sup> Por ejemplo: en una grabación se escucha el sonido de un burro, lo que no deja escuchar la producción de un director que entrevistábamos en ese momento, sin embargo esa ‘interrupción’ hizo que el director y nosotros soltásemos la carcajada distendiendo el ambiente de la entrevista. En otros casos, la falta de aire nos llevó a interrumpir el paso, lo

#### 2.4.5.2. La fotografía como estrategia complementaria a la observación

Cuando realizamos la observación en las comunidades y las escuelas donde fueron adscritos los *nuevos maestros*, inicialmente pensamos recurrir al uso de instrumentos para el registro visual. Sin embargo, consideramos que una estrategia complementaria que tenía estrecha relación con la propuesta de investigación etnográfica, centrada en los individuos y en sus propias versiones del mundo, sería solicitarle a los propios informantes que nos facilitaran algunas fotografías de su trabajo, y de las comunidades donde se ubicaban, de sus alumnos y de sus amigos en el lugar.

Así, al concentrar algunas de estas fotografías, pudimos darnos cuenta de la mirada de los *nuevos maestros* hacia elementos de la cultura material, como su lugar de trabajo de vida y la comunidad donde se localizan. En algunas fotografías podemos apreciar la interacción con sus alumnos, y con sus colegas; y cómo la figura de autoridad —los supervisores u otras autoridades de la SEC— no aparece en ningún momento.

Fue común revisar en las fotografías momentos en que el profesor de grupo capta imágenes de los niños participando en juegos organizados y festivales, fue recurrente también, fotografiar el aula de trabajo incorporando elementos del contexto como sembradíos y vegetación propia de los lugares.

Asimismo, las condiciones materiales de las aulas de trabajo y en casi todos los casos, el recurso de la fotografía panorámica que da cuenta de la lejanía, del aislamiento y en general de las condiciones materiales de las comunidades. Las calles, los animales, el camino rural, son elementos que forman parte de la mirada del *nuevo maestro* que llega de un ambiente predominantemente urbano a otros lugares. Incluso en los casos de los informantes que se quedaron en ciudades próximas a Xalapa o en colonias de ésta, nos dan cuenta de las condiciones de aulas, mobiliario, caminos y lugares, acentuando las limitaciones.

---

que permitió que los *nuevos maestros* se relajaran y pudieran hacernos ver detalles de las personas, la comunidad o del trayecto que no habíamos percibido sino hasta ese momento.

Excepción hecha de algunos informantes, varios de ellos toman la actividad fotográfica como un elemento de separación del conjunto, no se retratan con su grupo, o con sus colegas, hacen evidente que en la mayoría de los casos el trabajo es individualizado y se realiza en solitario.



Ilustración 7.



Ilustración 8.



Ilustración 9.



Ilustración 10.



Ilustración 11.



Ilustración 12.

Ilustraciones 7-12. Paisajes y caminos hacia las comunidades de adscripción

En las fotografías correspondientes a la institución formadora de docentes la selección obedece a criterios de la propia institución, puesto que son fotografías que la Normal incorpora en su página electrónica. ([www//benv.edu.mx](http://www/benv.edu.mx)).

#### **2.4.6. El análisis de los datos**

Una vez que logramos el contacto con los primeros egresados, iniciamos las entrevistas, con lo cual se empezó a acumular material que esperaríamos para su procesamiento y posterior análisis.

No obstante algunas dificultades de índole técnico —especialmente para la transcripción— consideramos que mucho de este material nos serviría como base para poder elaborar y acotar articulaciones conceptuales en relación con nuestro objeto de estudio. En forma casi simultánea, iniciamos nuestra selección de material hemerográfico, tomándolo de diarios de circulación nacional y local.

En relación con los documentos de circulación interna de la Benemérita Escuela Normal, éstos nos fueron facilitados por los directivos de la propia institución y por las áreas de la Dirección de Educación Normal, encargadas de coordinar tareas de planeación institucional, así como algunos documentos normativos de la SEC correspondientes a dicha Dirección.

Por otra parte, en la medida en que nos relacionábamos con los egresados que integraban nuestra muestra de estudio, éstos nos fueron proporcionando el material fotográfico derivado de sus propios recortes de significación de la realidad. Una de las desventajas de esta estrategia fue que la calidad del material varía en gran medida, dependiendo de la cámara fotográfica, de los recursos de iluminación y de la competencia de la persona. Sin embargo, aún con estas limitaciones, las fotografías que nos proporcionaron los *nuevos maestros* detallan en términos comunes la mirada centrada en el aula, la comunidad y las condiciones materiales de ambas.



Ilustración 13.



Ilustración 14.



Ilustración 15.



Ilustración 16.



Ilustración 17.

Ilustraciones 13-17. Escuelas y Aulas de los *nuevos maestros*

Para dar cuenta de la ruta que seguimos una vez que iniciamos el trabajo de campo, hemos separado en los siguientes apartados los trayectos para el procesamiento y análisis de los diferentes datos.

#### **2.4.6.1. Los datos derivados de las entrevistas**

Una vez que iniciaron las dos fases de entrevistas y efectuamos éstas, el número de horas de grabación empezó a acumularse en el gabinete. Ante la imposibilidad de contar con medios digitales para hacer este trabajo, hicimos las transcripciones manualmente, recurriendo a un procesador de textos que nos permitió imprimir las transcripciones, las que atendiendo al código explicado anteriormente nos permitían leer e identificar fragmentos de las 'pláticas'; mismas que permitían hacer articulaciones con algunas de nuestras preguntas de investigación y en términos más generales con nuestros propósitos.

Como para ese momento nuestras guías de entrevista estaban estructuradas en función de ejes, iniciamos la organización de la información en torno a éstos. Así, vimos como la información obtenida en el campo era convertida en *datos*, en la medida en que el investigador las contrasta continuamente con su referente teórico. (Geertz 199,28)

A continuación incluimos una tabla en la que queremos ejemplificar algunas de las preguntas que incluimos en cada eje para diseñar los guiones de entrevista, considerando que en todo momento dependió de las condiciones de aplicación y la relación con los informantes para modificar algunas de las cuestiones comprendidas en dicha guía. No obstante, incluimos en los anexos 1 a 8 todas las preguntas consideradas para los dos momentos de aplicación.

<b>PRIMER MOMENTO</b>	
<b>Ejes de análisis</b>	<b>Preguntas</b>
Eje: institucional	4.-¿Qué cuerpo de normas, reglas y procedimientos determinan la vida institucional? 10.-¿A qué cambios se ha enfrentado la institución y cómo ha respondido a ellos?
Eje: la escuela formadora de la identidad de los sujetos	6.- ¿Qué tipo de demandas del proyecto de Estadonación dieron origen a la institución formadora de docentes? 7.- ¿Es posible reconocer el tipo de identidad profesional que demanda la institución? ¿A qué obedece esta identidad? 9.- ¿Cómo condensan los egresados la visión institucional de la escuela formadora de docentes?
Eje: Los sujetos y su conformación identitaria	4.- ¿Qué representa para ti la SEC? 6.- ¿Tienes compromisos en función de tu trabajo? ¿Con quién (es)? 24.- ¿Cómo te defines en términos profesionales? 25.- ¿Cómo consideras tu profesión? 29.-¿Cuáles son tus expectativas para tus próximos...tres/ diez/ veinte años de trabajo? 38.- Si alguien necesitara definirte profesional/personalmente ¿qué te gustaría que se dijera?
<b>SEGUNDO MOMENTO</b>	
<b>Ejes de análisis</b>	<b>Preguntas</b>
Eje: <i>Ser maestro</i>	1.-Después de algún tiempo luego de tu egreso de la Normal ¿Cuál consideras que es la tarea que la SEP /SEC te han encomendado? 6.- Considerando tu desempeño como <i>nuevo maestro</i> ¿qué respuesta has obtenido de... los niños, los padres, los compañeros de trabajo, las autoridades escolares, la comunidad?
Eje: El maestro como persona	5.- ¿Cómo percibes a la comunidad donde trabajas? ¿Podrías describir cómo es su gente? ¿sus costumbres? ¿sus actitudes en relación a la escuela, a tu desempeño?
Eje: <i>Ser maestro</i> y las relaciones que se establecen	2.- Desde tu trabajo inicial, ¿reconoces para qué se establecen relaciones técnicas, administrativas, sindicales, personales, con la comunidad?
Eje: Las expectativas	1.- Como <i>nuevo maestro</i> en ejercicio, ¿cuáles son tus expectativas? 2.- De realizarlas ¿te has propuesto algún plazo?

Tabla 4. Ejes de análisis de las entrevistas y ejemplos de preguntas que incluyen

Después de haber elaborado y revisado las guías de entrevista, cada una en su correspondiente momento de aplicación, y con la finalidad de poder regresar a los datos, sin modificar el discurso propio de los sujetos entrevistados, consignamos los fragmentos, que de acuerdo con nuestro marco teórico

podrían constituirse en referentes discursivos de las realidades que vivían los egresados y en su momento *nuevos maestros*.

Sirva lo siguiente a manera de ejemplo: cuando uno de nuestros informantes afirma respecto a la SEC que “su tarea es de asignar a dónde se va a ir uno a trabajar, pero [saber] qué es lo que demanda, pues no, la verdad no tengo idea, nada más [nos dirían] aquí está tu trabajo y haz lo que.....”. (E/08/2003) De esta forma, el entrevistado empezó a proporcionarnos información que convertimos en datos y contrastamos con los documentos normativos que orientan la formación de profesores en las escuelas oficiales. Ante ello, pudimos ver que existía una gran diferencia entre los datos obtenidos y lo que se esperaba de los sujetos de la formación; de tal manera que entre lo expresado por el *nuevo maestro* y las tareas que señala el Estado para el desempeño de los docentes que contrata no existe claridad en la encomienda. Como podemos ver, el nivel al que se circunscribe el constructo que éste y otros egresados tienen de la SEC es únicamente sobre el aspecto administrativo y laboral omitiendo, a pesar del diseño curricular y los propósitos de la formación, el compromiso social de su profesión. (Ver anexo A9)

El análisis de las entrevistas siguió por un tratamiento como el que acabamos de ejemplificar, con ello pudimos llegar a una interpretación de nuestro objeto de estudio.

De manera semejante al ejemplo anterior, continuamos el análisis de las transcripciones de las entrevistas y advertimos, que entre las formas argumentativas de los documentos reguladores de la Educación Normal y la recuperación que los sujetos hacían de estas formas discursivas, mediaba un espacio en el que algo ocurría y que no permitía que los sujetos concretaran las formas de interpelación, tal y como eran propuestas por el Estado mexicano.

El cruce de fragmentos de las transcripciones de los entrevistados — egresados, directivos padres de familia, alumnos y autoridades— fue complejo,

pero nos permitió reconocer e identificar elementos que servirían para la interpretación de datos que daban cuenta de un proceso social.

Otro ejemplo del análisis que realizamos fue derivado del trazo de ejes alrededor de los cuales organizamos la información obtenida, pudimos identificar cómo hay construcciones conceptuales en torno a la figura del *nuevo maestro*. A través de éstas, ya fuera que se visualizaran como parte de las expectativas de los propios sujetos o como formas de desempeño docente vividas por los padres o alumnos; pudimos contrastar “entre lo que la gente *hace* y lo que esta misma gente (los *nuevos maestros*) *dice(n) que hace(n)*”. (García, Pulido y Montes 1999,70)

Insistiendo en lo anterior, como una proposición presentada en términos muy claros, entre lo que nosotros *decimos* y lo que nosotros *hacemos* puede haber una gran distancia. Dicha oposición recuperada en la sociología norteamericana por Irwin Deuster, establece una relación entre las entrevistas y la observación, atendiendo a la parte que deja fuera una y otra, es decir, si bien es cierto que a través de las entrevistas obtenemos información directa del nativo, queda fuera el comportamiento cotidiano de éstos en su propio contexto. Por ello se considera que: “(...) la observación directa permite ser testigo de actos particulares realizados como muestra de una interacción cara a cara dentro de un contexto específico”<sup>90</sup>. (Peretz 2004,13)

Coincidiendo con los autores citados, tuvimos la oportunidad de analizar datos, documentos, publicaciones y revisar procesos sincrónicos que apuntaban su orientación hacia un discurso homogeneizador –*ser maestro*- y sin embargo, lo que vimos y estudiamos desde la perspectiva de los estudios multi e interculturales, fue una gran diversidad de conductas y formas de relación con las comunidades, padres, colegas, autoridades y organizaciones sindicales. Confrontar esta información para lograr una interpretación de nuestro objeto de estudio, quizá nos lleva a “(...) interpretar qué significa lo que la gente *dice que hace* en relación con lo que *hace*”. (García, Pulido y Montes 1999,70)

---

<sup>90</sup> La traducción es nuestra.

#### 2.4.6.2. De los datos derivados de la observación

Como ya hemos mencionado, este trabajo se estructuró en dos momentos en los que se entrevistó a los primero, egresados y después a las mismas personas pero ya como *nuevos maestros*<sup>91</sup>. Además de realizar entrevistas a personas que de alguna u otra manera estaban vinculadas al proceso de inserción en el trabajo de los egresados de la Escuela Normal. A lo anterior, podemos sumar *la observación* que se desarrolló durante varias de las actividades que conforman el proceso de inserción mencionado. Ambos métodos resultaron adecuados especialmente por la complementariedad que ambos procuraron al material que obteníamos de las entrevistas y visitas.

Las notas del *diario de campo*<sup>92</sup>, como ya lo hemos ido apuntando, nos permitieron el registro de las condiciones, contextos, tipo de actitudes y acciones respecto a aquello que los informantes hacían toda vez que ya estaban desempeñándose como docentes, con los colegas, alumnos, padres y directivos.

No obstante haber distintas tendencias respecto a la toma de notas durante el trabajo etnográfico, tratamos de no dejar fuera condiciones de nuestro objeto de estudio que tenían lugar durante el trabajo; para ello estructuramos nuestro diario de campo en tres secciones: la primera, en donde hicimos el registro detallado de lo que observamos, sin interferencias del investigado ni del investigador, una segunda parte que contenía las notas respecto a las condiciones del observado y la tercera parte, en donde registramos las condiciones, características, ventajas y desventajas que el investigador confronta en el trabajo de campo.

---

<sup>91</sup> Ya hemos anotado que la identidad cambia en el momento en que pasan a ser contratados por el Estado a través de la SEC.

<sup>92</sup> Recuperamos aquí la definición del *diario de campo* como el instrumento de registro generalizado de la etnografía, a través del cual podemos organizar sistemáticamente las notas en atención al tiempo en que las acciones tienen lugar; lo cual metodológicamente nos permite organizar la información. (Díaz 1996,59)

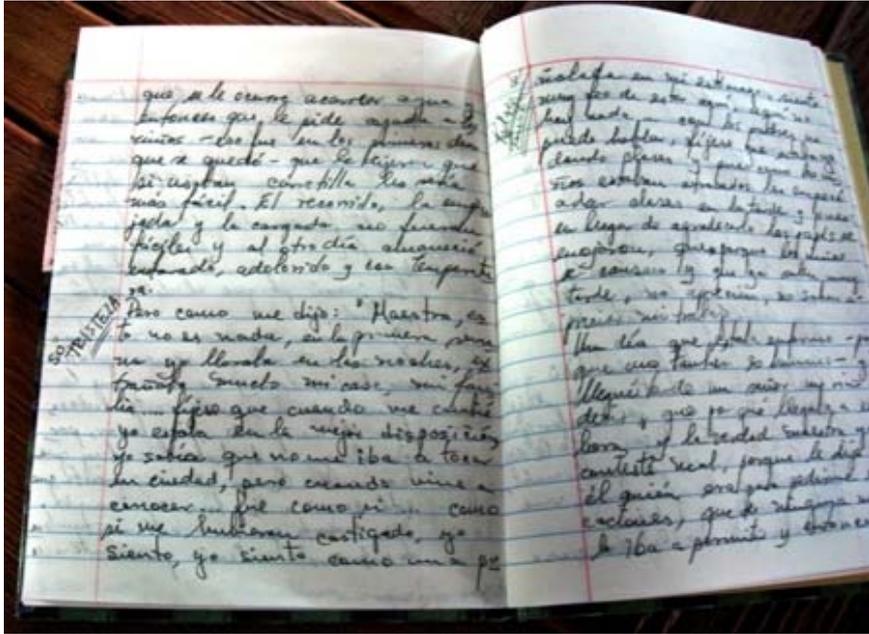


Ilustración 18. Diario de Campo

En los registros podemos apreciar cómo elementos de observación detallada, pasan a ser *datos* en el sentido metodológico del término, en la medida en que dichos registros son articulados a categorías conceptuales que han sido propuestas y desarrolladas en función de nuestro objeto de estudio. A ello agregaríamos que en su momento, cada tipo de registro aportó notas que dieron cuenta de cómo transcurrió nuestro trabajo sobre terreno y cuáles fueron las entrevistas y, especialmente, las visitas a las escuelas y comunidades. La sistematización de las actividades durante el trabajo de campo, dejó ver elementos que originaron ansiedad en el investigador y que, además, daban cuenta de las condiciones emocionales de los *nuevos maestros*.

No obstante tenerlo presente, no quisimos convertir nuestro 'relato' etnográfico en una enumeración de casos y situaciones que enfocan la lente de estudio hacia el investigador. Nuestro interés de investigación precisamente era en sentido contrario: consistía en reconocer e interpretar procesos en los cuales la participación de los sujetos de estudio en éstos, aportaba especial significado a lo que como investigadores registrábamos.

Sin embargo, esto no significa que ignoremos el peso que puede tener la carga de ansiedad que se genera en los sujetos que participan en la investigación,

todo ello tiene su lugar dentro del trabajo, pero el peso, insistimos, está en las construcciones que los sujetos hicieron de su propio proceso.

Así, los datos incluidos en el diario de campo nos permitieron elaborar, a través de la articulación con las categorías y conceptos de índole teórica, una descripción y una interpretación de diferentes trayectos vividos por los diferentes sujetos participantes de esta investigación, durante su inserción laboral como docentes.

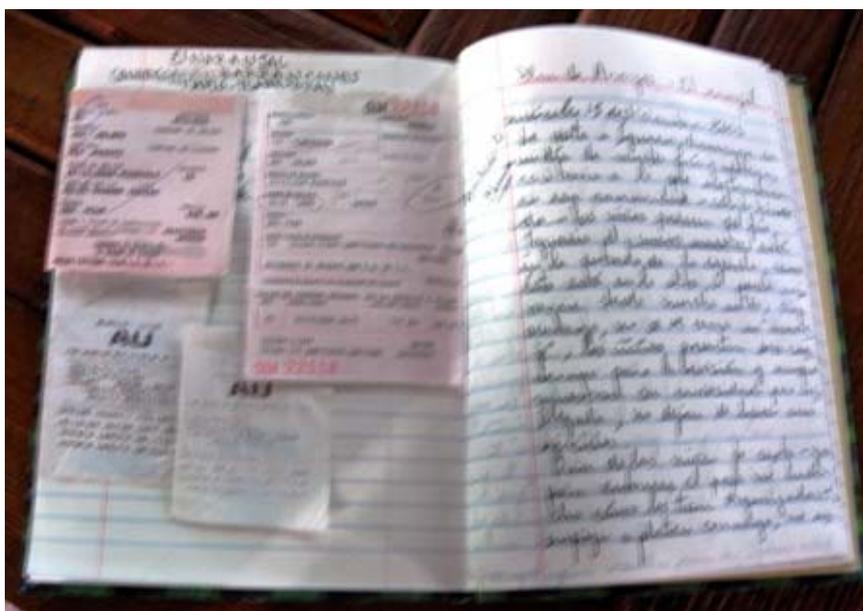


Ilustración 19. Diario de Campo con evidencias de viaje

### 2.4.6.3. De los datos derivados de los documentos

Como uno de nuestros propósitos de investigación consistía en dar cuenta del proceso sincrónico de una institución formadora de docentes, consideramos que a través de la etnografía podríamos tomar en cuenta ciertos documentos del campo social que estábamos investigando. (Hammersley y Atkinson 2001:176) A ello podemos agregar la propia naturaleza de nuestro objeto de estudio, es decir, para saber quiénes eran los profesores que se integraban a trabajar, habíamos de ‘rastrear’ los elementos que en términos de propuestas de Estado los habían formado.

Aún y cuando el análisis documental de fuentes 'oficiales' podría resultar inadecuado por estar sujeto a sesgos o distorsiones, en nuestro trabajo consideramos que era importante analizar los documentos constituidos como mediaciones entre el ejercicio de poder del Estado y los sujetos destinatarios de dicho ejercicio.

Así, el análisis del Plan de Desarrollo Educativo, de las normas nacionales y estatales respecto a la formación de maestros, de los documentos curriculares sobre la formación de éstos y de los documentos relacionados con los planes de desarrollo institucional, se constituyeron en fuentes de información relevantes para nuestro objeto de estudio teniendo presente que: "(...) los documentos (...) oficiales deberían tratarse como productos sociales;(que) deben ser analizados, y no empleados meramente como recursos." (Hammersley y Atkinson 1997,187)

El haber dispuesto de estos documentos nos llevó a revisar estrategias derivadas de la propuesta sobre Análisis Político del Discurso Educativo (APDE)<sup>93</sup>, ya que nuestra intención consistía en ver más allá de los textos. Tratábamos de ir más allá de los soportes enunciativos, y desde nuestras preguntas de investigación reconocíamos que las fuentes documentales se proponían como mediaciones de un discurso de Estado, que se suponía cruzaba transversalmente historia, instituciones y prácticas, pero que en el momento de la inserción laboral, no obstante que el discurso pretendía ser homogeneizador, éste se recreaba en una diversidad de prácticas, usos y costumbres cuya relación estaba por develarse.

Para dar cuenta de una de las estrategias más específicas del análisis documental, no queremos pasar a ese tema sin antes hacer algunas puntualizaciones en relación con la perspectiva anotada. El Análisis Político del Discurso Educativo (APDE) parte de ciertos presupuestos que estriban en considerar:

---

<sup>93</sup> Nos referimos a la línea de investigación desarrollada en la Universidad de Essex por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe y en México por Rosa Nidia Buenfil, Josefina Granja (DIE/CINVESTAV/ IPN) y Julieta Haidar (UNAM).

“(...) que el discurso (...) no detenta una positividad intrínseca, sino que su significado le es otorgado por la posición que ocupa en una red más amplia de significaciones (y) que el significado de un discurso no se fija de una vez y para siempre, sino que varía en función de los parámetros desde los cuales es producido y leído.” (Buenfil 1994:2)

Además, como una perspectiva que critica la pretensión de ‘objetividad’ como vía única para llegar a la ‘verdad’ –incluso cuestionando si hay una ‘verdad’- nos lleva a una propuesta que reconstruye la categoría de *discurso*, como

“(...) una constelación significativa, una estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir los significados (permitiendo) ser analizada en el plano sintagmático —en su relación con otros elementos presentes en la cadena lineal del lenguaje— y en el paradigmático o asociativo, en relación con otros elementos ausentes en la cadena sintagmática pero evocables en términos asociativos”. (Téllez 2000:28)

Hecha la selección de la estrategia rectora para el análisis, consideramos que los documentos que orientan la formación de maestros en México y en el estado de Veracruz son discursos susceptibles de ser analizados por su condición abierta, incompleta y precaria. Así, decidimos elaborar con base en la Tipología de Perelman (Anexo A 10) cuadros de análisis para identificar las estrategias discursivas de las que se vale el Estado para hacer llegar su interpelación a los sujetos que participan en la formación de docentes e identificar los espacios y fisuras por donde se construye la propia identidad de estos *nuevos maestros*. (Ver anexo A11)

La tipología de las argumentaciones producidas por Perelman (1969) y la Escuela Belga, fue sintetizada tomando en consideración las herramientas teóricas en las cuales se sustenta el análisis retórico, y aunque esta tipología ha sido cuestionada por abarcar todo tipo de argumento y por ser precisamente una tipología, coincido con Buenfil en lo que respecta a las posibilidades para el análisis de los argumentos que dicha tipología nos permite, teniendo presente que los argumentos que son objeto de análisis no aparecen en estado puro, sino combinados, incluidos unos en otros y apoyados unos en otros. (Buenfil 1994: I) Así, la aparente rigidez de esta tipología es eliminada al poner en juego las categorías típicas en análisis concretos, en este caso, el análisis de los documentos relativos a la formación de docentes.

Los documentos que analizamos empleando la Tipología de Perelman fueron los que anotamos en la siguiente tabla, asimismo incluimos los argumentos que con más frecuencia fueron reconocidos en estos documentos; sin embargo, si se quiere ver un análisis detallado sugerimos la consulta de los anexos del A11.1. al A11.9.

Documentos	Anexo No.	Tipos de argumento
Programa Nacional de Educación 2001-2006	A11.1	<p><b>Argumentos que establecen la estructura de la realidad (REER)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a través de <i>modelos</i></li> </ul> <p><b>Argumentos de relaciones de coexistencia (ARC)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• privilegiando los argumentos basados en estructuras de <i>autoridad</i></li> </ul> <p><b>Argumentos cuasi-lógicos (AQL)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• en donde los <i>definiens</i> y <i>definendum</i> son las que predominan</li> </ul> <p><b>Argumentos basados en la estructura de la realidad (ABER)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• recurriendo a las propuestas de <i>desarrollo ilimitado</i>.</li> </ul>
Ley General de Educación	A11.2.	
Decreto de Ley 58- Ley de Educación para el estado de Veracruz-Llave	A11.3.	
Normas de Control Escolar	A11.4.	
Acuerdo 200	A11.5.	
Reglamento Interior de la BENV	A11.6	
Plan de Desarrollo Institucional de la BENV	A11.7.	
Misión Institucional de la BENV	A11.8.	
Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. Rasgos deseables del <i>Nuevo maestro</i> ; perfil de egreso	A11.9.	

Tabla 5. Documentos analizados con Tipología de Perelman

El análisis documental mediante esta estrategia fue bastante complicado por la búsqueda y selección de documentos a nivel nacional, estatal e institucional; y por la identificación de los fragmentos —en algunos casos— de los argumentos que perfilaban la formación de docentes, una vez teniendo éstos, los contrastamos con la tipología empleada y obtuvimos —como se puede apreciar en los anexos— los argumentos a los que más se recurrió.

Con estos elementos, teníamos la capacidad para aportar a nuestro trabajo una perspectiva de análisis que nos permitió revisar un plano hasta este momento inexplorado, es decir, las leyes, reglamentos, normas, proyectos institucionales y diseño curricular que con demasiada frecuencia son objeto de análisis, pero éste se realiza con fines de consumo. O bien se hace de manera segmentada, sin encontrar ninguna relación entre tales documentos.

Consideramos que si bien no es *el* análisis, sí nos permite *reconstruir* y *construir* la propuesta del Estado para la formación y desempeño laboral de los maestros, pero no solamente eso, sino que nos lleva a reconocer y caracterizar las estrategias a través de las que *interpela*<sup>94</sup> a los sujetos que confluyen en estos procesos.

#### **2.4.6.4. Los datos hemerográficos**

Tomando como base lo desarrollado hasta aquí, integrar una perspectiva que contemple el proceso de inserción laboral de los *nuevos maestros* en una entidad federativa desde diversos referentes, nos condujo paulatinamente a recabar información de otras fuentes. Tal es el caso del material hemerográfico, del que fuimos haciendo acopio. Así, recurrimos a dos periódicos de circulación nacional: La Jornada y El Universal. Y también de dos diarios locales: El Diario de Xalapa y AZ.

La selección de los diarios obedeció preferentemente a la cobertura de los procesos que nos interesaban y a la amplitud de la distribución, al mismo tiempo que reconocíamos su penetración y la conformación de las opiniones sobre el tema en los sujetos que nos interesaba entrevistar.

En el caso de los diarios nacionales, mientras que La Jornada se adscribe como un diario crítico a las políticas oficiales. El Universal constituye un diario que regularmente da voz a las políticas oficiales.

En el caso de los diarios locales, mientras que el Diario de Xalapa es reconocido por su tiraje y distribución a nivel estatal, además de la divulgación de las políticas oficiales; el AZ ofrece a sus lectores una visión con mayores referencias e inclusión respecto a las notas que nos interesaron. En estos términos, fue uno de los pocos periódicos que dieron cuenta del asunto de *la venta de plazas*, mientras que el Diario de Xalapa ‘omitió’ dar esta nota.

---

<sup>94</sup> Retomamos el concepto de *interpelación* como “(...) la operación discursiva mediante la cual se propone un modelo de identificación a los agentes sociales a los cuales se pretende invitar a constituirse en sujetos de un discurso”. (Buenfil 1994:20)

Como en los periódicos mencionados la información sobre egresados y docentes forma parte de secciones identificadas cotidianamente, no nos fue difícil recabar los textos relacionados con el tema. Incluso, en algunos de los casos que ejemplifican la movilidad de los maestros y los procesos que tienen lugar en su trayectoria laboral, además de las declaraciones de los funcionarios del sector en turno, identificar la información fue tarea sencilla. Además, algunas fechas especiales —como el ‘día del maestro’— los periódicos incluyeron suficiente material, del cual recuperamos notas específicas que contribuyeron a documentar lo relativo a nuestro objeto de estudio. (Ver anexo A11.10)

Como ya hemos señalado, las fechas y los datos de identificación de los periódicos nos permitieron una ordenación cronológica, agrupando las notas correspondientes a: funcionarios, docentes en servicio, representantes sindicales y alumnos de la Escuela Normal.

A su vez, de estas notas tomamos algunos fragmentos que obedecían a posicionamientos institucionales y personales, que en su momento articulamos a los apartados que trataban alguna temática en especial. Paradójicamente, a través de las fuentes hemerográficas pudimos obtener la información que los funcionarios no nos daban.

Cabe señalar que la recuperación de esta fuente, nos permitió tener un referente del proceso desde la percepción de la sociedad en general. Asimismo, dejó lugar a la visión que se tiene de las instituciones y las acciones cotidianas que en ellas tienen lugar.

Agregaríamos a lo anterior que los textos hemerográficos documentaron situaciones que las propias instituciones contratantes SEP y SEC- y organizaciones sindicales no se habían atrevido a reconocer, haciéndolo a través de los periódicos. Tal fue el caso del reconocimiento de la ‘venta de plazas’ y la ‘patrimonialidad’ de las mismas.

#### 2.4.7. La salida del campo

Como anotamos en la parte inicial de este capítulo, el sujeto que hace etnografía ha de negociar no sólo su entrada al 'campo', sino también su salida. Para ello conviene seguir una serie de recomendaciones que entre otras indican: respetar en gran medida a los sujetos que han colaborado en la investigación, además de constituir la experiencia como una buena forma de interacción con los que investigan, en pocas palabras diríamos que al abandonar el campo se tienen que dejar abiertas las posibilidades para que nosotros mismos u otros sujetos interesados logren acceder al 'terreno' nuevamente. (Werner y Schoepfle 1987:335) También conviene dejar ciertos avances de los resultados que contribuyeron a obtener, atendiendo el sentido de nuestra permanencia en el terreno, motivo de la explicación que se haya dado inicialmente. Además, de ser posible, podría dejarse un informe parcial que se constituya en una suerte de memoria de los saberes del grupo.

Por otra parte, tener en consideración que si se 'negoció' la entrada, también deberá 'negociarse' la salida; notificando el momento y las condiciones en que ésta se efectuará.

En nuestro caso, negociar la salida no ha sido tarea fácil, ya que el contacto con los informantes ha tenido lugar ocasionalmente porque vivimos en la misma ciudad, y además porque hemos seguido conversando por vía telefónica con ellos. Esta permanencia de contacto nos ha llevado a saber de la movilidad de los *nuevos maestros*, ya que seis de ellos han cambiado de adscripción durante el 2005. Los cinco maestros restantes no han cambiado su adscripción pero esperan hacerlo pronto.

La oportunidad para conversar se presentó durante el periodo vacacional. A través de los *nuevos maestros* tuvimos noticias de los alumnos y las personas de las comunidades y de los colegas que nos concedieron entrevistas. No obstante, sabemos que con la elaboración de las conclusiones y con la presentación de nuestro trabajo, se cierra un ciclo que esperamos aporte lo necesario para que otros continúen con este interés investigativo.

### **III. EDUCACIÓN**

Los proyectos del Estado mexicano en torno a la Educación Básica, desde nuestro punto de vista, tienen estrecha relación ya que en estos proyectos se plantean las políticas de formación de profesores que atenderán el referido nivel educativo.

De ahí la importancia que tiene incluir la revisión no sólo de los proyectos en términos generales, sino también efectuar esta búsqueda desde la perspectiva multi e intercultural, para así poder advertir el tratamiento que el Estado ofrece a esta perspectiva.

Una vez que hemos descrito nuestros referentes metodológicos, recurriremos a ellos como punto de partida para iniciar el recorrido por las instituciones, las comunidades y los sujetos que en ellas se encuentran.

Para tal fin, será importante considerar tanto la perspectiva nacional como la específica del estado de Veracruz, ya que a partir del reconocimiento de la capacidad de decisión de las entidades federativas en torno a sus propios proyectos, cada estado pudiera imprimir en las políticas de formación de profesores, sus propios rasgos, o en otro sentido, ratificar aquellas características propuestas a través de los planes de estudio propuestas por el Gobierno Federal.

Asimismo, podremos contrastar las diferentes propuestas existentes entre la visión institucional y las expectativas personales de los alumnos en torno a la construcción del sentido de *ser maestro*.

#### **3.1. Notas sobre la Educación Básica en México**

En los primeros años del México independiente —es decir entre 1821 y 1866— la instrucción elemental estaba bajo el control de los particulares, las corporaciones civiles y el clero. Muestra de la ingerencia de éstos últimos, fue el trabajo desarrollado por la Compañía Lancasteriana, quienes a través de un

método de monitores elegidos dentro de los alumnos más avanzados, se encargaba de sustituir la falta de maestros para la enseñanza de las primeras letras. Asimismo, dicha Compañía tuvo durante un buen tiempo la concesión de licencias para el ejercicio de la docencia de las primeras letras. (Arnaut 1998,19)

La escuela en México, como afirma Ornelas, nunca tuvo como propósito central formar a una persona educada<sup>95</sup>, sino modelar al ciudadano o al productor. (Ornelas 1997,97)

Posteriormente, después de periodos de luchas políticas y sociales, al asumir el poder los liberales, promovieron una mayor ingerencia del Estado en la instrucción primaria, reglamentándola a través de la organización del sistema escolar, no sólo para el Distrito Federal, sino también para los ayuntamientos de las entidades federativas. Éstos guardan para sí el derecho de expedir planes y programas de estudio, algunos de ellos se constituyen en los primeros intentos para establecer la enseñanza laica y obligatoria, que sin embargo sólo se consolidará más adelante. (Arnaut 1998,20)

No es sino entre 1855 y 1910 que se dan los primeros intentos por uniformar y centralizar la instrucción primaria en México. Inicialmente se logran unificar los planes y programas de estudio, y paulatinamente se reduce y elimina el control de las escuelas controladas por la Compañía Lancasteriana y otras fundaciones.

Sin embargo, en las entidades federativas no fue posible que el gobierno federal asumiera el control de la educación primaria, argumentando lo antipedagógico de la homogeneización y en forma más significativa los intentos contra el centralismo educativo.

---

<sup>95</sup> Ornelas refiere que se conceptualizaba a alguien como una persona educada en el sentido de que fuese una persona culta, sensible e impregnada de valores intelectuales y morales superiores. (Ornelas 1997, 97)

Durante el gobierno de Porfirio Díaz, se intentó —sin lograrlo— que la educación primaria sólo fuera impartida por maestros con una preparación cursada en Escuelas Normales, pero estos propósitos fracasaron al ser estas Escuelas insuficientes. Con este intento fallido, las expectativas del gobierno para centralizar lo que se enseñaba y para reproducir, de alguna manera, la visión del Estado tuvieron que abrir paso a lo que más adelante se conocería como la Reforma pedagógica e institucional de la enseñanza primaria. (Arnaut 1998, 21)

Durante el periodo de la República restaurada y el Porfiriato, aumenta la importancia social de la educación primaria, de su obligatoriedad y de la facultad del Estado para garantizarla, desarrollándose la noción de que es un derecho de los niños cuya obligación le corresponde al Estado. Con ello, éste va obligándose a establecer planes para la expansión, continuidad y el aseguramiento de la calidad de la enseñanza que ofrece. Así: “(...) la igualdad de oportunidades en la educación tiende a adquirir una fuerza análoga a la igualdad jurídica que los mexicanos tienen ante la ley, equidad definitiva en el concepto de ciudadanía.” (Arnaut 1998, 25)

A partir de la década de 1930 la escuela primaria centraría sus esfuerzos en el desarrollo de habilidades técnicas y la adquisición de ciertos rasgos para el trabajo productivo. Mientras que la reproducción de valores y actitudes intelectuales se dejaba a la iniciativa personal. (Ornelas 1997, 98)

Con Vasconcelos, el proyecto de educación buscaba consolidar la nacionalidad por medio de valores culturales universales y un ímpetu civilizador, sin embargo, después de varios años de tratar de concretar estas ideas, lo que se logró en cambio fue un proceso de burocratización exacerbado que más adelante crearía las condiciones para el establecimiento de una organización sindical que rebasaría el control que en un momento dado se supuso tendría la Secretaría de Educación Pública.

La siguiente etapa con Narciso Bassols como Secretario de Educación, generaría dos corrientes de trabajo: la utilitarista y la populista respecto a los

proyectos educativos, en atención a la primera vertiente se reconoce el impulso otorgado al subsistema de educación tecnológica. Respecto a la segunda vertiente, con ciertas variaciones –reconoce Ornelas- pero con relativa vigencia soporta los antecedentes de lo que sería el proceso de consolidación del proyecto de educación nacional, homogéneo en los contenidos y que con ciertas reformas sobrevivió hasta antes de la firma, en 1992, del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. (Ornelas 1997, 98)

Estos compromisos del Estado con los planes de expansión, continuidad y calidad, cruzaron transversalmente los siguientes intentos por regular los planes y programas de estudio, agregándose en fechas recientes, el desafío en torno a la oferta de equidad en el servicio.

Coincidimos con López Ayala cuando expresa en torno a los diferentes proyectos educativos de la Educación Básica<sup>96</sup>, que “(...) todos estos proyectos, oficiales o no, legítimos o no, aceptables técnicamente o no, demandan de nosotros responsabilidad ética y política para interpretarlos como significantes en los que podemos descifrar antagonismos y articulaciones de elementos culturales en un permanente juego de poder.” (López 2001,125)

### **3.2 Los proyectos educativos del Estado mexicano para la Educación Básica**

En la construcción de este trabajo, los proyectos sobre la Educación Básica, como ya hemos visto líneas arriba, tienen estrecha relación con la formación de los maestros de este nivel, consideramos importante hacer referencia a ellos<sup>97</sup>. Ahora bien, centramos nuestro análisis del proyecto signado por el gobierno de Vicente Fox Quezada, considerado como el programa orientador de políticas y acciones educativas en México contemporáneo, entre otras razones porque el

---

<sup>96</sup> En 1992, la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica establece la denominación de Educación Básica —vágase la redundancia— para considerar a la educación preescolar, la primaria y la secundaria. Reforzando con ello el compromiso, y la obligatoriedad, del Estado para ofrecer a todos los mexicanos este tramo de la formación de manera gratuita. No obstante, es hasta el 2004 que la educación preescolar es reconocida en los hechos como antecedente obligatorio para la educación primaria.

<sup>97</sup> Aunque en el capítulo III, correspondiente a la revisión histórica de la formación de maestros, se anotan las figuras estelares de cada uno de estos proyectos a nivel nacional y estatal.

seguimiento que hicimos de los egresados de la Benemérita “Enrique C. Rébsamen” corresponde al proceso de formación de docentes que se concretó a través del Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, proyecto líder en la formación de docentes perfilado de acuerdo con los propósitos del Programa planteado en el sexenio del gobernante en cuestión . Además, porque es el primer proyecto en el que se considera explícitamente el reconocimiento a la conformación multicultural de México y la necesidad de formar maestros capacitados en ofrecer una educación *ad hoc*.

Como todo programa de educación, el documento específico del 2001 al 2006, hace especial referencia al Artículo 3º. Constitucional, el cual establece:

“(…) que la educación impartida por el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”. (AAVV 1999,8)

A ello agrega varios criterios que caracterizarán a la educación que impartirá el Estado, además del carácter laico, se hace referencia a la democracia “...como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.” (SEP 2001,15)

Además, destaca que será nacional:

“(…) sin hostilidades ni exclusivismos, atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y el acrecentamiento de nuestra cultura.” (SEP 2001, 15)

Asimismo, pretende orientar la búsqueda de una mejor convivencia humana, de tal manera que se fortalezca en los educandos el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia. Hay un evidente énfasis en el bienestar general de la sociedad y el apoyo a los ideales de fraternidad e igualdad de derechos, evitando privilegios de razas, religión, grupos, sexos o individuos. (SEP 2001,15)

La propuesta programática correspondiente a este sexenio, alude a los retos que enfrenta la educación mexicana, considerando entre éstos al desarrollo desigual de los propósitos educativos, acusando la gravedad del caso en las entidades y regiones de mayor marginación y entre los grupos más vulnerables<sup>98</sup>.

A las deficiencias en cobertura y equidad, se suma el reto de la calidad del servicio que se ofrece, vinculándolo estrechamente con los primeros retos mencionados. También se incluye como un tercer desafío, la búsqueda de una mejor integración y una gestión más eficaz que visualice al Sistema Educativo Mexicano como una organización<sup>99</sup> moderna que aprende y se adapta a las condiciones cambiantes de su entorno. (SEP 2001,17)

Desde la propuesta que recopila el Estado<sup>100</sup> son mencionadas cuatro transiciones de México y la educación, en donde éstas hacen referencia a los ámbitos demográfico, social, económico y político, considerándolos como escenarios que determinan la posibilidad de que México ‘despegue’ hacia un desarrollo integral, equitativo y sustentable, al propio tiempo que determinan las limitaciones que están más vinculadas con el desarrollo educativo. (SEP 2001,27)

En lo que respecta a la transición social, llama la atención el análisis que incluye cuando se alude a tres manifestaciones del fenómeno social como las más destacables: el papel de la mujer en la sociedad, la problemática de los jóvenes y el carácter multicultural de la sociedad mexicana.

---

<sup>98</sup> En todo el documento es enfática la mención de indígenas, campesinos y migrantes como población en desventaja.

<sup>99</sup> Esta visualización del Sistema Educativo Mexicano desde una perspectiva sistémica y organizacional habrá de privilegiar en las acciones, la búsqueda de cambio y mejora continua de la institución, avalándola en experiencias de Gran Bretaña, Argentina, Estados Unidos y España.

<sup>100</sup> En el documento al que se alude, se menciona el proceso de consulta a través del cual se recopilaron las propuestas que se integran a éste, así como la participación ciudadana. Cabe destacar que no se menciona a grupos indígenas, campesinos o migrantes, más bien se alude a instituciones u organismos del propio Estado.

En el caso de las dos primeras manifestaciones, se pretende cumplir con los Acuerdos firmados a nivel internacional respecto a las posibilidades educativas que deberán generarse para las niñas y jóvenes, mientras que en el caso de la otra problemática, algunas acciones tenderán a ofrecer opciones de preparación terminal con carácter técnico para aquéllos que no logren acceder a la educación superior.

En lo referente al carácter multicultural de la sociedad, veremos en el siguiente apartado los proyectos planteados para una gran parte de los servicios de educación básica que oferta el Estado mexicano.

### **3.1.1. Los proyectos educativos multiculturales y la educación primaria**

Para el ciclo 2001-2002 en México estarán cursando en la modalidad escolarizada, no escolarizada y mixta 14,833,889 alumnos de nivel primario, atendidos por 549,875 maestros<sup>101</sup>. Las cifras aludidas contrastan grandemente con otros niveles de la educación, encontrándose un mayor número de alumnos, maestros y escuelas en donde se brinda este servicio. Lo cual hace que la educación básica<sup>102</sup> y en particular el nivel primario mantengan una complejidad que abarca no sólo los contenidos, los materiales e infraestructura, sino con los diversos tipos y modalidades en las que se ofrece, agregándose a ello la cobertura y los retos de calidad, equidad y reconocimiento de la multiculturalidad.

Respecto a esta parte del sistema educativo, en el Programa se afirma que:

“(...) la complejidad creciente del tejido social, aunada a un incremento inusitado en los canales y contenidos de la comunicación (lo que) está propiciando, también, una transformación de la identidad y del papel que desempeñan los actores sociales en las más diversas esferas”.(SEP 2001,32)

---

<sup>101</sup> (SEP 2001, 56)

<sup>102</sup> La Educación Básica de 5 a 14 años incluye los niveles de preescolar, primaria y secundaria. (SEP 2001, 56)

Ahora bien, al afirmar el carácter multicultural de la sociedad mexicana<sup>103</sup>, se reconoce cómo la nación está dejando de concebirse a sí misma como culturalmente homogénea. Al afirmar lo anterior, no deja de hacerse la advertencia de que ante los cambios en nuestra identidad, continuamos compartiendo valores fundamentales, normas de conducta y códigos de comunicación, sin que esto obstaculice la comprensión de una realidad multicultural. Es decir, que se acepta que “(...) no existe una sola identidad mexicana, que hace algunos años solía definirse como mestiza, sino como muchas, tantas como identidades regionales y étnicas<sup>104</sup> existen en el país.” (SEP 2001,34)

Ante este reconocimiento de la multiculturalidad, no podemos dejar de apuntar lo que Devalle menciona como el momento en que:

“(...) surgen las problemáticas indígena y étnica como fenómenos históricos y sociales específicos (y) en tanto que el Estado comienza a percibir las como ‘problemas’. (Devalle 1989,16)

Podríamos decir que al identificar una sociedad con contenidos multiétnicos, el Estado mexicano formula —a través del programa sectorial educativo— el proyecto de ‘integración nacional’ que habrá de ser resuelto “(...) mediante planes diseñados por intelectuales y administradores, con poca o ninguna participación de los sectores que van a ser ‘integrados’”. (Devalle 1989,16)

Así —sostiene el Programa— ante la movilidad geográfica, el flujo de los habitantes de zonas rurales a las ciudades y las migraciones temporales con fines agrícolas, son algunos de los factores que han contribuido a la conformación multicultural de nuestro país. De tal manera que la educación, habrá de contribuir, con aportaciones de gran valor, a la consolidación de un

---

<sup>103</sup> Aunque ya se advierte la regionalidad y la pluralidad étnica en los Programas Educativos de Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo, es en el programa sectorial de Vicente Fox que se alude a la multiculturalidad de la sociedad mexicana.

<sup>104</sup> Respecto a la multiculturalidad que visualiza la SEP, ésta se afianza a la reducción de cultura a los conceptos de etnia y región. (Cfr. Devalle 1989, 11)

sustrato común<sup>105</sup> a los diversos sectores de la sociedad mexicana. “Respetando la especificidad cultural de cada uno para que a partir de ellos se conforme la identidad nacional renovada que nos permitirá hacer frente, como país, a los retos del siglo XXI”. (SEP 2001,34)

Al considerar la inclusión programática de la multiculturalidad que mencionamos líneas arriba, tendríamos que cuestionar, si la anterior, no es una propuesta que el Estado hace para intentar cubrir todos los posibles antagonismos, tensiones y diferencias bajo la cobertura de la unicidad; bajo un intento de inclusividad selectiva y limitada, las cuales no llegan a tocar un amplio espectro de experiencias sociales o percepciones alternativas que tienen lugar al interior de la sociedad. (Devalle 1989,20)

O bien, si podremos conformarnos con el reconocimiento de la multiculturalidad desde el poder del Estado-nación, en donde el planteamiento del otro no da cuenta de la multiplicidad de identidades existentes, puesto que al esencializar a ‘lo indígena’ no logra captar las diversas estrategias de resistencia adoptadas por los sujetos sociales para generar identidades contrahegemónica. (Dietz 1999,17)

En este contexto y considerando los elementos de desmontaje que se pueden incluir en el análisis del Programa Nacional de Educación, en el apartado 2. *Hacia un pensamiento educativo para México*, incorpora un subapartado que se refiere a “La dimensión multicultural”. En éste, además de considerar que uno de los principales desafíos para que la educación se convierta en un factor de afirmación de la identidad nacional, es la construcción de una ética pública, se propone el desarrollo de una educación ‘auténticamente’ intercultural, en donde además de considerar: “ (...) las diferencias regionales, la coexistencia de culturas originarias con la cultura mestiza (que) es algo que caracteriza a nuestro país desde su nacimiento (...) esta coexistencia ha implicado la

---

<sup>105</sup> En estas líneas, no obstante reconocer la multiculturalidad, se hace referencia a un ‘sustrato común’ y a la identidad nacional, de ahí que recuperando lo que Bonfil Batalla señala respecto al reconocimiento del pluralismo, este autor destaca que este tipo de proyecto conlleva la descentralización real del poder (es decir) una descentralización social de las decisiones, no una descentralización territorial de la administración. (Bonfil 1989, 237)

explotación y el dominio de los pueblos indígenas(...) segregados de la sociedad más amplia". (SEP 2001,45)

En el documento programático también se caracteriza a México como un país regional y étnicamente diverso y se propone "(...) eliminar toda forma de discriminación, prejuicio y racismo contra los integrantes de culturas diferentes y minoritarias que comparten el territorio (lo que) implica la participación equitativa de todos los grupos étnicos en los procesos económicos, sociales culturales y políticos de la nación". (SEP 2001,45)

Para asumir algunas de las tareas que implica la multiculturalidad, también se agrega un apartado denominado "El reto de la multiculturalidad en educación" en el cual se integra la formación de valores en los alumnos, basados en códigos de ética construidos a través de la reflexión y diálogo entre éstos. Se afirma que:

"(...) a la educación corresponde fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le compete enseñar la lengua propia (...) así como enseñar y enriquecer el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos; le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes de los pueblos que comparten nuestro territorio (además le corresponde) desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por la injusticia, y ofrecer herramientas para combatirla en la vida cotidiana". (SEP 2001,46)

A lo anterior se añade que el sistema educativo deberá lograr estos objetivos en **toda** su población: indígena y no indígena, así como infantil, juvenil y adulta.

Una característica más que enuncia el Programa Educativo es atribuir la responsabilidad pública sobre la educación, ya no sólo al Estado de la esfera gubernamental, dentro de la que supone:

"(...) el fortalecimiento del federalismo, la aplicación del principio de subsidiariedad y la flexibilización de marcos normativos, para estimular formas de vinculación entre la sociedad y las instituciones educativas, que respondan a las condiciones específicas del medio local y regional ". (SEP 2001,47)

Decíamos, que propicia la participación por medio del diálogo entre educadores, educandos, padres de familia y directivos.

Además, el Programa advierte sobre el proceso de descentralización de los servicios educativos que, sustentados en atribuciones jurídicas y políticas de las entidades federativas, toman cada vez más en cuenta las circunstancias regionales y locales.

Apartados más adelante, también se integró un diagnóstico cuyo contenido alude a datos y tópicos que giran en torno a los principales retos educativos en México.

Uno de estos retos para atender la multiculturalidad, afirma que generalmente ésta: “(...) se limita a las escuelas bilingües dirigidas a los niños indígenas, cuando debería estar presente en todas las modalidades y tipos (ya que) son sobre todo los no indígenas los que tienen que valorar la diversidad que sustenta nuestra riqueza como nación”. (SEP 2001,63)

El apartado 4: *La visión a 2025: Un enfoque educativo para el siglo XXI* integra, como parte de las concepciones pedagógicas con las que funcionará dicho enfoque, el papel de los maestros y académicos, como profesionales de la educación cuyas funciones consistirán en ser *facilitadores* y *tutores* del aprendizaje, con un papel renovado en la interacción con el alumno. Asimismo, destaca que los educadores se actualizarán permanentemente.

Las características anteriores, considera que los profesores:

“(...) tendrán un perfil idóneo y un fuerte compromiso con sus alumnos y con las funciones que tengan asignadas. Maestros y académicos se asumirán como profesionales responsables, acostumbrados a rendir cuentas y gozarán del respeto y reconocimiento de la sociedad (considerándose) que toda persona que trabaje en el sistema educativo contará con las condiciones adecuadas para ello, y percibirá una remuneración apropiada<sup>106</sup> a su responsabilidad y desempeño”. (SEP 2001,73)

---

<sup>106</sup> En el momento en que elaboramos este documento, el sueldo ‘inicial’ de un profesor de educación primaria es menor de \$5000.00 (334 euros aprox.).

En relación con el párrafo anterior, en el siguiente apartado revisaremos de manera más específica los proyectos educativos de formación de profesores del nivel primario a nivel nacional.

### **3.2.1 Los proyectos educativos para la *formación inicial* de docentes**

Como hemos anotado, el Programa Nacional de Educación en varios de sus párrafos incluye que “(...) su propósito no es sólo enunciar los compromisos del Gobierno Federal, sino también establecer la orientación para articular las acciones de otros órdenes de gobierno y de todos los actores involucrados en la tarea educativa.” (SEP 2001,106)

Así, la orientación respecto al papel de los profesores, contenida en la tercera parte en los denominados Subprogramas sectoriales, puntualiza que:

“(...) los profesores afrontan una responsabilidad de gran magnitud en el aula: la formación de los niños y niñas que reciben bajo su cuidado la oportunidad y el reto de contribuir a la construcción de su futuro (que los profesores) han de acompañar e impulsar los procesos de aprendizaje de sus alumnos, el desarrollo de sus habilidades de pensamiento, alimentar su curiosidad natural y su gusto por el estudio, retarlos y alentarlos a hacer el esfuerzo y a superarse siempre. Un *buen maestro* sabe tratar a todos los niños y jóvenes con la dignidad y el respeto que merecen, puesto que en la escuela no sólo se aprenden los contenidos del currículo, también se construye la autoestima de los alumnos y se desarrollan prácticas de convivencia y trato con los demás que habrán de trascender fuera del espacio del aula y constituyen el sustrato de su formación ciudadana.” (SEP 2001,106)

Aún más, respecto al apartado: *La formación inicial y la actualización de los maestros en servicio*, no obstante aparecer enunciados ambos tipos de formación articuladamente, aún se presentan como dos acciones que corresponden a instituciones diferentes. Respecto a la formación inicial se alude a la transformación de los planes de estudio de la Educación Normal, especialmente con la intención de buscar la congruencia necesaria entre los procesos de formación de profesores, con los propósitos y contenidos de la Educación Básica. En este punto se destaca como “(...) indispensable iniciar la transformación de la organización y funcionamiento de las escuelas normales y fortalecer la formación del personal académico (...)”. (SEP 2001,118)

Ahora bien, tomando en cuenta los elementos que enuncia el Plan Nacional de Educación, elaboramos un cuadro que incluye los elementos característicos sobre *El perfil deseado del profesional de la educación básica*, anotando el tipo de argumentos dentro del Análisis Político del Discurso Educativo (APDE)<sup>107</sup> que caracterizan el planteamiento que el Estado hace sobre *ser maestro*.

---

<sup>107</sup> Hemos elegido esta estrategia analítica, porque consideramos que permite revisar documentos que son el marco de referencia para la formación de maestros, sin embargo, el APDE permite —desde nuestro punto de vista— *desmontar* los procesos a través de los cuales el Estado realiza un ejercicio de poder, *sobredeterminando* el modelo de maestro que *deberá* formarse en las Escuelas Normales.

DOCUMENTO I. Programa Nacional de Educación 2001-2006	TIPO DE ARGUMENTO
<p>El perfil deseado del profesional de la Educación Básica. El profesional de la docencia <i>se caracterizará.....</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (...) por un dominio cabal de su materia de trabajo, por haber logrado una autonomía profesional que le permitirá tomar decisiones informadas, comprometerse con los resultados de su acción docente, evaluarla críticamente, trabajar en colectivo con sus colegas y manejar su propia formación permanente</li> </ul> <p>El maestro de educación básica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dispondrá de las capacidades que le permitan organizar el trabajo educativo, diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas con el fin de que todos sus educandos alcancen los propósitos de la educación (...)</li> <li>• reconocerá la diversidad de los niños que forman el grupo a su cargo y atenderá a su enseñanza por medio de una variedad de estrategias didácticas, las cuales desarrollará de una manera creativa;</li> <li>• reconocerá la importancia de tratar con dignidad y afecto a sus alumnos</li> <li>• apoyará el establecimiento de normas de convivencia en el aula y fuera de ella que permitan a los educandos la vivencia de estos valores</li> <li>• dará una alta prioridad y cuidará la autoestima de cada uno de los estudiantes bajo su cargo</li> <li>• aprovechará tanto los contenidos curriculares como las experiencias y conductas cotidianas en el aula y en la escuela para:</li> <li>• promover la reflexión y el diálogo sobre asuntos éticos y problemas ambientales globales y locales que disminuyen la calidad de vida de la población</li> <li>• propiciará el desarrollo moral autónomo de sus alumnos y</li> <li>• favorecerá la reflexión y el análisis del grupo sobre los perniciosos efectos de cualquier forma de maltrato y discriminación</li> <li>•</li> </ul>	<p><b>(REER)</b> <b>Relaciones que establecen la estructura de la realidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los <i>modelos</i></li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• poseerá las habilidades requeridas para el uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como medios para la enseñanza</li> <li>• será capaz de evaluar integralmente el aprendizaje de sus alumnos y de utilizar los resultados de esta evaluación para mejorar su enseñanza.</li> </ul> <p>El maestro que se espera tener en el futuro...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• habrá desarrollado la disposición y la capacidad para el diálogo y la colaboración profesional con sus colegas.</li> <li>• Tendrá capacidad de percepción y sensibilidad para tomar en consideración las condiciones sociales y culturales del entorno de la escuela en su práctica cotidiana</li> <li>• Valorará la función educativa de la familia y promoverá el establecimiento de relaciones de colaboración con las madres, los padres y la comunidad.</li> </ul> <p>Los <i>principios que regirán la acción de este maestro</i> y su relación con los demás miembros de la comunidad escolar serán:  Los valores que la humanidad ha desarrollado y que consagra nuestra Constitución: respeto y aprecio por la dignidad humana, por la libertad, por la justicia, la igualdad, la democracia, la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y el apego a la legalidad.</p>	<p><b>(REER)</b>  <b>Relaciones que establecen la estructura de la realidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los <i>modelos</i></li> </ul> <p><b>(ABER)</b>  <b>Argumentos basados en la estructura de la realidad</b>  <i>Desarrollo ilimitado</i></p>
---	---

Tabla 6. Programa Nacional de Educación analizado con Tipología de Perelman

En este cuadro puede observarse cómo el Estado tiende a proponer formas modélicas en torno a los profesionales de la docencia, perfilando algunos aspectos que se relacionan con su desempeño en el aula. La recurrencia para proponer los modelos de docente que se quiere formar, están basados en argumentos que aparentemente tienen estrecha relación con *la estructura de la realidad*<sup>108</sup>, a través de dichos argumentos se pretende circunscribir el trabajo del profesor al espacio de su práctica en el aula. Aún y cuando fuera del aula tienen lugar complejas interacciones sociales, se pretende que el profesor deje fuera cualquier influencia con la finalidad de limitarse estrictamente al ámbito de competencia pedagógica, en su práctica cotidiana de enseñanza.

Asimismo, podemos observar en el cuadro a que nos referimos, que las propuestas de interacción con alumnos, padres de familia y comunidad en

<sup>108</sup> En el anexo A, podemos revisar otros cuadros que presentan documentos normativos respecto a la formación de profesores en México y los tipos de argumento a los que recurren.

general se presentan como argumentos de *desarrollo ilimitado*, lo que desde nuestro punto de vista lleva al sujeto de la formación a tomar en cuenta marcos valorales que no siempre se presentan explícitamente, o cuyas interpretaciones quedan cortas al no propiciar estrategias para establecer vínculos con las prácticas cotidianas<sup>109</sup>.

### **3.2.2. La formación inicial de docentes en el estado de Veracruz**

A nivel de entidad federativa, el estado de Veracruz ratificó, a través de la publicación del Programa Veracruzano de Educación y Cultura 1999-2004, el plan de acción y las acciones estratégicas correspondientes a las instituciones formadoras de docentes, extensivas a instituciones que no sólo se harían cargo de la formación inicial, sino también de la nivelación, capacitación y superación profesional de los docentes de Educación Básica<sup>110</sup>. De estas líneas, seleccionamos algunas de las correspondientes a la formación inicial; en ellas se destaca la necesidad de que las Escuelas Normales contribuyan a:

“(...) participar en la reforma curricular de la educación normal, involucrando a todos los agentes educativos (además) mejorar la infraestructura y equipamiento de las instituciones formadoras de docentes, para la adecuada realización de sus funciones sustantivas y adjetivas(...)”. (SEC 2000,96)

Por otra parte, en el mismo Programa se integran por lo menos 14 acciones estratégicas para mejorar la calidad de la educación; de estas acciones seleccionamos algunas cuya propuesta alude directamente a los profesores de educación primaria, así se anota que a través de la educación básica se logre:

“(...) generar nuevas estrategias de atención dinámica, diseñadas para grupos poblacionales desprotegidos (asimismo) impulsar los programas federales con criterios de equidad y justicia, coordinando su acción con el resto del sistema educativo; (también) desarrollar programas educativos que fortalezcan las educación cimentada en valores, donde la educación vocacional, la sexualidad, la equidad de género y la responsabilidad social estén presentes. (Por otra parte se propone) atacar directamente los factores sociológicos y pedagógicos

---

<sup>109</sup> En la propuesta curricular para la formación de profesores de 1997, aunque se proponen contenidos valorales, con frecuencia su planeación, desarrollo y evaluación no se hacen explícitos a los alumnos y se podría decir que hay un desarrollo incipiente del trabajo en este tipo de contenidos. (Peña 2000,16))

<sup>110</sup> Comparten estas líneas estratégicas de acción la Universidad Pedagógica Veracruzana, las unidades regionales de la Universidad Pedagógica Nacional y algunas otras instituciones.

determinantes de la deserción escolar, creando una cultura de la escuela donde no exista; orientar los contenidos educativos hacia la promoción de desempeños sociales, ampliando la cobertura de los programas de educación preescolar, primaria y secundaria con nuevas modalidades no necesariamente escolarizantes, promover la vinculación con la sociedad a través de la creación de redes y consejos educativos (y finalmente) capacitar a los profesores de educación básica, para analizar las nuevas funciones que exige la educación con vistas al futuro como compromiso para mejorar la calidad de la docencia y elevar el aprendizaje de los alumnos”<sup>111</sup>. (SEC 1999,168)

Aunado a los antecedentes del Programa Nacional de Educación, a los documentos que constituyen el marco normativo para la formación de profesores y a la propuesta programática en torno a la educación primaria del estado de Veracruz, quisimos contar con la opinión de algunas autoridades<sup>112</sup> de la Secretaría de Educación y Cultura respecto a la concepción que se tiene, en esta institución, del sentido que tiene el *ser maestro*.

Reconocerlo, nos permitiría tener una articulación entre la concepción que tiene el Estado de los profesores, los procesos de formación y contratación.

Sin embargo, no habremos de conformarnos sólo con la que se pretende sea una visión institucional<sup>113</sup>, sino también las construcciones propias que hacen los actores en el plano institucional local.

Respecto a los compromisos que pretende asumir la entidad federativa a través de la Secretaría, se percibe a la educación:

“(…) como un asunto en el que nos tenemos que involucrar cada vez más todos (a través de un docente) que se requiere de una gente con apertura hacia el trato con los demás, y no me refiero sólo a sus alumnos, sino a sus compañeros, al director, a los padres de familia y a la comunidad escolar en su conjunto (...) aquéllas gentes que se involucran desde un punto de vista estructural, las autoridades educativas, supervisor escolar, jefes de sector y unas figuras ‘nuevas’ recientes, que son los apoyos técnicos”. (A/01/2003)

---

<sup>111</sup> Cabe hacer notar que la SEC mandó imprimir en 1999 dos mil ejemplares y en el año 2000 tres mil ejemplares del Programa Veracruzano de Educación y Cultura 1999-2004; no obstante, tan solo en la educación primaria general la propia institución registra para 1998 a 43,178 docentes, esta situación hace suponer que no todos los maestros contaron con el citado programa. (SEC 2000, 36)

<sup>112</sup> Algunos de nuestros entrevistados se desempeñan en áreas que tienen estrecha relación con los *nuevos maestros*.

<sup>113</sup> Con frecuencia se observa en notas periodísticas y radiofónicas que la institución ‘dice’ esto o aquello, cuando son los funcionarios los portavoces de la misma.

El hecho de entender a los docentes como personas con una capacidad relacional amplia, es comprensible, en tanto que han sido, por lo menos, los teóricos de la calidad de la educación los que se han pronunciado enfáticamente por el trabajo colegiado, y por un trabajo de gestión escolar que apunte hacia la mejora. Sin embargo, es sumamente significativo que en la propuesta curricular emitida por la Secretaría de Educación Pública y derivada del ya referido Plan Nacional de Educación, el énfasis radique en la competencia profesional para el aula, lo que está sintetizado en las cinco competencias que orientan el diseño curricular para la formación de profesores, especialmente las primeras tres, que incluimos en el siguiente cuadro. En estas competencias se pretende perfilar la formación del *buen maestro* cuya propuesta, a nivel nacional, ratifica la Secretaría de Educación y Cultura y ponen en operación las instituciones formadoras de docentes; específicamente lo que lleva a cabo la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

Destacamos las tres primeras competencias: 1) Habilidades intelectuales específicas, 2) Dominio de los contenidos de enseñanza y 3) Competencias didácticas. En estas competencias, como en las dos restantes, el discurso que nos permitimos analizar se compone de argumentos que establecen la estructura de la realidad (REER), a partir de modelos; además de los argumentos basados en la estructura de la realidad (ABER)<sup>114</sup>, que atienden a un planteamiento de desarrollo ilimitado, podríamos decir, que la forma en que se proponen estas líneas curriculares le atribuyen al sujeto la responsabilidad de su realización, sin importar las condiciones que rodean a una determinada práctica y sin analizar, si éstas, son las adecuadas para alcanzar lo que se propone a través del modelo<sup>115</sup>.

En contraste con estas tres primeras líneas, un funcionario de la SEC destaca que:

---

<sup>114</sup> Estos argumentos son parte de la tipología propuesta por Perelman como una herramienta para el análisis del discurso. (Buenfil 1994, I)

<sup>115</sup> Algunos de los nuevos maestros entrevistados sienten que no cumplen con el modelo curricular propuesto, señalan carencias respecto al logro de los modelos correspondientes a las competencias 4 y 5, pero también dan cuenta de sensaciones de imposibilidad de logro y de lejanía con el modelo que se les propuso durante su formación.

“(...) más que su formación como profesional de la educación se requiere el desarrollo de habilidades y capacidades de comprensión de su entorno (y aunque) los jóvenes normalistas salen muy caros al pueblo de Veracruz, pero ellos piensan que Veracruz es Xalapa, Coatzacoalcos, Orizaba<sup>116</sup>...nadie quiere irse a donde hace falta. Si bien es legítimo querer vivir mejor desde el punto de vista individual, es legítimo desde el punto de vista social, ir a donde se nos manda<sup>117</sup>”. (A/01/2003)

---

<sup>116</sup> Las ciudades que se anotan son algunas de las más grandes y mejor ubicadas en la entidad federativa, respecto a la clasificación por zonas y pago de percepciones y también por su ubicación respecto a la capital del estado.

<sup>117</sup> En los periódicos locales se consigna con frecuencia que los profesores o bien no llegan o no permanecen en las comunidades (Diario de Xalapa 8/05/2005)

<p style="text-align: center;"><b>DOCUMENTO</b>  <b>Plan de Estudios 1997</b>  <b>Licenciatura en Educación Primaria</b>  Los rasgos deseables del <i>nuevo maestro</i>: perfil de egreso</p>	<p style="text-align: center;"><b>TIPO DE ARGUMENTO</b></p>
<p>...al término de sus estudios cada uno de los egresados contará con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se describen a continuación.</p> <p><b>1. Habilidades intelectuales específicas</b></p> <p>a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y especialmente, con su práctica profesional.</p> <p>b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.</p> <p>c) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencia. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.</p> <p>d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.</p>	<p><b>No obstante lo extenso de los rasgos del perfil de egreso y su estructuración en los cinco campos de competencias, todos los incisos responden a los siguientes tipos de argumento:</b></p> <p><b>(REER)</b>  <b>Relaciones que establecen la estructura de la realidad<sup>118</sup></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Los modelos</i></li> </ul> <p><b>(ABER)</b>  <b>Argumentos basados en la estructura de la realidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Desarrollo ilimitado</i></li> </ul>

<sup>118</sup> Estos argumentos hacen uso de la estructura de la realidad para establecer una solidaridad entre los juicios aceptados y otros que se desean promover.

<p>e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.</p> <p><b>2. Dominio de los contenidos de enseñanza</b></p> <p>a) Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria</p> <p>b) Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.</p> <p>c) Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar, así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica.</p> <p>d) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de los alumnos</p> <p><b>3. Competencias didácticas</b></p> <p>a) Sabe diseñar; organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria.</p>	
---	--

<p>b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.</p> <p>c) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.</p> <p>d) Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.</p> <p>e) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.</p> <p>f) Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela.</p> <p><b>4. Identidad profesional y ética</b></p> <p>a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.</p> <p>b) Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.</p> <p><b>5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela</b></p>	
--	--

<p>a) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.</p> <p>Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.</p> <p>b) Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.</p> <p>c) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.</p> <p>d) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.</p> <p><b>5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.</b></p> <p>a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.</p>	
---	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.</li> <li>c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.</li> <li>d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.</li> <li>e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.</li> </ul>	
---	--

Tabla 7. Plan de estudios 1997 analizado con Tipología de Perelman

Por otras parte, no obstante que el curriculum incluye en las competencias del perfil de egreso: 4) Identidad profesional y ética y 5) Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela, ambos campos de competencia están sujetos al mismo tipo de argumento, es decir, a un argumento supuestamente ‘amarrado’ a la estructura de la realidad, con un planteamiento modélico de desarrollo ilimitado que le atribuye al sujeto la posibilidad de emprender acciones que le permitan responsabilizarse por el trabajo que desempeña, y por el creciente interés que ‘debe tener’ para establecer relaciones con la comunidad y su entorno.

Paradójicamente, los rasgos 4 y 5, es decir, los que corresponden a la formación de la identidad profesional y ética y el que alude a la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela, fueron, a decir de los alumnos entrevistados, los rasgos que poca o ninguna oportunidad tuvieron de ser trabajados, ya que sus prácticas y el tiempo correspondiente estaban centrados en los rasgos referidos a las competencias didácticas y exclusivamente a la figura estelar del curriculum sobre ser *buen maestro*. Los entrevistados manifestaron que no tuvieron el tiempo ni las

posibilidades de poner en práctica algunas de las estrategias revisadas en la Normal para aprender cómo acercarse a los padres y a otros agentes de la comunidad, durante sus prácticas escolares.

Todo lo anterior, a nivel de propuesta curricular, resulta un lugar común cuando se proponen modelos de formación; a ello podemos agregar que desde la SEC uno de los funcionarios destaca que:

“(...) se necesita del docente con más sensibilidad social, con características de relación humana (...) con toda la comunidad y vocación docente (a) esa no me había referido porque siento que en su proceso de formación es la que más se estimula, supongo yo (...) pero cuál es la impresión (...) no me atrevo a decir lo que se está manifestando, no, mi impresión en general es que los jóvenes no tienen ese compromiso. Todos, todos (...) para ellos el deseo de superarse está bajo el concepto de superación que ellos tienen es que es seguir estudiando y que les paguen un salario para poder seguir estudiando (...)”, (A/01/2003)

A estos compromisos que formulan los intermediarios de la institución que les contratará, se suma, a nivel federal y a nivel estatal, un marco normativo que en tanto profesión de Estado, atribuye características precisas respecto a cómo habrán de ser formados los docentes. Y aunque no pretendemos incluir aquí todas las normas respectivas, extraemos algunos fragmentos de ellas que van marcando —desde nuestro punto de vista— dicha formación.

Así, la Ley General de Educación<sup>119</sup> —de aplicación nacional— en torno a la definición de *ser maestro* regula la capacidad institucional para llevar a cabo esta actividad<sup>120</sup>. Asimismo, señala responsabilidad social y laboral a los profesores, en función de la educación básica. Igualmente, destaca las facilidades que deben dársele a los profesores para continuar su formación y para obtener bienestar.

A nivel de entidad federativa, además de apuntar que la formación de profesores que imparta el Estado será laica y gratuita, en el Artículo 22 de la Ley de Educación para el estado de Veracruz-Llave, se destaca que el

---

<sup>119</sup> Promulgada el 12 de julio de 1993 y Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993

<sup>120</sup> En este documento se puede advertir una tendencia que el Estado se abroga respecto a la intención de homogeneizar la formación de los docentes.

educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo; por ello, las instituciones que promuevan y sostengan la educación que imparta el Estado, deben proporcionarle los medios que le permitan realizar eficazmente su labor [y ] que contribuyan a su constante superación profesional<sup>121</sup>.

Este contraste entre las referencias normativas y los asertos de quienes intervienen en el proceso mismo de la formación de docentes continúa bajo el siguiente tenor, en tanto uno de nuestros entrevistados destaca que:

“(...) la sociedad es otra, incluso nuestro propio (sic) sistema político en general ha cambiado, los medios de comunicación influyen mucho en el ánimo (...) y en los razonamientos que las personas hacen respecto a sus profesionistas y sus servidores públicos, esto hace que también la imagen del maestro y la función del maestro cambie. No hay que olvidar que ‘los maestros son personas’ y que como personas tienen comportamientos individuales, pero dentro de su función docente (...) quedó atrás el apostolado, mal llamado, y el maestro de la escuela rural mexicana también. Eran otros momentos, otras condiciones, era abrir una brecha de alfabetización y de la cultura de la educación escolar (...) bueno ya está esa cultura en la sociedad, ahora se requiere de otras cosas, y entre esas es un maestro con una formación permanente, es decir, nosotros hablamos regularmente de formación y actualización profesional, yo creo – y es una apreciación personal- que no debe ser una formación la que nos da la normal y después nos actualizamos (...) requerimos una actualización permanente.”  
(A/01/2003)

Ahora bien, respecto al *deber ser*, propuesto en los documentos legales que rigen la formación de docentes no sólo a nivel nacional sino en el entorno estatal otro funcionario opina al respecto:

“Mira, desde el punto de vista de lo formal, de lo que debería ser, yo considero que el Plan de estudios sí ofrece una vuelta a mirar la esencia de lo que debe hacer el maestro que está enseñando, pero visualiza al profesor como un profesional a la vez (...) yo siento que tal y como nos enseñaron a nosotros a ser profesores [se refiere al Plan de estudios 1975] estaba en un terreno muy idealizado, o sea, siempre nos decían que no debíamos (...) se nos hacía énfasis en que no deberíamos seguir el modelo del apostolado del maestro (...) socialista, o sea, del maestro rural, se nos decía formalmente eso, y por otro lado siempre estaba el terreno del *deber ser* ¿no? que nos enseñaba con modelos en un momento determinado de qué era lo que teníamos que hacer y con mucho énfasis en la tecnología, la aplicación de técnicas, estrategias que te tendrían que dar resultados, sin embargo, había una brecha muy grande –y estoy hablando de la Normal Veracruzana [la “Enrique C. Rébsamen”] expresamente en ese momento, había una brecha muy grande entre la Normal, entre lo que tú veías y en lo que tú te formabas en la Normal Veracruzana y la situación que

---

<sup>121</sup> Decreto de Ley No. 58: Ley de Educación para el Estado de Veracruz-Llave

vivías ¿no? estaba muy alejada (...) me toca vivir en una formación así, idealizada; me toca vivir recientemente los hechos del 68 y el 71 esa época efervescente en la Normal, de líderes estudiantiles que te deslumbraban (...) entonces eso le daba una investidura ideológica ¿no? una carga ...de tú identificarte con los revolucionarios, que ibas a transformar, pero realmente las herramientas que teníamos no eran así (...) ahora que también los jóvenes salgan con todo lo que debieran saber ¿?Por cuestiones de que es una formación inicial, de su edad, de la concepción que tienen, de dónde proceden y de dónde se han formado, tampoco salen con todo esto, sin embargo creo que los acercamientos a la escuela en el terreno formal [como lo marca el plan de estudios 1997] tendrían que tener un carácter más científico, más este...analítico, más crítico, que el quehacer que se da en la Normal, es en el quehacer y autocrítico para lo que cada quien va haciendo (...) pero no podemos decir que en todos los casos se da (...) ahora esto es en el plano formal, ahora, yo creo que *en los hechos hay diferencias*<sup>122</sup>, diferencias en las escuelas, dependiendo de los maestros que dan las clases, de la concepción que ellos mismos tengan, también dependiendo del nivel de motivación de los alumnos, de certeza, de madurez de los alumnos y del complejo ya de gestión de la escuela; qué permite, qué promueve y qué no promueve ¿no? (...) el asunto de las escuelas normales es que cuando tú crees que ya pasaste a una etapa superior, digamos, viene un golpe que te demuestra, que te regresa a que no, y yo no creo que sea tanto que no ¿eh? Hay gente que sí está y otros que no". (A/02/2003)

Como podemos advertir a través del contraste que nuestro entrevistado<sup>123</sup> hace de dos planes de estudio para la formación de profesores, en distinta temporalidad y planteando figuras estelares de la formación diferentes, no es sino hasta el momento en que el egresado se asume como tal, que podríamos decir que éste caracterizaría su desempeño profesional no sólo con lo que adquirió en el trayecto de su formación inicial, sino que además habría de negociar con la comunidad de su adscripción y con sus propios constructos respecto a su compromiso profesional.

Sin embargo, el propio entrevistado destaca que aunque cree que:

"(...) hay diferencias significativas que atienden a la formación. Pero que no tienen que ver exclusivamente con la formación, [él asevera que]tiene que ver con la forma de contratación, que son muy complejas, aquí la contratación para los egresados de las escuelas normales, aún cuando se asegura que cuenten con una plaza, o con un lugar de adscripción, es complicado por el hecho de la intervención de tanto sindicatos, o sea, esa repartición que se hace para que a

---

<sup>122</sup> Las cursivas son nuestras, ya que nos interesa destacar la distinción que la persona entrevistada hace respecto al plano formal del plano factual. Por el análisis de las diferentes entrevistas, los informantes recurrieron a esta distinción, especialmente en los casos en los que el entrevistado es funcionario de alguna de las instituciones involucradas en la formación o contratación de profesores.

<sup>123</sup> De quien podemos decir tiene un profundo conocimiento de causa respecto a la formación de docentes.

cada quien le toque la parte proporcional<sup>124</sup> lo hace complejo y luego la forma en que cada sindicato lo maneja también lo hace complejo (...) no es equitativo.” (A/02/2003)

A los procesos de formación generados al interior de las Escuelas Normales se agregan otros elementos que llamaríamos ‘perturbadores’ para los alumnos de dichas escuelas, tales son los procesos de formación en las Universidades Pedagógicas, ya sea la auspiciada a nivel nacional —como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)— o la creada y sostenida a nivel estatal —la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV); a donde sus alumnos acuden a estudiar en forma paralela a su desempeño como profesores. Por eso es frecuente que los alumnos normalistas expresen su descontento y adviertan la desventaja que representa para ellos cursar la Normal durante cuatro años, y a su egreso, no tener asegurada una plaza, mientras que los alumnos de las universidades pedagógicas desde su ingreso al trabajo ya tienen plaza. adquieren derechos por antigüedad e incluso acceden a mejores lugares de una manera más rápida que los egresados de las Normales. Además, argumentan los normalistas, mientras ellos trabajan su perfil profesional bajo la premisa de los cinco campos de competencias, el bachiller que inicia su formación en las universidades pedagógicas pero que ya atiende un grupo, carece en su práctica de los conocimientos mínimos para su desempeño frente a los alumnos.

Ante tales situaciones nuestro entrevistado expresó que aunque lo sabe de manera informal:

“(...) me ha tocado comentar a profesores de la base, de educación básica (...) por ejemplo, compañeras de trabajo que ya están próximas a la jubilación, que dentro del esquema de separación del trabajo, están previendo eh...el asegurar el patrimonio, la plaza es un patrimonio personal o familiar, así lo perciben ellos y este...como patrimonio personal o familiar pueden disponer de él, eso se percibe digamos a nivel de conocimiento (...) se maneja a nivel de una cultura, pero finalmente esa cultura tiene un sustento legal donde dice: ‘que los familiares, los hijos tienen preferencia’ no dice que los vas a dejar, pero sí dice que tiene preferencia sobre cualquier otro. Entonces, sí ya ahí en términos jurídicos ya está normado, se fortalece más la idea de los compañeros”. (A/02/2003)

---

<sup>124</sup> Nuestro entrevistado se refiere al número de plazas que se otorgan en Veracruz a los egresados, a través de ‘cuotas’ otorgadas a cada sindicato, en función del número de sus agremiados y al poder político que éstos detentan a nivel nacional y local.

Y aunque en el siguiente capítulo hemos de desarrollar con mayor detalle lo que corresponde a los procesos de contratación de los nuevos profesores, consideramos que incluir las aseveraciones de nuestro entrevistado son significativas, en tanto que nos permiten revisar cómo está conceptualizado el trabajo docente, al respecto se abunda sobre la idea de considerar que:

“(...) en esta etapa, en un país pobre en donde la formación (...) el trabajo magisterial es un sector que asegura la permanencia aunque no sean salarios muy altos, pero son salarios seguros, y sí te permiten mínimos de vida ¿no? (A/02/2003)

A las expresiones anteriores respecto a cómo se conforma el perfil de un docente formado con un curriculum nacional, que sin embargo se desempeñará a nivel de entidad federativa, podemos agregar las de un funcionario que al cuestionársele sobre la naturaleza del docente que habrá de incorporarse al trabajo frente a grupo, afirma que lo que perciben desde el lugar donde labora:

“(...) en lectura hacia las propuestas y peticiones de la SEC, pues sería un maestro que se responsabilice —así, en términos generales— se responsabilice del trabajo, sin ser específico. (Que) se responsabilice de un trabajo concreto en las escuelas de educación primaria, sin precisar mayor cosa, sin ....un poco tal vez mirándolo como un trabajo casi homogéneo, sin ir a especificidades ni a dificultades específicas, como que independientemente de los contextos, un maestro así que responda, que haga el trabajo en términos genéricos, sin ir a lo específico, yo creo que eso es precisamente lo que denota para mí la ausencia de esas especificidades, que harían más factible el avenimiento de los proyectos, de las propuestas de una escuela bajo las cuales opera una escuela(...) las que están haciendo un sistema educativo coordinado o sistematizado por lo que sería la SEC en Veracruz”. (A/03/2003)

Nuestro entrevistado ocupa un lugar destacado en una institución donde se forman docentes, por ello precisa que a pesar de contar con documentos que caracterizan el perfil de éstos, pareciera que la SEC, como la parte que contrata:

“(...) se centra más en una visión administrativa, genérica, un poco...hasta con independencia de esos rasgos [los del perfil de egreso] sin mayor énfasis en nada, yo creo que ahí faltaría...me parece que no hay una correspondencia” .(A/03/2003)

Ahora bien, considerando los documentos que establecen qué instituciones y bajo qué premisas *deben ser* formados los profesores, podría suponerse que hubiese una fuerte estructura consolidada por el paso de los años para formar,

precisamente, el tipo de profesor que el Estado —a través de la institución encargada en la entidad— habría de necesitar. Para ello, continuando con las suposiciones, podría destacar, para tal fin, una parte importante de su estructura, en la que sin embargo puede denotarse una ausencia clara de enlaces entre: la sección encargada de la contratación con aquélla que —se supone— tendría que tener una articulación estrecha con las instituciones que egresan docentes.

Así, cuando preguntamos en el entramado burocrático respecto al conocimiento del perfil de los *nuevos maestros*, nos respondieron que no son precisamente criterios de índole académica<sup>125</sup> los que orientan el proceso de contratación, sino que:

“(…) hay determinados requisitos que *debe* cubrir el maestro a quien se contrata para....para ...ver las funciones docentes —y **no es esta mi área de competencia**, yo **no tengo nada que ver con**<sup>126</sup>....— pero un requisito fundamental es que sea maestro titulado, excepto en educación indígena. En educación indígena *tenemos el problema*<sup>127</sup> de que debe de hablar la lengua materna, entonces esto... se hace una convocatoria y se inscriben a propuesta de organizaciones de las comunidades, a propuesta sindical, en fin...y se les hace un examen de competencias lingüísticas y se les contrata y se les da un curso intensivo de dos meses, para el conocimiento del sistema educativo indígena, sobre el desarrollo de algunas competencias para la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje...las características del niño (...) en fin es un curso que le permite al *maestro*<sup>128</sup> incorporarse a la escuela con ciertas características docentes y tiene que firmar una carta-compromiso de que se incorporará a la Universidad Pedagógica a cursar su licenciatura”. (A/01/2003)

### 3.2.3. La construcción del sentido de *ser maestro*: el plano institucional

Cuando integramos el cuadro con las competencias del perfil de egreso trazadas en el Plan de Estudios 1997 para la formación de profesores, fue

---

<sup>125</sup> Incluso fue altamente significativo que al solicitar entrevistas con el principal encargado de los procesos administrativos de contratación, éste se negara a concederlas, argumentando sus ayudantes que el proceso es *muy sencillo*: nos dan las claves de asignación y contratamos el número de maestros que cubren estas claves.

<sup>126</sup> Esta acotación está en negritas, porque precisamente esta persona es clave en los procesos técnico-pedagógicos de la SEC.

<sup>127</sup> No obstante lo propuesto en el Programa Nacional de Educación, *lo indígena* sigue siendo visto como un problema.

<sup>128</sup> Anotamos con cursivas esta palabra, porque mientras al egresado de la Escuela Normal se le solicita título como requisito para otorgarle su adscripción, al aspirante a docente del Sistema de Educación Indígena se le “habilita” con un curso de dos meses.

importante revisar el orden discursivo en el que se enuncian estos rasgos, privilegiando las habilidades básicas a nivel individual para la adquisición y manejo de conocimientos; así como los rasgos 2 y 3 sobre la adquisición, manejo y dominio de las herramientas propiamente didácticas, que de acuerdo a este diseño curricular han de dotar al egresado de una Escuela Normal de los recursos necesarios para ejercer la docencia.

No dejamos de interrogarnos sobre los rasgos y su desarrollo al interior de las Escuelas Normales, que por demás está decir, sería, objeto de diversos tratamientos al interior de cada institución formadora. No obstante, nos pareció peculiar que ‘desde dentro’ un maestro de los más destacados en la impartición de asignaturas de la línea de acercamiento al trabajo docente, y participante en el propio diseño curricular, nos diera su impresión respecto al tipo de maestro que cotidianamente se forma al interior de una determinada institución, sin eludir que en su centro de trabajo, no obstante estar regido por normas y lineamientos, a éstos “(...) escapan las prácticas y sobre todo las personas”. Lo anterior es un comentario que el maestro hace de la planta docente de la Escuela Normal que nos ocupa, en tanto que la forma en como está integrada, también —reconoce— imprime una cierta dirección al diseño curricular; por ello señala que:

“(...) para empezar, la planta laboral docente de la normal está diversificada, es muy diversa, muy plural, eh...en términos generacionales, en términos de formación y también es cierto que lo que yo he señalado como endogamia y como...como...heredad, familia, núcleos al interior...este, se da, y también eso es una cuestión muy significativa de la escuela, un rasgo, que yo creo no es privativo de la Normal Veracruzana, sino ahí está ..eh...en esa diversidad hay un buen sector que es diríamos...proclive a los cambios, a entrarle, a enfrentar lo nuevo con disposición, y diríamos que también hay un sector que con o sin indiferencia pues le entra, pero...pero con cierta suspicacia, porque ha estado a lo mejor muy bien ubicado y plantado en un paradigma que ha vivido y que le ha convencido y, no obstante que venga un cambio mejor en términos de paradigma, de modelo, de esencia, se mira como una moda<sup>129</sup>. Y en el ámbito del magisterio de educación básica y aquí se escucha como ‘algo más de lo mismo’ o sea, nada más cambia como moda ¿no? y se le entra pero no con una visión de compromiso, de una situación que convence, de convicción, sino solamente porque bueno, hay que cumplir ¿no? darle cumplimiento a prescripciones, pero una buena parte no lo es tanto así, porque la Normal se ha

---

<sup>129</sup> Con frecuencia revisamos alusiones a la idea de *moda* como algo pasajero, que de antemano se conoce en el medio magisterial como una propuesta que hace el gobernante en turno, y que a la llegada del cambio sexenal tendrá modificaciones radicales.

significado precisamente porque ha aportado un buen número de docentes que se han preocupado por innovar efectivamente, y por participar en los cambios pero no nada más como receptores, sino compartiendo sus ideas en la elaboración de programas (...) entonces, ahí se mira que la Reforma en la Normal sí está apuntalada por un sector importante, lo que habría que hacer es trabajar fuerte con los que van ingresando [se refiere a los docentes de la Normal] para que entiendan los rumbos del cambio, para que se *enamoren* de la propia institución, la asuman como su casa de trabajo y no la miren como algo donde se puede escapar, digamos *checar* e irse<sup>130</sup> o cosas así, digamos; es muy importante trabajar esa parte, diríamos ideológica, esa parte de la cuestión de la identidad, de mirar a la escuela como un centro de trabajo respetable, digno, que nos honra mucho y que no es precisamente un lugar donde alguien nos dijo: 'mira, en la Normal tú puedes hacer lo que quieras porque no hay controles' o sea, eso es lo que nos falta. Porque también es cierto que también aquí nos movemos ya en una cultura, en una combinación de culturas: una cultura que es crítica, contestataria, fuerte y otra que añora el autoritarismo (...) yo pienso que los jóvenes sí van moviendo al cambio (...) aunque también hay que advertir que nuestros estudiantes no son tan conflictivos, ni siquiera en el buen sentido de la palabra, de reclamar realmente, sí pesa la norma, aunque sea una norma". (A/04/2003).

Cabe entonces hacer la pregunta sobre qué tipo de maestro pretende formar la institución, sobre todo si se toma en cuenta lo expresado en el párrafo anterior, y con ello no se eluden las fortalezas y debilidades de una escuela. Al respecto, nuestro entrevistado nos dice que a través de la Reforma han emprendido una búsqueda de maestros pensantes, creativos, reflexivos, propositivos y decididos y que, aún y cuando de antemano sabe de las dificultades para formar a jóvenes docentes bajo estos adjetivos, tampoco estima que sea un trabajo en solitario, dado que tiene información de que en otras Escuelas Normales también se está haciendo un trabajo de ruptura, es decir, de tratar de dejar atrás estereotipos de formación, para los cuáles las nuevas demandas hechas hacia los nuevos profesores obligan a los formadores de profesores a cambiar. Pero, matiza el docente en cuestión, que el cambio no debería estar pensándose en función del *misionerismo* como un sentido rancio del normalismo; sino pensar la caracterización de su labor como parte de un trabajo profesional comprometido con la escuela pública.

Esta vocación de los formadores —desde su punto de vista— sería la que habría de ser transmitida a los profesores en formación, ya que considera

---

<sup>130</sup> Práctica recurrente si se tienen en cuenta las condiciones del edificio escolar y la relativa 'impunidad'. La tarde de la entrevista por lo menos 3 docentes llegaron del área exterior y registraron su 'salida' en la tarjeta de asistencia.

necesario “(...) sembrar las ideas de un buen docente para servirle a la sociedad (...)”. (A/02/2003)

Recuperando el sentido de la conceptualización del trabajo docente, nos permitimos preguntarle a nuestro entrevistado sobre cuál considera que es la figura estelar de la formación en las Escuelas Normales, a lo que éste nos respondió:

“(...) lo que entendemos del concepto de la formación actual es [la necesidad de] un maestro que conozca y sepa lo que hace, es decir, que esté consciente de los propósitos de su trabajo, pero también que lo sepa hacer. Eso nos lleva a esa coincidencia con el curriculum actual de no ser teóricos, sino que [habría que] darle peso a la teoría, pero un peso que tenga utilidad en la práctica real, que se sepa qué se está haciendo, por qué se está haciendo, pero también cómo se está haciendo. Ahí entra algo muy importante, las didácticas dejan de ser las prescripciones para siempre y para todos, (...) aquí viene la formación en la diversidad<sup>131</sup> y en la imprevisibilidad que va a encontrar el docente en el terreno propio de la práctica (...) entonces los jóvenes (...) no esperan recetas, sino que se van forjando a través de lo que observan, cómo lo observan y cuál es el reto para resolver los problemas educativos (...) esa figura [la del docente] tiene que ver con un docente que conoce lo que enseña, que conoce a quiénes va a enseñar, el contexto sociocultural en que se mueve y que sabe cómo hacerle, válgase la frase, sabe cómo hacerle para que su trabajo tenga impacto real en beneficio de los niños o de los jóvenes; digamos que es un docente con competencias, con conocimientos, pero también con una fuerte carga que tiene que ver con lo valoral, lo ético, que sabe que él es importante para la sociedad y que entonces sabe que tiene que asumirse entonces como una persona seria, como un profesional comprometido, no tanto para servir de gratis porque tiene un salario, entonces lo ideal es que devengemos mínimamente ese salario y entonces ahí estaría la cuestión de alusión a lo profesional... dejamos de ser profesionales en tanto ‘chamboneamos’ y simulamos que trabajamos, aún cuando tengamos el título, no somos profesionales porque estamos haciendo algo que no corresponde a lo que se supone estamos contratados o nos pagan por tal o cual”. (A/04/2003)

Las expresiones que consignamos derivadas de la entrevista hecha al formador de docentes, nos llevan a visualizar la articulación de su discurso con las propuestas curriculares del Plan de Estudios 1997, sin embargo, cuando le inquirimos sobre las posibles relaciones entre el momento de la formación y de la incorporación de los nuevos profesores a su trabajo, y si éstos lo comprendían como un trabajo en función de una *profesión de Estado*, en este sentido nos comentó que aún y cuando el curriculum no lo plantea

---

<sup>131</sup> De los docentes entrevistados, es el único que hace una mención explícita respecto a la diversidad y a la formación de maestros.

explícitamente, los formadores de profesores sí lo desarrollan en sus cursos, pero acotó que tampoco hay garantía de que tenga lugar la vinculación teórico-práctica con la realidad escolar. Asimismo dijo que a través de los aciertos del curriculum se vincula el trabajo de formación con lo que se desarrolla en las escuelas primarias, entonces es necesario ir más allá, fortaleciendo los conceptos, cultivando valores, incrementando las acciones para consolidar la convicción por el magisterio. De tal manera que “(...) cuando los jóvenes escuchan de voz del maestro de primaria, lo que nosotros en el discurso áulico les estamos dando, terminan por mirar que sí hay esa relación<sup>132</sup>.” (A/04/2003)

Además de lo que ya hemos anotado hasta este momento, queremos incluir la forma de ver y analizar desde la institución formadora cómo se advierte la relación de ésta con la SEC, en tanto que nosotros pensamos que esta relación es sustancial a los procesos de formación y tránsito de los primero alumnos, luego egresados y finalmente *nuevos maestros* ; al respecto, el maestro entrevistado estima que sí hay una relación, en la cual los encargados de la SEC en Veracruz —por aseveración del área encargada de la implementación de la propuesta curricular a nivel nacional— sí tienen conocimiento de los cambios y del perfil con el que egresan los *nuevos maestros*, pero no sólo eso, sino que también tienen claridad de lo que representa el enfoque, los propósitos formativos y los perfiles de los nuevos planes, sin embargo:

“(...) hay cuestiones que sorprenden, por ejemplo, este último periodo escolar, la última generación egresada, por lo menos aquí [destaca su área de trabajo] acudieron tres personas que fueron ‘vetadas’ para darles plaza<sup>133</sup>; porque les argumentaban que no estaban aptas para desempeñarse y entonces ellas buscaban información del por qué ese tipo de señalamientos, porque según decían ellos que se estaba *señalando* a la Normal de no haber formado bien. Cuando indagamos de qué se trataba, era de un examen de carácter psicológico, que *nada*<sup>134</sup> tiene que ver con la Normal Veracruzana, sino seguramente es un asunto para estudios de personalidad. Entendemos que (es) para proteger en cierto modo a los niños de algunas actitudes personales que no

---

<sup>132</sup> El egresado contrasta su proceso de formación con las prácticas cotidianas de sus ‘colegas’ cuando empiezan a surgir las primeras señales de alarma. (Cfr. capítulo # sobre los procesos de contratación)

<sup>133</sup> Por la importancia del tema, en el capítulo siguiente se tratarán los procesos de contratación de los *nuevos maestros*.

<sup>134</sup> No obstante no tener *nada* que ver con la Normal Veracruzana, dicho examen se aplica a los egresados de esta institución, *en la* institución, aunque no exclusivamente y su finalidad es servir a manera de filtro para la contratación. (ver capítulo IV).

fueran adecuadas, pero en todo caso, de eso la Normal no está enterada".  
(A/04/2003)

### **3.2.4. La construcción del sentido de *ser maestro*: el plano individual**

Hemos revisado, a nivel nacional, desde el Artículo Tercero Constitucional, el Plan Nacional de Educación, la Ley General de Educación y los documentos de diseño curricular que a nivel nacional otorgan una visión homogénea y modeladora de lo que se estima *debe ser* un profesor, y los ámbitos dentro de los cuales preferentemente habrán de desarrollar su trabajo cotidiano; a ello se agregan los documentos que en la entidad federativa refrenda la Secretaría de Educación y Cultura, la que también retiene para sí la potestad para autorizar solamente a algunas instituciones tengan a su cargo la formación de profesores, llámense éstas: Escuelas Normales o Universidad Pedagógica.

No obstante, también era central girar la mirada a través de nuestro interés de investigación, para revisar la construcción de la identidad docente en dos momentos que consideramos centrales, durante el proceso de incorporación de los nuevos maestros al trabajo. Sin embargo, queremos precisar el sentido del giro en nuestra manera de ver el fenómeno objeto de nuestro estudio; dicho giro consiste en hacer que los propios protagonistas del proceso nos dieran su propia versión en torno a lo que para ellos significaba ser docente, al momento de su egreso de la formación en una Escuela Normal, pero no cualquier Escuela Normal, sino una escuela cuyas características habremos de describir en capítulos más adelante.

Asimismo, en tanto que los eventos que tienen lugar en el momento de su inserción en el trabajo como *nuevos maestros* pasan por diferentes procesos de contratación y de negociación con diferentes organizaciones sindicales, a lo que agregaríamos la diversidad de las comunidades en las que tiene lugar su primer momento de trabajo, además de los cambios de adscripción que tienen lugar en ese lapso, consideramos necesario contrastar, en un capítulo posterior, la construcción de la identidad profesional y las posibles modificaciones que tendría su visión de *nuevos maestros*, en función de los

mecanismos a que estaban sujetos los participantes de la muestra de estudio, y, en su caso, advertir la naturaleza de estos cambios y su relación con las intenciones del Estado respecto a los servicios que requiere desempeñen los profesores.

De ahí que, a través de nuestras entrevistas, uno de los informantes expresara que desde un inicio sabía que necesitaba estudiar algo para colaborar al prestigio familiar, y que en un principio visualizaba como buenas opciones las profesiones de médico cirujano y de odontólogo, porque al ser éstas propias de un ámbito universitario estaba seguro de que ‘vestirían’ lo que él se decidiera a tener como proyecto de vida. No obstante todas estas consideraciones, y teniendo presente que el proceso de selección para ingresar a la universidad dejaba fuera a muchos aspirantes, entonces consideró —siempre asesorado por su padre— ‘sacar ficha’ para presentar también examen de admisión en la Normal, así, finalmente fue aprobado en los tres exámenes.

Luego de analizar las ventajas y desventajas de una y otra profesión, con la aprobación de su padre, eligió cursar la Licenciatura en Educación Primaria, considerando que él se formó en la Normal, asevera:

“(...) lo que vemos aquí son muchos ideales, el programa que propone la Normal es un ideal (...) yo creo que pues así debe ser, una formación debe ser algo así como un ideal, un ideal en el que se va a luchar día por día para alcanzarlo y si se logra, pues en todo caso será una recompensa ¿no? vamos.... pues ‘la grandeza de las ideas radica en alcanzarlas día a día’ luchar día a día por alcanzarlas”. (E/07/2003)

Al pedirle que reflexionase sobre el último año de práctica en condiciones reales de trabajo y la construcción que hizo sobre *ser maestro*, nuestro entrevistado nos refirió que desde su punto de vista es diferente lo que se pide en un ambiente urbano a uno rural y considera que:

“(...) hay mucha presión social con los niños, mucho de que pues hay que cuidarse ya de no decir cualquier cosa, de actuar siempre de la manera más correcta porque estamos siendo ejemplo de muchos niños...ya hay un cambio total, yo lo veo desde este punto, ya que hay que asumirse como personas más responsables. Es una profesión que exige mucha seriedad por parte de nosotros, ya, ya dejar ... tratar siempre de ser correctos y actuar de la mejor manera,

porque si no los resbalones son muy dolorosos para nosotros los profesores, luego siento que son muy dolorosos, escuchar que digan que el maestro no se bañó...yo [sic] como persona no me gustaría reflejar eso y siempre trato de cuidar al máximo todos los detalles, tanto física como académicamente, hay que estar preparados, ya no es de irse y pararse, ya me desvelé y ahorita voy y como sea la saco...ya es un compromiso serio(...) una profesión como maestro pues la puede uno adquirir desde dos puntos de vista: o sea, puede uno llegar y aburrirse soberanamente en el salón o tratar cada día de hacer las cosa mejor (...) y yo trataré de continuar con esos ideales, de superarme y de formar a niños que tengan gusto por estudiar ". (E/07/2003)

Cuando le pedimos al egresado que, haciendo un ejercicio de proyección a largo plazo -el tiempo que se estipula dure el ejercicio docente es de por lo menos 30 años de servicio-caracterizara lo que sería su desempeño, éste expresó que:

"Yo [sic] me gustaría que dijeran pues que este maestro siempre fue enojón, siempre fue exigente pero sí aprendí de él, yo lo que quiero (...) yo no quiero que aprendan de mí conocimientos, yo quiero pues que traten de ver la vida con responsabilidad, de que aprendan a valorar el esfuerzo que hacen sus padres, que valoren eso, porque yo, yo sí he tenido la oportunidad de mis padres (...) yo es algo que se los valoro bastante a ellos, para mí el éxito de hoy tener una carrera no es mío, es de ellos (...) para mí es un hábito que ellos me inculcaron y que hoy siento que me ha dado muchas satisfacciones personales (...) hoy hago lo que en verdad me gusta hacer, estoy haciendo lo que me gusta hacer (...) me gustaría destacar (...) me levanto a ganar (...) eso es lo que más bien quiero que se quede de mí". (E/07/2003)

Respecto a las diferentes construcciones de su identidad profesional, otra de nuestras informantes desarrolla sus apreciaciones bajo el siguiente tenor:

"Yo siempre, siempre, en cualquier práctica que tuve desde el inicio de la carrera hasta la última que tuve al terminar mi año completo de práctica, sí aproveché a un sentido humanitaria, al apapachar a los niños, al estar con ellos, al platicarles, comentar qué caricaturas (...) siempre pensé en llevar, lo tengo como filosofía de vida: el amor, el cariño, el sentirse apapachado por alguien, que tal vez la maestra sea a veces la persona que le da el apapacho a un niño que en su casa está necesitando ser tierno y sentir la satisfacción de ser un poquito más amistosa (...) Y te vayan a dar un abrazo y te digan maestro, te pongan apodos (...) Yo quisiera, quiero y lo tengo como un proyecto el ser una maestra eficaz, o sea, mostrar resultados, el ver que mis niños realmente están avanzando porque (...) no será el salario mejor remunerado en este mundo, pero yo pienso que las satisfacciones que te da esta carrera llena de sensibilidad y de humanidad es muy distinto (...) pienso en un cambio dentro del magisterio, quiero seguirme preparando más, no quiero quedarme como muchos maestros que le apuestan mucho a la experiencia, y lo peor no es eso, sino el quedarse allí y a quedarse con lo mismo (...) quiero aportar algo (...) me visualizo de esa manera, ser eficaz,

mostrando resultados y ser congruente con lo que creo y con lo que quiero en toda mi carrera ". (E703/2003)

Respecto a su proceso de formación, la profesora entrevistada comentó que en la Escuela Normal siempre se llevó el enfoque *constructivista* con una marcada referencia no sólo al trabajo que deberían desarrollar los niños, sino también los maestros, lo que la lleva a tener presente que un maestro 'constructivo' sería:

"(...) el que lleve a la práctica el diálogo, la interacción, la conversación; pues se verá reflejado en los niños y obviamente es parte de estereotipos de un buen maestro, no digámoslo como una lista de superbien [sic], no, (...) yo creo que sí existen y de hecho los programas [se refiere a los programas de asignatura en la Escuela Normal] nos lo van manifestando: un maestro que tenga inquietud de investigar, que sea crítico de su trabajo, que interactúe con los demás, que tenga miras hacia la investigación como...como parte de la [docencia ¿?] y como de ir mejorando, del ver hacia delante y que bueno, ahora en tus niños y de uno mismo en lo profesional". (E/03/2003)

Además de expresar lo anterior, la egresada comentó que tenía cierta inquietud, pues si bien en la Escuela Normal había recibido una formación que llama 'inicial', la mayoría de sus escuelas de práctica tenían un carácter preferentemente urbano, por lo que consideraba que un rasgo de las competencias del perfil de egreso que no había tenido oportunidad de trabajar, era el de la percepción del entorno social; es decir, vivir la situación de la comunidad y su influencia en el trabajo escolar, para no quedarse como docente de banquillo y puntualiza:

"(...) ese aspecto me costó mucho trabajo y (...) cuando llegue a una comunidad (...) en ese aspecto sí me siento limitada, pensándolo en llevarlo a una comunidad apartada (...) si uno como maestro lo ven como un servidor, y de hecho somos unos servidores públicos, somos servidores sociales; estamos continuamente interactuando con la comunidad, sirviéndolos y apoyándolos en el sentido en que lo necesitan, entonces se va a dar esa comunicación mucho más real, mucho más a fondo y que va a permitir que yo como maestro le diga: padre de familia, no sea malo apóyeme con su hijo (...) siento que habrá más posibilidad de que ellos me den su apoyo y de que esta maestra me apoyó o me está ayudando, que ser la clásica *maestra buena* que puede contar con ella y bueno pues, adelante, ella contará conmigo. En el sentido en que yo sólo me recluya al aula y demás, incluso es posible que siga pasando que el maestro no se quiere ir a la comunidad y que pidan que lo cambien porque no es querido o el mismo maestro que se siente incómodo y pues creo que no es lo justo, digo, si es un trabajo agradable y bonito pues lo mejor que hay que hacer es tratar de llevarlo bien (...) el pensar en una comunidad que esté apartada, el pensar en

que tan sólo dos años y te revalidan para poder entrar a carrera magisterial<sup>135</sup>, de hecho eso es lo que me alienta también.” (E/03/2003)

Antes de incluir otros fragmentos derivados de nuestras entrevistas con algunos de los egresados de la generación 2003, de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” ubicada en Xalapa, Veracruz; nos gustaría enfatizar uno de los aspectos comentados no sólo por nuestra entrevistada anterior, ya que en términos más o menos parecidos otros alumnos pertenecientes a la muestra de estudio identifican las dos últimas competencias de los rasgos del perfil de egreso: la referida a la *identidad vocacional y ética*, así como la *capacidad de percepción y respuesta al entorno social*, como las competencias que no recibieron el tratamiento adecuado ni suficiente durante su formación profesional, atribuyéndolo a diversas razones, pero que al mismo tiempo esta carencia les hacía estar relativamente preocupados por su encuentro con comunidades, padres de familia y alumnos de zonas rurales y alejadas de centros urbanos<sup>136</sup>.

A pesar de que no forma parte de nuestra investigación recorrer las trayectorias previas al ingreso de los alumnos a la Escuela Normal, sí nos parece pertinente describir en forma breve cómo llegan algunos de los alumnos a formarse como docentes; tal es el caso de otro de nuestros entrevistados, quien llegó a través de su preferencia por los deportes a solicitar examen de ingreso a la Escuela Normal, sólo que como aspirante a cursar la Licenciatura en Educación Física. Para ello se había preparado para presentar un examen de aptitudes físicas, sin embargo, en el momento de llenar las papeletas, optó por la Licenciatura en Educación Primaria, lo cual marcaría su ruta para ser aceptado en dicha licenciatura, lo que no le restó confusión al proceso de ingreso, porque en otro momento, él habría preferido ser maestro de educación física.

---

<sup>135</sup> *Carrera magisterial* es un sistema de promoción y mejora salarial para los maestros en servicio, forma parte del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica firmado en 1992. Algunas de las fallas atribuidas a éste son su cobertura limitada y las formas de evaluar el desempeño docente al interior de las escuelas.

<sup>136</sup> Cuando se anote lo relativo al proceso de incorporación al trabajo, veremos que esta preocupación se hace presente y se torna en una dificultad para su desempeño docente.

Al preguntarle que si hubiera tenido alguna oportunidad de cambio la hubiera aprovechado, el ahora egresado comentó que no:

“(…) que fue muy grato lo que me hizo elegir la carrera (…) fue por lo que viví, por la experiencia, fue todo, en la preparatoria ya ve que Orientación Vocacional y todas esa materias te van encauzando hacia un área y yo siempre estaba en la de humanidades y de labor social, el magisterio es una labor social [de ahí la elección]”. (E/ 02/2003)

No obstante el cambio en la elección vocacional, nuestro informante se caracteriza por tener un buen promedio en lo que respecta al aprovechamiento académico —lo que resulta una constante en las nuevas generaciones formadas con el nuevo Plan de Estudios 1997— así como el que todos sus compañeros que conformaron la muestra, se hubieran titulado inmediatamente después de culminar sus estudios de formación como licenciados en Educación Primaria.

Respecto a su formación expresa que el Plan de Estudios 1997 logró:

“(…) a diferencia de los maestros con los que yo he tenido experiencias (…) formaron un maestro muy observador, con mucha apertura y pues más que nada, formaron un maestro con mucha intención de establecer o formar lazos con los niños, porque a mi parecer hay casos en los que los maestros sólo son informantes, no se preocupan por la vida de los niños, siendo que la preocupación por los niños, sus necesidades, todo lo que les rodea es lo que nos va a dar la pauta para el trabajo (…) adquirí muchas habilidades que no tenía – sin lugar a dudas- y que me hicieron ser más observador, más recurrente del diálogo, de la plática, de la amistad (…) el contacto con los niños, no, la plática, ser su amigo antes de ser su maestro y llevar un poco más allá la relación del aula (…) ser abierto (…) es algo que me planteé desde un inicio y que he podido integrar a mis prácticas, y en algunos casos me he llevado muchas satisfacciones y en otros como que me he llevado topes, me he dado mis topes”. (E702/2003)

Al cuestionársele sobre las características que desde su punto de vista formaban parte del *ser maestro*, entre otras cosas, respondió que para él la SEC basa el concepto de maestro en tratar de resolver muchas de las problemáticas actuales básicamente, y continúa afirmando que:

“(…) estoy cerca de lo que la SEC propone o demanda de un docente, de rescatar los valores perdidos y que prácticamente los valores han hecho que la sociedad esté como esté, entonces yo creo que yo voy más allá (…) yo voy con

la idea de que me preparé para aprovechar el tiempo (...) yo aprendí de una maestra en una práctica que (...) hay niños que venían de una comunidad dos horas antes caminando hacia la escuela, entonces no es justo, sinceramente que yo llegue media hora después (...) yo me visualizo y lo estoy pensando mucho, estoy consciente que al lugar donde me traslade, estoy consciente, es porque hago falta y si se trata de quedarme en la comunidad estoy con la mayor disponibilidad<sup>137</sup>". (E/02/2003)

Durante la entrevista preguntamos al egresado por el modelo de maestro que procuraron formar en la Normal, cuestión a la que respondió diciendo que:

"En la Normal todos los docentes nos daban las clases y las dirigían a todo lo formativo, lo valoral y pues nosotros lo encauzábamos hacia donde nosotros queríamos ir, y pues muchos íbamos hacia ese modelo formador que la Normal concebía como óptimo para las necesidades sociales que la SEP estaba planteando en ese momento, sin embargo, había personas, bueno compañeros míos que lo encauzaban hacia otro lado, [por ejemplo] ver al niño como el vaciado de información para que se ganara el concurso<sup>138</sup> ¿no? porque las personalidades de algunos compañeros iban más allá, a lograr tal vez sus sueños (...) yo creo que la intención de la Normal es una y ya cada estudiante la encauza como cada quien quiere, sí yo he visto y he escuchado a Reyes Tamez<sup>139</sup> en sus discursos, yo creo que la visión es la misma (...) me parece que todo lo que se le quiere dar a la personalidad del docente, tanto en la Normal como en la SEC va encaminado hacia lo bueno, hacia el progreso, lo mejor, pero cada uno de los docentes le imprime un estilo de acuerdo a su interés (...) creo que los rasgos del perfil de egreso fueron desarrollados desde el primer momento en que estuvimos, aunque bueno ya los traíamos, muchas habilidades, las competencias (...) bueno cada quien las mejora en función de que las vayamos realizando porque si no las hacemos, bueno por ahí te quedas y también depende mucho del entorno, a mi parecer podemos tener muchas ideas pero si no contamos con algunos recursos se nos van a obstaculizar un poco más las cosas; pero no se van a hacer imposibles pero sí un tanto difíciles, bueno siento que en lo que se refiere a lo personal y a competencias (...) pues siento que estoy (...) digamos, me considero *eficaz*<sup>140</sup> no me considero el mejor porque siempre hay algo para aprender, y eso es en lo personal, pero sé que si me falta mucha (...) [práctica¿?] sé que estas habilidades se van a ver reflejadas con el contacto, con la experiencia con otros docentes, porque a mí me gusta

---

<sup>137</sup> Esta *disponibilidad* habría de transformarse al tener lugar su segundo cambio de adscripción, situación que se comentará en el siguiente capítulo.

<sup>138</sup> En las escuelas primarias sobrevive todavía un modelo de evaluación que favorece la selección de un alumno que participa en una serie de exámenes para elegir a un ganador por zona o sector, de manera que al final de varias etapas se obtiene un ganador por entidad federativa que como parte de un premio viaja a conocer al presidente de la República. Tradicionalmente este concurso ha servido para que los maestros privilegien la preparación del mejor alumno para que sea el que participe en el concurso y deje en buen lugar a su maestro, quien también recibe un reconocimiento.

<sup>139</sup> Secretario de Educación a nivel nacional.

<sup>140</sup> En algunas entrevistas el apelo a lo *eficaz* se vuelve un atributo de la función docente, tal planteamiento se ha enfatizado a lo largo de dos sexenios caracterizándola como la búsqueda de *la calidad* en la educación, asociada a la mejora y la eficacia. ( *Cfr.* Schmelkes 1995)

platicar con otros maestros para que me comenten qué funciona y qué no”.  
(E/02/2003)

Hasta la cita anterior hemos venido tratando lo relativo a cómo se visualiza la formación de profesores y, más específicamente, qué tipo de profesor conceptualiza cada entidad relacionada con este trabajo, pasando por diferentes planos desde los que analizamos este proceso; así, hemos visto que en el plano nacional se privilegian los referentes a un modelo basado en estructuras de la realidad, pero que deja un margen muy amplio respecto al desarrollo que tendrán los elementos constitutivos de la identidad magisterial. De tal manera que el marco normativo —como instrumento que permite el ejercicio del poder del Estado— apunta, a través del *deber ser*, los elementos aparentemente claros y precisos de lo que a nivel nacional serán los perfiles de egreso de los alumnos inscritos en las escuelas normales.

Lo anterior, con una pretensión de circunscribir —ya lo mencionamos anteriormente como acto de poder— y homogeneizar a un grupo profesional para que cumpla con la tarea que el Estado le encomendará.

Posteriormente, revisamos los constructos que a nivel de entidad federativa tienen algunos funcionarios vinculados con los nuevos maestros, ya sea en su proceso de formación o en el de contratación. Además, incluimos la construcción que los propios sujetos hacen respecto a su identidad profesional, destacando dos momentos claves —desde nuestro punto de vista— para hacerlo: por una parte, al momento de su egreso y por la otra, cuando después de laborar algunos meses en zonas cuya ubicación es urbana preferentemente, son cambiados de adscripción hacia zonas rurales.

### **3.3. La visión institucional de *ser maestro*, el Estado y el individuo ¿una articulación posible?**

Realizar este capítulo, analizando los diferentes planos en los que tienen lugar los procesos nos ha permitido visualizar la trayectoria de la construcción del tipo ideal y su concreción en un sujeto, con una identidad profesional diversa.

Por ello, consideramos integrar a manera de ejemplo, un cuadro que nos permita revisar, a manera de ejemplo y con un poco más de fluidez, tres elementos: en primer lugar, la formación institucional para *ser maestro*, en segundo término las relaciones con el Estado y en tercer lugar, las expectativas profesionales de los egresados.

Incluimos, el análisis de algunas entrevistas<sup>141</sup> que tuvieron lugar en lo que denominaremos un ‘primer momento’<sup>142</sup> durante el cual los *nuevos maestros* estaban ante la espera de la asignación de su plaza. La finalidad de esta inclusión obedece a la posibilidad de contraste que permite revisar cómo puede generarse la articulación o por el contrario denotar la ausencia de ésta, entre los propósitos institucionales durante la formación de los *nuevos maestros*, las relaciones que se establecen con la agencia gubernamental que los contrata y las expectativas de estos sujetos al momento de su egreso<sup>143</sup>.

<b>E/01/2003</b>		
<p>La formación institucional para <b><i>ser maestro</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aportar algo a los niños...</li> <li>• Iré a donde me asignen...</li> <li>• Yo tengo habilidades docentes...</li> <li>• El lado técnico y didáctico no me preocupa....</li> <li>• Me doy cuenta de lo que ‘vale’ el maestro en la comunidad....</li> <li>• El perfil de egreso...para desarrollarlo en 30 años, me doy cuenta de que estoy en un proceso; en</li> </ul>	<p><b>Relaciones con el Estado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspiro a la doble plaza</li> <li>• Tengo el perfil requerido</li> <li>• La dimensión de la SEC es como la de un monstruo....observé la burocracia</li> <li>• Nos atienden en ‘Recursos Humanos’</li> <li>• La SEC quiere un maestro que no se meta en problemas..</li> <li>• Sentí rechazo al examen psicométrico de selección de</li> </ul>	<p><b>Expectativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alcanzar más, colocarme como investigador</li> </ul>

<sup>141</sup> Si se quieren consultar los cuadros de análisis de las otras entrevistas, ver Anexo A9. (La información que está incluida en los cuadros, está tomada textualmente de las entrevistas).

<sup>142</sup> En el capítulo correspondiente a la metodología de la investigación entraremos en detalle respecto al proceso que seguimos para obtener esta información.

<sup>143</sup> Es posible revisar en los anexos las entrevistas **correspondientes** a otros integrantes de la muestra de estudio.

<p>su inicio....</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por las condiciones de mi escuela no puedo hacer un uso 'efectivo' del tiempo....</li> <li>• Soy responsable pero me falta más experiencia</li> <li>• Desde fuera parecería que tengo 'falta de rigor'</li> <li>• Desde dentro, considero que les permito a los alumnos que sean ellos [mismos]....</li> <li>• Mi trabajo no es fácil...</li> <li>• Hay contenidos que no domino</li> <li>• En <i>mi</i> escuela no puedo permitir que disminuya <i>mi</i> matrícula...</li> </ul>	<p>profesores.....</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Me dieron una <i>cadena</i> en el sindicato, luego, el supervisor hizo otra <i>cadena</i>, la suya....</li> </ul>	
--	---	--

<b>E/02/2003</b>		
<p>La formación institucional para <b><i>ser maestro</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quise ser otro tipo de maestro...en función de lo que viví como alumno</li> <li>• Formaron un maestro observador, con apertura y con mucha intención de establecer lazos con los niños....</li> <li>• Voy con la idea de que me preparé para aprovechar el tiempo...</li> <li>• Yo me visualizo y estoy consciente de que al lugar que me traslade es porque hago falta y si se trata de quedarme en la comunidad estoy con la mayor</li> </ul>	<p><b>Relaciones con el Estado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El maestro que requiere la SEC está basado en que éste trate de resolver las problemáticas actuales (drogadicción, robo, violencia, contaminación...)</li> <li>• Estoy 'cerca' de lo que la SEC propone o demanda de un docente para rescatar los valores perdidos, pero creo que voy más allá.....</li> <li>• Después de todo el esfuerzo en la carrera [la formación] ahorita es deprimente ...el</li> </ul>	<p><b>Expectativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quisiera en dos o tres años irme acercando al lugar donde haya una opción más viable de estudio...después, buscar un cambio...</li> <li>• En 10 o 15 años me visualizo en un 'puesto', un puesto relacionado con la docencia, en la SEC o trabajar de maestro en la Normal....</li> </ul>

<p>disponibilidad....</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Puedo decir que me formé bajo un modelo óptimo para las necesidades sociales...</li> <li>• Me considero eficaz en lo que se refiere a lo personal y las competencias didácticas y dominio de contenidos...sin embargo, sé que me falta mucha....( ¿? )</li> <li>• Me sentí <i>limitado</i> porque como docente teníamos que hacer <i>lo que nos toca...</i></li> <li>• Me gustaría que me definieran como una persona preocupada por los niños, además por lo que sabe. Un maestro imparcial y justo...</li> </ul>	<p>trato...la espera...nos estamos desperdiciando mucho..</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El área de recursos humanos es un ambiente muy saturado, hay un ambiente tenso...</li> </ul>	
---	---	--

<b>E/03/2004</b>		
<p>La formación institucional para <b><i>ser maestro</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Siempre aproveché, siempre pensé ...lo tengo como filosofía de la vida, [llevar] el amor, el cariño....</li> <li>• Empezar a ser maestro, amigo, alumno, compañero de trabajo...</li> <li>• Quiero ser una <i>maestra eficaz</i>, mostrar resultados...</li> <li>• Nos llevaron,,,nos enfocaron sobre el método constructivista...</li> <li>• Un maestro que lleve a la práctica el diálogo, la interacción, la</li> </ul>	<p><b>La relación con el Estado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde el principio te venden la idea de que saliendo de la Normal, me iba a ir a trabajar....todo va a estar bien, agradable....</li> <li>• El trato con la institución no ha sido personal, le informan a uno con términos que no entendemos..."no hay nada...no hay recursos..."</li> <li>• [como la contratación no es rápida] llega a sentirse <i>depresión y agobio</i>....se dice</li> </ul>	<p><b>Expectativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quiero irme a trabajar lo más pronto posible....</li> <li>• Quiero aportar algo a partir de mi trabajo...metodología.....</li> <li>• No solo quedarme en el aula como el <i>docente de banquillo</i>....</li> <li>• Yo, quiero seguir estudiando dentro del magisterio, no quedarme allí...poder compartir y poder proyectar algo....</li> <li>• Ser maestra de la normal pero también</li> </ul>

<p>conversación, tener la inquietud para investigar, ser crítico en su trabajo, ir mejorando con los niños y como profesional....es parte de los estereotipos de un <i>buen maestro</i> ....</p>	<p><i>tengo que</i> hacer algo....</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hablé, fui, seguí yendo, intentando...se escuchan rumores....</li> <li>• ...parte de la comunidad, se dice que “el que estudie para maestro tendrá asegurada la plaza”....esto es utopía, casi....</li> <li>• No es tan fácil colocarse, a menos que tengamos una “extremadamente palanca buenísima...”[sic]</li> <li>• Conocí a una chica a la que sus papás le ‘compraron’ su plaza, increíblemente fácil para ella, claro, con una aportación de dinero bastante alentadora....</li> <li>• Pensar que en tan sólo dos años y te revalidan para poder entrar a <i>carrera magisterial</i>, me alienta...</li> </ul>	<p>estar frente a grupo....</p>
--	---	---------------------------------

<p><b>E/04/2003</b></p>		
<p>La formación institucional para <i>ser maestro</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nos enseñaron a que debíamos ser críticos, no quedarnos con lo que se nos da, analizar el por qué de las cosas y a procurar que la enseñanza fuera creativa, novedosa....</li> </ul>	<p><b>La relación con el Estado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por el tipo de relación que hemos tenido, por las vueltas, las pláticas, yo creo que la SEC quiere nada más un maestro que cumpla, un maestro como que un ‘borreguito’, que si la SEC dice esto, pues se hace, que si la SEC dice no se</li> </ul>	<p><b>Expectativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Me gustaría dar clases en bachillerato, también con los niños del nivel primario, o si se pueden los dos....</li> <li>• Por mi formación puedo dar clase en bachillerato...</li> <li>• Si es una comunidad donde</li> </ul>

	<p>haga esto, pues no se hace, yo digo que es lo que [la SEC] quiere.....</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A nosotros nos van informando los que están en el más bajo nivel, se pide información de las plazas en la recepción....</li> <li>• ...hay que afiliarse a un sindicato, porque ellos son los que van a tener las plazas.....</li> <li>• Un maestro de la Normal me recomendó que no entrara a ningún sindicato, que mejor tratara de que mi plaza llegara 'libre' ....</li> <li>• No sé nada, estamos en blanco, estamos yendo a ciegas....a través de los rumores...es algo extraño, algo lejano, que no da información para nada, y también como temor por no saber dónde te va a tocar.....</li> </ul>	<p>no haya luz ni agua, o sea recursos deplorables, definitivamente pues no me iría, pero si es una comunidad donde <i>no se sufriera</i> tanto, sí, sí me iría....</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tengo la presión de mi familia porque no me dejarían irme....eso me hace sentir muy mal, muy tensa....</li> </ul>
--	--	--

<b>E/05/2003</b>		
<p>La formación institucional para <i>ser maestro</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elegí esta carrera como sin pensar, también me gustaba contaduría, pero al final presenté el examen y finalmente quedé...</li> <li>• Yo siento que en la Normal me dieron conocimientos técnicos...aunque siento que desde</li> </ul>	<p><b>Relación con el Estado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como somos <i>nuevos</i> no sabemos qué hacer...</li> <li>• Yo me enteré por una compañera que fue directamente a la SEC, pero nadie nos dijo nada, no nos dieron información...</li> <li>• Después del último</li> </ul>	<p><b>Expectativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Me gustaría que al lugar donde llegue digan que soy buena maestra, que enseñe muy bien a los niños, que los niños aprenden, que les gusta como los trato y trato a los padres....</li> <li>• Me gustaría después de varios</li> </ul>

<p>que entré en las prácticas, me gustó, uno trae ya un compromiso, querer hacer bien las cosas...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yo creo que me formaron como una buena maestra...con lo que traía y con lo que me dieron, con lo que he aprendido de las prácticas, una buena maestra que quiere dar muchas cosas....</li> <li>• De los rasgos del perfil de egreso, de todos los campos quedan desatendidos, ya los va uno cubriendo conforme pasan los años de servicio...sin embargo, creo que quedó pendiente el de las respuestas a las características del medio y del contacto con los padres</li> </ul>	<p>trámite nos dieron un teléfono y llamé y llamé y llamé, pero ahí no me han dicho nada...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No sé si la SEC quiera maestros, se ha tardado mucho tiempo con esto [la contratación]</li> <li>• El tipo de maestro que quiere la SEC...yo creo que un maestro que quiera hacer su trabajo en cualquier lugar, no importa dónde sea...</li> <li>• La imagen entre la SEP y la SEC creo que no coincide, en la SEP nos ven como lo del maestro ideal, lo que debería ser; y en la SEC nos ven como un proceso acabado...como más administrativo</li> <li>• Siento el trato que nos dan en la SEC como muy frío, como muy frío....e incluso, en algunos casos, un poco déspota.</li> <li>• Yo tengo un buen promedio, pero me desaniman con eso de que no vale...que es por sorteo</li> <li>• Si hace falta fundar escuela, no sé qué hay que hacer....yo lo veo complicado, lo de irme no tanto, pero si hay que fundar escuela eso si está....</li> </ul>	<p>años tener otro puesto, pero no en grupo...quiero seguir estudiando en la misma línea, de educación...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yo quiero que me toque un lugar accesible, no importa que sea lejos, pero accesible, que por lo menos llegue un carrito....ya estoy mentalizándome y mi familia también.</li> <li>• Aunque sé que el sueldo no es mucho creo que es suficiente para vivir, no con lujos, comodidades...pero suficiente, yo siento que está bien...</li> </ul>
---	---	--

E/06/2003		
La formación institucional para <b>ser maestro</b>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mientras me dan mi plaza he cursado un Diplomado que se ofreció en la Normal</li> <li>• Quisiera llevar a cabo prácticas socioconstructivistas en el aula, permitir la interacción de los niños, realizar cosas que nos lleven a que los niños se sientan bien, me gustaría ser de esos maestros que hacen participar a los niños...</li> <li>• ...tampoco soy una persona muy abierta y que se relacione mucho con la comunidad, pues yo creo que al desempeñar un buen trabajo con los niños, los padres y la comunidad se dan cuenta...ni se meten con uno, no hay problema porque se crea una buena imagen, <i>neutral</i>, ni tan metido con ellos, ni tan aislado....</li> <li>• En mi caso quedé pendiente de atender al 100% el último rasgo del perfil de egreso, aunque yo quisiera llegar a eso, a tener mayor ...orden en mis actividades para relacionarme con la comunidad y con los padres, esa es mi meta.</li> </ul>	<p><b>Relación con el Estado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En los primeros meses me sentía tranquila, hasta diciembre para mí estuvo bien, pero sí se empieza uno a desesperar....aunque sí me lo esperaba....se rumoraba en un sindicato que hasta principios de marzo nos iban a dar la plaza...</li> <li>• No he tenido información, sólo he llevado papeles cuando nos citaron de la SEC.</li> <li>• Como un familiar está a punto de jubilarse, mi idea era irme primero a donde me mandaran y luego arreglar con el sindicato que me dieran el lugar de mi familiar. Si puedo quedarme con las dos plazas, sí las tomaría, pero no creo que sea posible...</li> <li>• El tipo de maestro no es tanto lo que uno quiera ser...sino que las autoridades exigen la.....[más adelante dice] adquirir el papel para que funcione el proyecto escolar....</li> <li>• Cuando entregamos documentación nos dieron el número de Recursos Humanos, ahí nos dijeron que nos estuviéramos comunicando, de noviembre a diciembre estuve yendo cada 15 días,</li> </ul>	<p><b>Expectativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Me gustaría poner en práctica todo lo que aprendí en la licenciatura....</li> <li>• Me gustaría permanecer frente a grupo, aunque también seguir estudiando</li> </ul>
--	--	--

	una semana hablaba y la otra iba, ahorita nada más hablo...	
--	---	--

E/07/2003		
<p>La formación institucional para <b>ser maestro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay dudas, ya formamos al maestro, pero nomás tenemos un cúmulo de conocimientos, pero no una práctica tan seria como va a ser el trabajo real, yo creo que nos enfrentamos a algo muy distinto, nuestra vida es un cambio total...</li> <li>• Los normalistas tenemos muchísimas ventajas con los maestros de la UPN o UPV [universidades pedagógicas] la preparación sí varía, yo me siento distinto, ellos me ven distinto...tenemos mayores herramientas que ellos...</li> <li>• ...como son maestros que <i>compraron</i> sus plazas, que se las <i>heredaron</i>, tienen un iniciar distinto...</li> <li>• Yo siento que mi desventaja ahorita es la falta de experiencia, pero en el terreno educativo... lo que es planes y todo</li> </ul>	<p><b>Relación con el Estado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primero que nada, la incertidumbre de saber qué día hay que presentarse, qué documentos hay que llevar, si nos van a atender...</li> <li>• y ahora es miedo el que tengo...de si se nos va a dar el trabajo o no...</li> <li>• los de escuelas particulares han estado pagando y pueden tener más derecho que nosotros...</li> <li>• En la SEC hay gente muy prepotente o como saben que no valemos nada prácticamente, pues qué podemos hacer, ni modo de quejarnos...</li> <li>• La encargada de las plazas sí se portó grosera, nos dice: "no, no..ahorita no están los tiempos para atenderlos, mejor vengan otro día..." y vamos y el muchacho que atiende nos dice vengan tal día que ya va a haber algo y vamos ese día y nos dice: espérenme le voy a hablar a la encargada, ésta nos da un número de</li> </ul>	<p><b>Expectativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yo ya quiero trabajar, aunque trabajo de [tiene otro empleo] yo siento que no he avanzado, pero sé que mi trabajo va a ser bueno, pero como que no lo veo venir...</li> <li>• Hay que seguirse preparando, seguirse actualizando y tener esa mentalidad abierta y hay mucho que ver en la ética de cada uno y en la formación en valores de cada uno....</li> <li>• Quiero estar frente a grupo, es mi ambiente, yo no quiero salirme de ahí...</li> <li>• Me gustaría que dijeran que este maestro siempre fue enojón, siempre fue exigente, pero sí aprendí de él.</li> <li>• Me gustaría que me dieran un lugar que me permitiera venir y viajar y estar acá donde me gusta estar.... pero si no es posible...yo (sic) donde me den....</li> </ul>

<p>eso... yo al menos tengo una visión muy clara de lo que tengo que hacer.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creo que los primeros siete semestres fueron un poco flojones...yo estudié en escuelas muy estrictas...y competitivas en el caso de la normal se da uno el bajón...</li> <li>• Yo soy de esos que cree que la vocación es un término de clase...la mayoría optan por ser universitarios, el que dice voy a ser profesor, es más...socialmente tiene otro valor, no es inferior ...sino que no sé...es que de maestro cualquiera....</li> <li>• El programa que propone la Normal es un ideal...pero yo creo que así debe ser ....</li> <li>• Yo sé que en la Normal no se nos preparó así nada más al vapor...hay mucho muy buen (sic) trabajo...yo considero que sí, que sí podemos formar o tratar de hacer es cambio que se pretende en las escuelas....</li> <li>• ...en las comunidades, todavía la imagen que tienen del maestro es todavía una imagen importante y determinante en los niños...</li> <li>• Hay un cambio total,</li> </ul>	<p>teléfono y cuando llamamos es muy cortante....</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Firmamos los papeles para un seguro, pero no nos informaron más, nos dijeron que para noviembre, pero hasta la fecha...fueron unos compañeros y empezaron a protestar y el rumor es que se dice que hay que protestar porque solo así nos atenderán....pienso que nos van a contratar hasta abril, después de las vacaciones...</li> <li>• Como estoy en un interinato, me doy cuenta que hay mucha <i>política sindical</i>, el magisterio se mueve en esto... <i>la SEC le da prioridad al sindicato...</i> prácticamente <i>la SEC se entiende con el sindicato...</i></li> <li>• Ahora estoy cubriendo un interinato limitado pero parece que se extenderá, “hay una propuesta de seguir, aún y cuando ya sea un acuerdo directo con el maestro...o sea a mí me va a pagar directamente la persona que voy a cubrir, ya va a ser directo....tienen que ir ya mi nombre...tiene que ser todo, como quien dice, legal.... yo creo que lo voy a aceptar porque no</li> </ul>	
--	--	--

<p>hay que asumirse como personas más responsables, es una profesión que exige mucha seriedad...tratar de ser siempre correctos y actuar de la mejor manera....ya es un compromiso serio....</p>	<p>me quiero quedar inactivo...</p>	
--	-------------------------------------	--

E/08/2003		
<p>La formación institucional para <b>ser maestro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con la preparación que adquiriré en la Normal, creo que soy una persona que ya está capacitada para llevar a un grupo...sin embargo, todavía no es suficiente...tengo mis temores, no estoy a un cien por ciento...cuando esté en la práctica, ya lo que es que sea <b>mío</b> [el grupo] totalmente <b>mi</b> responsabilidad, pues yo creo que voy a ir puliendo pequeños detalles...</li> <li>• Lo que haría a un buen maestro sería, a partir de la relación que establezca con el grupo...no como el ser supremo, sino establecer una relación de confianza con el grupo, con los niños y con los padres....cambiar esa idea de que yo lo sé todo...</li> <li>• Tengo mis aspiraciones...tener</li> </ul>	<p><b>Relación con el Estado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No tengo ni idea de la plaza que según me van a dar, o sea, es tan confuso que con ese teléfono que nos dieron yo no sé ni a quien le hablo...su tarea [de la SEC] es de asignar a dónde se va uno a ir a trabajar, pero [saber] qué es lo que demanda [de los egresados] pues no, la verdad no tengo idea, nada más aquí está tu trabajo y haz lo que...</li> <li>• En la filiación fueron prepotentes...</li> <li>• Yo creo que no esperaba nada de la SEC...yo lo que decía es que ya salí, ahora voy a esperar, yo dije: la SEC me tiene que dar, tanto te han dicho ¿no? La SEC me tiene que dar...y yo lo sentí como mucho trámite...ya estaba un poco nervioso...nos</li> </ul>	<p><b>Expectativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>

<p><b>mi</b> salón perfectamente acomodado, <b>mi</b> material perfectamente a acomodado para el momento en que lo necesite...tener muchos juegos para tener a <b>mi</b> grupo contento, crear didácticas para que el alumno esté atento, trabajando y se divierta...que jueguen...aunque la misma práctica nos va llevando a la idea de que no siempre se puede, que hay problemas....</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En la Normal nos dan muchas herramientas, pero a veces es contradictorio porque nos plantea muchas cosas que sí podemos hacer, pero a veces es falta de compromiso o hay muchas situaciones que se nos van de las manos....nos dicen: "todo lo pueden hacer ustedes" sí es cierto, pero todo lo que dependa de mí...tampoco puedo llegar a transgredir esa barrera [lo que no depende de mí]...</li> </ul>	<p>pusieron un examen [psicométrico]...esta ba yo nervioso porque decían que era para ver qué plaza te asignaban, que era para ver tu capacidad...y yo me pongo nervioso con los exámenes y más este examen que estaba lleno de bolitas y cuadritos...como que lo sentí dudoso, porque creo que no es tan válido, porque las preguntas 'cierran' la oportunidad [de la respuesta]...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La psicóloga me mandó llamar, platiqué 5 minutos con la muchacha y me preguntó, incluso, que por qué la SEC debía contratarme y ya le dije: número uno, porque quería el trabajo, necesitaba el trabajo; número dos porque estudié para trabajar de maestro y aquí la única institución que me va a dar trabajo es la SEC y porque me gusta mi carrera y porque....es mi vocación. Y me dijo: "ah bueno...es todo gracias".</li> <li>• Luego nos pidieron papeles, y no dijeron que habláramos, pero no había nada, hasta que me cansé de hablar..</li> <li>• Yo me esperaba: saliendo de la</li> </ul>	
---	---	--

	<p>Normal, llega la SEC y nos dice, no sé, nos vemos hasta enero...yo dije pues ya acabé mi carrera....yo no me esperaba esto, tanto papeleo, tanto trámite....estoy un poco presionado...no puedo estar ahí sin hacer nada, yo siento que no es correcto....</p>	
--	---	--

E/09/2003		
<p>La formación institucional para <b>ser maestra</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser maestra es un trabajo muy ...difícil, porque tienes que integrar varios aspectos, no solamente es la planeación o la elaboración de material, tienes que conocer los intereses de los niños, conocer el contexto en el que se encuentran, los años, el nivel cognitivo...es muy difícil integrar todo eso...</li> <li>• Bueno, pensé entrando que sí era fácil, pero ya terminando mi carrera ...ya no, además la relación con los padres, la relación con los maestros, el trabajo, con la directora, o sea, con todos los espacios con los que se supone debemos</li> </ul>	<p><b>Relación con el Estado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Salimos de la Normal y nos dieron una fecha para que nos comunicáramos, y ya nos dieron otra fecha...nos aplicaron exámenes de actitud y psicométricos y bueno <i>la SEC nos dijo</i> que fuéramos otro día y otro día y ya hasta que....así nos tienen o sea...nunca nos dan ni nos dicen...</li> <li>• ...de que nos van a dar nos van a dar, es que yo tengo dos hermanas que también estudiaron la Normal y ya egresaron y a través de ellas conocía el proceso...</li> <li>• En este momento yo sé que la SEC tarda mucho [ en dar las plazas] yo creo que hay que hacer acto de presencia, ir a hablar en grupo, mostrar inconformidad...con</li> </ul>	<p><b>Expectativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si me iría al lugar donde me manden, espero que haya camino para poder llegar, ojalá tomen en cuenta el promedio...aunque luego ya sé que a uno lo cambian....ojalá me toque en un sindicato pequeño porque así hay más chance de quedarse cerca...</li> <li>• Me gustaría que se dijera que he sido una maestra entregada, formal, optimista, alegre, que aprovecha para saber más, que trabaje en colectivo...</li> <li>• En diez años de trabajo, espero tener mayor relación con la comunidad que se nueva.....</li> </ul>

<p>trabajar...debes de ver desde un principio cuál es el tiempo real...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En esto de la evaluación ya me centré más, pero me falta más tiempo...</li> <li>• A mí lo que me fallaba era el control del grupo, pero ahora [en un interinato breve que cubrió] ya pude.</li> <li>• Ser <i>buena maestra</i> es una persona que sea capaz de que sus niños aprendan y capaz de establecer una comunicación muy fuerte con los padres de familia y con los maestros de grupo....</li> <li>• Si me quedara en la comunidad, aprovecharía el tiempo para platicar con los padres, aprovechar el tiempo con los niños que no han entendido...</li> <li>• Las habilidades se irán desarrollando con el tiempo.</li> </ul>	<p>su generación mi hermana así lo hizo, fueron al periódico, mandaron cartas a la redacción del periódico....</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mi compromiso sería elevar la calidad de la educación, llevando a las comunidades la educación...</li> <li>• La SEC requiere vínculos con la comunidad...</li> <li>• Me preparo psicológicamente porque sé que no me va a tocar cerca...</li> </ul>	
---	---	--

<b>E/10/2003</b>		
<p>La formación institucional para <b><i>ser maestro</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Me siento satisfecho con lo que aprendí en la Normal, he aplicado la propuesta con mi grupo y me siento</li> </ul>	<p><b>Relación con el Estado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No sé lo que me va a esperar, no sé a quién hay que preguntarle...no nos dicen nada...desde la filiación no he recibido ninguna información, nos dicen que</li> </ul>	<p><b>Expectativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estoy haciendo una Licenciatura en Folklore en Puebla, me gustaría poder trabajar en las dos cosas, como maestro de primaria y bailar...</li> </ul>

<p>capaz...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo que nos enseñan en la Normal es suficiente, sobre todo el año de práctica intensiva</li> </ul>	<p>llamemos, pero no dan ninguna información, el teléfono que nos dieron está fuera de servicio...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estoy aplicando una prueba que elaboré para mis alumnos, para estar preparado por si hay cambio...</li> <li>• Pertenezco a un sindicato, pero no sé lo que va a pasar, tengo incertidumbre y angustia, pues no sé lo que va a pasar...</li> <li>• Tengo un hermano que es maestro y él me ha ayudado a colocarme a través del sindicato, pero no está seguro de lo que va a pasar...</li> <li>• No sé si me darán otra plaza porque ya estoy cubriendo un interinato...no creo que me quede con las dos....</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estoy preparando a mi grupo para los exámenes de la SEC por zona....</li> </ul>
--	--	--

Tablas 8-18. Análisis de entrevistas. Primer momento

Aún y cuando a través de la presentación de estos cuadros podemos advertir los desencuentros entre las diferentes visiones, sean éstas las de la institución formadora, la del Estado a través de sus agencias educativas y la de las expectativas individuales, también podemos observar que se generan puntos de encuentro o articulación, en tanto el egresado espera una contratación — ahora sabe que no importa cuán tardía sea— por parte del Estado; que en otro momento —como estudiantes— les dio un tratamiento privilegiado.

Otro momento de aproximación, consistió en tener un relativo acercamiento durante el año de práctica intensiva como parte de su formación, lo que les llevó a un desempeño incipiente como profesores dentro del aula. Lo anterior, sin embargo, no les permitió fortalecer los vínculos con los padres de familia y

con la comunidad en términos generales, lo que veremos más adelante se convierte en el ‘talón de Aquiles’ de los *nuevos maestros*.

Otro punto en el que si bien percibimos elementos diferenciados en cuanto a los proyectos de vida, es aquél que se refiere al lugar donde visualizan su práctica docente, y en donde no todo los egresados entrevistados desean permanecer frente a grupo, lo que no obstante les lleva a coincidir en que su expectativa laboral está centrada en su adscripción a un medio urbano, preferentemente su lugar de origen. Lo anterior es fuente de pugna constante entre las autoridades de la SEC y los egresados, ya que en términos de cobertura, el sistema educativo estatal requiere profesores preferentemente para comunidades de difícil acceso ubicadas en áreas rurales, alejadas de los grandes centros de población.

No obstante que durante su formación en la Escuela Normal<sup>144</sup> —a decir de los entrevistados— les hacen reflexionar sobre su inserción en este tipo de comunidades, el contacto con la clase magisterial durante sus prácticas escolares y en los círculos familiares, además de las prácticas cotidianas de aspirantes a las universidades pedagógicas, les deja ver la posibilidad de que no necesariamente tendrán que irse a estas comunidades lejanas, y que a través de otros procedimientos —que detallaremos más adelante— pueden evitar ser adscritos a lugares ‘adversos’.

Con respecto a los cuadros anteriores, abundaremos en el siguiente capítulo acerca de los procesos de contratación de los *nuevos maestros* y las relaciones que éstos establecen con ‘nuevas’ instituciones y agentes protagónicos, en el proceso de incorporación al trabajo docente; es decir, con la Secretaría de Educación y Cultura, con las organizaciones sindicales, con las comunidades, los compañeros de trabajo y los alumnos. Asimismo, el segundo momento del

---

<sup>144</sup> Durante la primera semana de clases, en una actividad denominada de *inducción* los alumnos tomaron nota, en repetidas ocasiones, que eran *afortunados/ privilegiados* por haber ingresado a la Escuela Normal, ya que había muchos rechazados. Acotamos lo anterior, porque durante su paso por la Escuela normal el alumno escucha reiteradamente este tipo de argumentos. (Curso de Inducción 2003)

análisis, en el que hacen modificaciones a su construcción identitaria como docentes, al incorporarse a nuevas adscripciones bajo condiciones 'adversas'.

#### **IV. SITUACIÓN HISTÓRICA DEL ESTADO Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS**

Incluimos en este capítulo notas respecto a algunos hitos en la historia de México, cuya sola mención obligaría a un desarrollo más profuso, si se quisiera atender a una perspectiva histórica revisionista<sup>145</sup>; que nos permitiera comprender en forma más amplia sucesos que tienen lugar en forma simultánea en el espacio y en el tiempo.

No obstante, hemos considerado presentar sólo algunos de ellos centrando el análisis en términos de la *política cultural*<sup>146</sup> para advertir la intervención del Estado, en el trazo de los proyectos educativos y, con mayor énfasis, en las características de la formación de maestros necesarias para la implementación de dichos proyectos; sin descuidar la intervención de otros protagonistas sociales que en un momento dado intervendrían también en los procesos de negociación para construir y consolidar el naciente Estado.

##### **4.1. Elementos historiográficos de la conformación del Estado**

Coincidiendo con la perspectiva arriba mencionada, habremos de tener presente que los procesos históricos de la nación mexicana están muy distantes de una medición cronológica lineal, por ello, haremos referencia solamente a aquéllos cuyas reivindicaciones habrían de contribuir sustancialmente a la conformación del Estado, suceso que siempre se vio afectado por la tensión entre las posturas federalista y republicana.

---

<sup>145</sup> El caso de la Revolución Mexicana —*la revolución*— puede ser considerado como ejemplo de la tendencia a aislar y privilegiar un acontecimiento, en vez de estudiarla como un proceso generado históricamente y de una gran complejidad cultural. (Joseph & Nugent 2002,33)

<sup>146</sup> Recuperamos a Vaughan quien propone la revisión de la *política cultural* para comprender "(...) al proceso por el cual se articularon y disputaron las definiciones de cultura en el sentido más estrecho de identidad y ciudadanía nacionales, y en el sentido más lato de conducta y significado sociales."(VAUGHAN 2000,15)

#### 4.1.1. Notas sobre la Revolución de Independencia

Como ya se acotó, iniciaremos arbitrariamente<sup>147</sup> con la denominada *Revolución de Independencia* que llevaría al virreinato a la separación de España; en ésta, tuvieron lugar una serie de coyunturas internacionales y al interior del territorio que posibilitaron a lo largo de varios años la lucha por algunos de los anhelos criollos de libertad y representación, para ello, fue promulgada la Constitución en septiembre de 1812 aún sin el logro de la igualdad y la autonomía. (Vásquez 2004 b,144)

Para algunos autores; la promulgación de los *Sentimientos de la Nación* en 1821 es sinónimo de: la genuina, sólida e impostergable *nacionalidad* mexicana, algo que Hidalgo y los primeros insurgentes habían sido incapaces de concebir.” (Vásquez 2004a,28)

No obstante lo avanzado de los pensamientos contenidos en dichos *Sentimientos*, en otros textos se advierte la polémica frente a este tipo de afirmaciones:

“(…) ya que en lugar de (considerar) una memoria única, en el pasado mexicano habían coexistido múltiples memorias, sostenidas por los diversos grupos étnicos, sectores sociales, organizaciones políticas, localidades e identidades regionales que componían el país.” (Florescano 2001,549)

De tal manera que aún y cuando en diversos periodos y a través de diferentes documentos se intentó consolidar el Estado<sup>148</sup>; coincidimos con Florescano cuando nos advierte de la pluralidad de voces que habrían de concursar en la formación de éste, lo que habría de constituirse en el germen de continuas luchas y desavenencias, respecto al proyecto de nación<sup>149</sup>.

---

<sup>147</sup> Señalamos la arbitrariedad del corte porque antes de este movimiento también pueden reconocerse —como E. Florescano lo expresa— las tensiones derivadas de la búsqueda de identidad como grandes Estados de los Toltecas, Mayas y Mexicas. (Florescano 2001,550)

<sup>148</sup> La idea de nación fraguada en las Cortes de Cádiz “(…) le impuso dos grandes desafíos a los países hispanoamericanos: por un lado crear el Estado y, por otro, asentar sobre estos cimientos el edificio de la nación.” (Florescano 2001,558)

<sup>149</sup> Así “(…) a pesar de hondas divisiones internas, el Estado empezó a ser contemplado como una entidad territorial integrada social y políticamente (convirtiéndose) en lugar de una

Durante el denominado periodo de formación entre 1821 a 1867 en un lapso menor de 50 años “(...) el país había acumulado cuatro constituciones, adoptado tres formas de gobierno —República federal, central e imperio— y perdido más de la mitad de su territorio.” (Vásquez 2004, 28)

Así, transcurridos algunos años de la divulgación de los *Sentimientos*, Agustín de Iturbide, militar criollo, propuso un plan para consumar de manera pacífica la independencia, fundamentando dicho plan en tres garantías; religión, unión e independencia, mismas que resumían las demandas de criollos y novohispanos. Así, en 1821 se proclama el Plan de Iguala mismo que habría de reconocer el nuevo jefe político, Juan de O’ Donojú, quien reportó a España lo irreversible del movimiento de independencia. Más adelante, habría de firmar con Agustín de Iturbide los *Tratados de Córdoba*, en los que reconocía la independencia y el establecimiento del imperio mexicano. (Vásquez 2004 b), 148)

Sin embargo, el reto de un imperio dividido, desorganizado y en bancarrota hacía que éste naciera sobre bases inestables. De tal manera que no fueron pocos los esfuerzos y las luchas que llevaron al desconocimiento de gobernantes, al reconocimiento de líderes y a resistir intentos separatistas e intervencionistas, para que en 1823 se instalara un nuevo congreso con mayoría federalista, dispuesto a mantener la unión. Así, el Acta del 31 de enero de 1824 constituiría los *Estados Unidos Mexicanos*, lográndose posteriormente en octubre de 1824, jurar la Constitución:

“En ella se establecía una república representativa, popular y federal formada por 19 estados, cuatro territorios y un Distrito Federal, mantenía la católica como religión de Estado, sin tolerancia de otra y un gobierno dividido en tres poderes, con el legislativo como poder dominante.” (Vásquez 2004b, 150)

Aún y cuando el ordenamiento jurídico para ejercer el poder sobre determinado territorio y sobre los individuos que en él habitan, ya estaba formalizado, habría de transcurrir más de un siglo y un alto costo social, para que México se conformara como un Estado-nación, en el sentido en el que:

“...al contrario de la nación histórica, el Estado-nación es concebido como una asociación de individuos que se unen libremente para construir un proyecto [en

---

imposible unidad cultural como una *comunidad política*, o como una *nación política*. (Florescano 2001,557)

donde] la sociedad no es más el complejo tejido de grupos, culturas y tradiciones formado a lo largo de la historia, sino un conglomerado de individuos que se asumen iguales.” (Florescano 2001,561)

#### **4.1.2. Tensiones entre las propuestas centralistas y federalistas**

En forma posterior a la promulgación de la Constitución de 1824, una década más adelante, el proyecto federalista fue considerado como favorecedor de la desintegración del territorio nacional —por la amenaza de secesión de Texas, Zacatecas y Coahuila— de ahí, que el Congreso decidiera iniciar una serie de reformas que constituirían, en 1836, la primera constitución centralista. En este documento, los estados perdieron su autonomía y se convirtieron en departamentos con gobernantes elegidos por el presidente de la República. Aún con estos cambios, Texas logró su independencia, consumando lo que ya se gestaba desde tiempo atrás, en función de los planes expansionistas de Estados Unidos. (Vásquez 2004b, 159)

El resultado de la propuesta centralista, en tanto que suprimía ayuntamientos locales y hacía extensivo el pago de impuestos, provocó rebeliones rurales y levantamientos federalistas en el norte. Esta década fue considerada como muy inestable, al mismo tiempo que propició la paralización económica. (Vásquez 2004b,162)

Con el periodo de la presidencia de Antonio López de Santa Anna, hasta su llegada a la dictadura bajo el título de *Alteza Serenísima* en donde las pérdidas de territorio frente a Estados Unidos, la escasez financiera y el endeudamiento fueron las características fundamentales de su proyecto de gobierno, de tal manera que en marzo de 1854 con el Plan de Ayutla. En donde se desconocía al gobierno de la dictadura, se repudiaba la venta de la Mesilla y se exigía la elección de un Congreso Constituyente para conformar una república representativa federal. No obstante, Santa Anna se sostuvo en el poder hasta 1855 logrando la radicalización de las posturas conservadoras y liberales.

En tanto que los conservadores apostaban su proyecto a la instalación de un sistema monárquico y una sociedad corporativa, acompañados de una iglesia y

un ejército fuertes, los liberales, por su parte, consideraban que sólo a través de la instauración de una república representativa, federal y popular se podría —entre otras cosas— borrar toda influencia colonia y desamortizar los bienes del clero que se habían convertido en gran parte del territorio pero con una acusada improductividad. No obstante, era la forma de proceder lo que dividía los esfuerzos liberales, considerando por una parte los moderados, la restauración de la Constitución de 1824 evitando toda resistencia violenta, y por otra parte, los más radicales hacer una nueva constitución.

El país vería pasar a ambos bandos del grupo liberal por la presidencia, siendo en 1856 cuando se reúne el Congreso Constituyente, teniendo como temas centrales de la discusión y, por cierto, los que más polémica generarían los de educación<sup>150</sup> y la tolerancia de cultos. En lo que respecta a la educación:

“(...) los liberales aspiraban al control (de ésta) para modelar a los ciudadanos del futuro pero, congruentes con sus convicciones, transigieron en la libertad de enseñanza.” (Vásquez 2004 b, 170)

#### **4.1.3. Entre constitucionalidad y monarquía**

En 1857 se promulga la Constitución, que aunque no se consideraba como radical, introduciría como parte sustancial de los ‘derechos del hombre’ la libertad de educación, además de ratificar la soberanía del pueblo constituido en república representativa, democrática y federal formada por estados libres y soberanos, con un gobierno dividido en tres poderes, con el legislativo como poder dominante. (Vásquez 2004b, 172)

Bajo esta propuesta constitucional, luego de golpes de estado y cambios acelerados de presidentes, llega al poder Benito Juárez, bajo cuyo mandato se genera una nueva confrontación bélica al interior del país. En donde por una parte, Juárez y los liberales encargándose de consolidar la reforma y proclamando para ello las Leyes de Reforma y, por la otra, los conservadores,

---

<sup>150</sup> Conviene tener presente que la tendencia de homogeneización del naciente Estado, habría de insistir en el nivel cultural, ya que “(...) para construir a la nueva nación se unifica la lengua, en primer lugar y enseguida el sistema educativo(...)” (Florescano 2001,561)

intentando con el concurso de la política exterior desconocer al gobierno y las reformas que establecía.

México tuvo que afrontar algunos intentos de invasión territorial por parte de las tropas británicas y españolas que reclamaban el pago de deuda externa, dichas tropas transigieron a cambio de la promesa de pago asumida por Juárez, no así las tropas francesas, que invadieron el territorio, proclamando el imperio a través de la invitación que le hicieran a Maximiliano de Habsburgo para ocupar el trono.

Con la muerte de Maximiliano y derrumbado el imperio es, hasta 1867, cuando Juárez vuelve con el triunfo de la república a la ciudad de México, siendo reconocido por su lucha para preservar la soberanía nacional.

Por la experiencia personal de indígena formado en la abogacía:

“Juárez le dio prioridad a la educación. Desde el principio se mostró dispuesto a promoverla como medio para alcanzar el anhelado progreso, integrar a las etnias indígenas y proporcionarles un lugar digno en la nación. Así, en el mismo 1867 promulgó una ley que declaraba gratuita y obligatoria la educación elemental y fundaba la Escuela Nacional Preparatoria.” (Vásquez 2004b, 182)

Después de varios periodos de gobierno, Juárez murió en la silla presidencial en 1872.

Posteriormente, fue Sebastián Lerdo de Tejada el que asumió los compromisos del gobierno liberal, restableciendo el senado y convirtiendo las Leyes de Reforma en constitucionales.

No obstante, como ya hemos mencionado, el descontento por la marcada tendencia anticlerical y la intervención en los procesos de elección de los estados, fue abonando el terreno para que Porfirio Díaz ocupara en 1876 la ciudad de México, desconociendo a Lerdo y ocupando la presidencia que éste dejara, una semana más tarde.

En lo que respecta a la educación, la influencia europea y con ello la fe en el progreso que había inspirado el iluminismo se mantuvo, teniendo la confianza en que la educación tendría que convertirse en la única posibilidad de solución a los males nacionales. Así, ante el reto del analfabetismo esta tarea le fue encomendada a la Compañía Lancasteriana, fundada en 1822:

“(…) llegaron también maestros extranjeros a ofrecerse como tutores o a establecer escuelas particulares (...) las universidades perdieron su prestigio y fueron sustituidas por academias encargadas de difundir conocimientos científicos y por los nuevos institutos de ciencias y artes promovidos por los republicanos, los cuales iban a educar a la generación que haría su entrada a la política a mediados del siglo.” (Vásquez 2004b,187)

Por otra parte, al consolidarse la secularización de la sociedad, la educación pública también se vio impactada por este proceso, aunque no dejaron de prestar sus servicios las escuelas confesionales privadas.

Como ya hemos anotado, la historia de rupturas y radicalización de las posiciones políticas propició que, quienes intentaban restaurar la república, le dieran prioridad a la integración nacional mediante la educación y la cultura de tal modo que:

“(…) apenas reocupada la ciudad de México, el ministro de Justicia se apresuró a presentar un plan de instrucción pública, el cual resultó en las leyes de 1867 y 1869, que tanta relevancia le dio a la educación elemental....Juárez y Lerdo no se limitaron a cambios legislativos, sino que triplicaron las escuelas elementales (reconociéndose) el empeño juarista de castellanizar a los indígenas para integrarlos a la vida nacional.” (Vásquez 2004 b,189)

Entre 1877 y 1911, inicia una etapa durante la cual Porfirio Díaz gobernó al país durante 30 años. En dicha etapa se reconoce el momento de la llegada al poder del entonces héroe de las luchas contra conservadores e imperialistas, cuya intención, en términos de política cultural, fue la de consolidar al Estado, en donde para crear vínculos entre los individuos que lo conformaban se pensó que, como agente catalizador, fusionaría la enseñanza de la historia patria, cuyo objetivo primordial sería ‘borrar’ las identidades regionales, y además, servir de modelos valorales para los niños, futuros ciudadanos. (Speckman 2004,222)

La historia patria:

“(…) vino a ser el eje de un programa educativo que transmitió la idea de una nación integrada, definida por épocas históricas que se sucedían de modo evolutivo, y cohesionada por propósitos políticos comunes. Se forjó así, una conciencia nacional asentada en una ‘comunidad imaginada.’” (Florescano 2001,563)

No obstante, la complejidad rebasó a las intenciones del propio proyecto, y a pesar de haber ofrecido educación gratuita y obligatoria, y proporcionar textos oficiales, éste no tuvo el resultado esperado, ya que además de concentrarse sólo en las zonas urbanas, el incremento de la alfabetización, en términos estadísticos, sólo cambió en función del 5%, entre 1895 y 1910. (Speckman 2004,224)

#### **4.1.4. El proceso revolucionario, el reto de la construcción del Estado moderno y el papel de la educación**

Hacer referencia sobre el proceso revolucionario que habría de impactar durante 10 años a México, constituye un desafío a la síntesis, ya que mucho se ha escrito respecto a este periodo, en donde destacaremos la participación de clases medias no radicales, así como el ascenso de los sectores medios y radicales y el desplazamiento de las oligarquías del porfiriato. Las tensiones y luchas surgidas entre los grupos en el poder y aquéllos que respaldaban los diferentes proyectos políticos, no ignoraron el papel que la escuela y los maestros tendrían en la construcción del Estado.

Así pues, nuestra lente de búsqueda en este movimiento lo constituirá la comprensión del papel que jugó la educación, en general, y la escuela, en particular.

En este sentido, Vaughan destaca, a partir de una perspectiva revisionista de la revolución mexicana, que:

“El Estado se formó por medio de una interacción contenciosa con fuerzas sociales que en momentos de intensificada politización articularon sus intereses con voces a veces chillonas, a veces mudas (y que) quienes estuvieron al

mando del Estado no pudieron sostener un proyecto único; fue inventado y revisado en un proceso dialéctico.” (Vaughan 2000,23)

Entre 1913 y 1915 la Revolución destruyó al Estado, reconstruirlo en condiciones adversas y de constantes cambios fue un proceso lento, que requirió acomodo y negociación y no solamente coerción por parte de los gobernantes y las clases detentadoras del poder.

Asimismo, la construcción del Estado moderno, tuvo, como eje central de la ingeniería social, a la Secretaría de Educación Pública (SEP), creada en 1921. En sus inicios dicha secretaría se había propuesto muchos objetivos, pero la escuela rural mexicana sería la pieza clave para la articulación de proyectos. En el mismo sentido, los profesores fueron una de las claves para reinterpretar las políticas educativas de Estado, en términos tales, que fuesen susceptibles de ser conocidas y comprendidas por el saber local. (Rockwell 1994,199)

A partir de la crisis generada por los continuos movimientos, rebeliones y fracasos de la política económica:

“(...) el hambre, la violencia, la dislocación, la promiscuidad y la rápida movilidad (...) el Estado embrionario que surgió de esta conflagración, hubo que poner en orden a la población de manera progresiva (...) la política educativa rural fue planeada en este vasto contexto, tendió a la nacionalización del campesinado para su participación en un orden global moderno.” (Vaughan 2000, 27)

A partir de 1921 con la naciente SEP, se pretendió constituir en México un sistema nacional de educación, entendiéndolo como “un conjunto nacional y diferenciado de instituciones dedicadas a la educación formal, cuyo control y supervisión por lo menos es parcialmente una responsabilidad del gobierno cuyas partes y componentes están relacionados uno con otros.” (Tenti 1988,161)

En los planteamientos de los proyectos educativos postrevolucionarios, puede observarse la intención del Estado por optar hacia una pedagogía de la racionalización, es decir, hacia la *formalización* de los aprendizajes. (Tenti 1988,29)

Esta intención por la formalización puede ser más o menos burocratizada, en el sentido de aproximación al 'tipo ideal' de dominación racional, como administración burocrática. (Tenti 1988,29)

Lo anterior se observa si revisamos que en su conformación, la SEP quedó integrada por un grupo de intelectuales egresados de instituciones de educación superior de la ciudad de México, quienes para 1923 planearon una política para 690 'misioneros' y maestros rurales que trabajarían en los campos. Aunque si bien, para la mayoría de estos políticos:“(...) los campesinos no eran más que un concepto imaginado, por cierto, negativo y miserable (...) para 1936 16079 maestros de la SEP recorrían los caminos rurales y los senderos de montaña.” (Vaughan 2000, 27)

Bajo estas orientaciones:

“(...) el Estado actúa directamente como productor y difusor de sistemas simbólicos, esto es, representaciones del mundo que adquieren formas ideológicas cuando son movilizadas para favorecer la realización de los intereses sectoriales de los estratos dominantes.” (Tenti 1988,35).

No obstante la anterior afirmación, no queremos dejar en el olvido el llamado que Nugent hace respecto a concentrar el análisis en el Estado y los líderes de los movimientos regionales, dejando a la gente fuera. (Joseph & Nugent 2002,39)

Con ello, queremos destacar el papel que las sociedades de padres de familia, los comisariados ejidales, las poblaciones indígenas y los propios maestros desempeñaron en la construcción del Estado moderno.

Como afirma Rockwell:

“(...) antes y después de la revolución, la educación pública fue localmente subsidiada en diferentes formas; los pobladores pagaron numerosas cuotas y donando materiales, animales, terrenos, herramientas y libros. La vida cotidiana de las escuelas fue socialmente construida a nivel local con el trabajo no

necesariamente controlado o financiado por las autoridades centrales.” (Rockwell 1994,191)<sup>151</sup>

Por lo que respecta al papel de los maestros, éstos no pocas veces se enfrentaron ante la hostilidad en los campos, y para poder resistirla:

“(…)se forjaron una fe comunitaria, mística en su misión revolucionaria (en donde) los maestros necesitaban esta fe porque carecían de muchas otras cosas, estaban mal pagados y a menudo transcurrían meses sin que recibieran su salario (…) la penuria hizo que para obtener los instrumentos mismos y la infraestructura que necesitaban para llevar adelante su política, tuvieran que depender de los pueblos, los gobiernos de los estados y las dependencias federales, aparte de la SEP.” (Vaughan 2000,29)

Si bien la SEP emprendió proyectos políticos a través de las indicaciones que se daban a los maestros, éstos no actuaban en forma aislada, la traducción de la política oficial de la SEP dependió de la actuación del otro actor: el campesinado<sup>152</sup>.

De hecho, muchas de las formas de trabajo y costumbres adoptadas en las escuelas, fueron recuperadas de las formas y costumbres del conocimiento local, tornando significativas las prácticas escolares para las comunidades, tal es el caso de la alfabetización que se había propuesto para 1930, como un objetivo central de la escuela rural posrevolucionaria, en donde:

“(…) las comunidades rurales usaron la escuela en formas que no se habían presupuesto, como hoy en día, el valor universal de la alfabetización. (En donde) los padres a menudo seleccionan a uno de sus hijos para que hagan lo mejor por aprender el español, y su escritura; teniéndolos en las escuelas para que accedan a un objetivo mayor, (ya que) en la comunidades indias especialmente, la habilidad para escribir es considerada como una habilidad propia de los escribas (y donde) la concentración del conocimiento de la palabra escrita en unas pocas manos permite la concentración del poder.” (Rockwell 1994,198)<sup>153</sup>

Hasta aquí, hemos recuperado algunos de los elementos que intervienen en la cotidianeidad de la escuela pública posrevolucionaria en las comunidades; y el papel que con frecuencia desempeñaban los profesores como mediadores entre las políticas educativas y la propia actividad docente, además de advertir

---

<sup>151</sup> La traducción es mía.

<sup>152</sup> Los campesinos “(…) participaron, lucharon por un cierto grado de autonomía y contribuyeron a la fabricación de nuevas ideologías y prácticas políticas” (Knight 2002, 85).

<sup>153</sup> La traducción es mía.

los procesos de negociación y resistencia que a menudo marcaban las comunidades<sup>154</sup>, de tal manera que en un intento por servir de transición a los apartados siguientes, queremos insistir en que el papel desempeñado por los maestros y las escuelas fueron piezas fundamentales para la construcción del Estado moderno, en tanto que éstos contribuyeron a la individuación de los sujetos en la sociedad<sup>155</sup>.

De ahí que el propósito del naciente Estado, en el caso de la educación pública, fuera el de la concentración del poder para ejercer dominio incluso en las comunidades más apartadas, a través de la legitimación de un servicio como lo fueron las escuelas, que al mismo tiempo que eran reclamadas, se convertían en instrumento de regulación y dominio a través de la construcción de formas cotidianas de vida, en donde el papel de los profesores era decisivo. (Rockwell 1994,206)

Así, el Estado en su búsqueda de la hegemonía, no sólo propone, legitima y redefine las relaciones sociales en todos los niveles de la sociedad, sino que como Mallon apunta:

“(...) la hegemonía es un punto final real: el resultado de un proceso hegemónico. Se llega a un equilibrio siempre dinámico o precario, un contrato o acuerdo entre fuerzas disputantes. Quienes se hacen con el poder rigen, entonces, a través de una combinación de coerción y consentimiento.” (Mallon 2002,106)

Aún y cuando los constructores del Estado se debatían entre la búsqueda del dominio de las comunidades o la hegemonía sobre éstas, el proceso hegemónico dio lugar a diferentes respuestas en el México posrevolucionario. Por una parte, en el nivel de las comunidades aún sin el acuerdo de algunas facciones, negociaron constantemente sobre algunas líneas que atendían: etnicidad, género, edad, salud y diferencias ecológicas y espaciales. Por otra, a nivel local, los conflictos sobre el poder obligaron a reconstruir y redefinir el

---

<sup>154</sup> Hemos de recordar que la educación pública en general y las escuelas rurales fueron subsidiadas por grupos locales lo que les daba un sentido de apropiación de las escuelas rurales (Rockwell 1994,199)

<sup>155</sup> Rocwell abunda en esta idea en tanto que afirma que la nueva presencia del Estado en las escuelas se manifestó en la clasificación diferencial de profesores-rurales y urbanos y estudiantes-campesinos, indígenas... a través de procedimientos burocráticos. (Rockwell 1994,206)

contenido de la política cultural. Y también en el nivel nacional, las élites políticas y económicas buscaron, a través de las coaliciones suprarregionales, conquistar y reconstruir el poder de Estado<sup>156</sup>.

Teniendo presentes estos niveles de participación del nuevo Estado, consideramos pertinente revisar cómo fueron y cómo son formados los profesores en las instituciones que paulatinamente se crearon para ello, ya que a través del estudio de las instituciones —en este caso la Secretaría de Educación Pública y las Escuelas Normales— y los conflictos y confrontaciones que les dieron origen, podremos dar cuenta de las luchas tempranas, las transformaciones contemporáneas, las evidencias de destrucción e incluso las continuidades en la formación de maestros. (Mallon 2002,107)

#### **4.2. Elementos para la periodización en la búsqueda del sentido de ser *maestro***

Para describir estos procesos históricos y educativos por los que transitaron y transitan las instituciones relacionadas directamente con la formación de maestros, establecimos periodos que atenderán, a nivel nacional, las políticas educativas, los eventos educativos principales, los sucesos vinculados con la educación normal y el tipo de identidad docente. A nivel estatal, la periodización tomará en cuenta las políticas educativas estatales, los hechos significativos en el estado de Veracruz, y aquéllos que tuvieron lugar en la Benemérita, el tipo de identidad docente y los planes de estudio que establecían a ésta.

También los decretos que daban a conocer oficialmente los prerrequisitos, la duración de la carrera y, fundamentalmente, los cambios de planes de estudio para la formación de docentes, a nivel nacional.

Elegimos establecer los periodos de esta manera, porque consideramos que la orientación del Estado-educador para la formación de los maestros, y para

---

<sup>156</sup> Florencia Mallon nos remite al estudio de caso de la educación en la Sierra de Puebla durante el siglo XIX, en donde el nivel múltiple de análisis le permitió comprender la construcción, negociación y redefinición de la hegemonía. (Mallon 2002, 105)

operar las políticas en la educación básica, se concreta en el tipo de currículo que se elige, la orientación de éste tanto en términos pedagógicos como axiológicos, y las condiciones materiales en las que este currículo se pone en operación.

Por otra parte, reconocer que ha habido periodos en los que la intención reguladora del Estado entra en crisis o en cambios educativos<sup>157</sup>, de tal manera que éstos se efectúan, además del trazo de las políticas educativas, en el currículo de la educación básica y en consecuencia en el currículo de formación de profesores.

Nuestra intención al agregar este capítulo es destacar el papel que ha tenido la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” —y no porque las otras instituciones de fundación posterior no hayan contribuido a las propuestas del Estado— sino porque esta escuela ha mantenido el liderazgo en la formación de docentes atribuible a varias causas que anotamos a continuación.

En un primer momento, porque fue la primera Escuela Normal de América Latina, en segundo término porque las ideas pedagógicas y la organización de la institución tuvo un reconocimiento avalado por pedagogos de primer orden como el suizo Enrique C. Rébsamen, quien fundó esta escuela normal, incluso días antes que la Escuela Nacional de Maestros del Distrito Federal. Otra razón más, sería porque el poder político nacional y local ofreció y refrendó el apoyo, en términos económicos, para su crecimiento en infraestructura y en recursos humanos; aunque también hubo periodos en los que esta institución se sostuvo por inercia, en tanto que su presupuesto fue disminuido drásticamente ya que la orientación en la formación de maestros no era acorde al proyecto político en turno.

---

<sup>157</sup> Entendemos por cambio educativo, al proceso a través del que tienen lugar una reorientación de paradigmas y políticas educativas, que unidos a factores específicos de la presión y demanda social, obligan al cambio de las estructuras, perspectivas pedagógicas y formas de gestión institucional.

Nuestra selección también obedece a que ninguna otra de las instituciones ha recibido —en diferentes periodos— apoyo político y económico, tan significativo, como es el caso de esta escuela<sup>158</sup>. A lo anterior se agregan sus dimensiones<sup>159</sup> y la ubicación en la capital del estado de Veracruz, la oferta de lugares para los alumnos que ingresan a las cinco licenciaturas<sup>160</sup> y el tipo de edificio escolar, cuyas dimensiones no tienen punto de comparación con las otras escuelas normales de nuestro estado y de la República. El lugar donde se construyó, su dimensión, tradición y peso político sólo podrían equipararse a la Escuela Nacional de Maestros ubicada en el Distrito Federal.

Por lo que respecta a la propia Benemérita, desarrollaremos algunos aspectos clave, con base en el cuadro estatal.

Antes de iniciar la descripción sucinta de algunos eventos relevantes en función del primer periodo, revisaremos algunos puntos de partida que el Estado-educador se propuso como parte de los proyectos educativos.

Así, tendremos que partir de la noción de que la escuela pública nace con la intención explícita de uniformar; se decía que el sistema educativo *debía ser* homogéneo en sus procesos, instituciones y agentes, porque se perseguían, como lo señala Tenti, dos intenciones fundamentales; por una parte, en un *sentido político*, se *debía* constituir al ciudadano mexicano, dotado de un conjunto homogéneo de creencias que lo hicieran miembro de una entidad superior: el Estado-nación. Por otra parte, en un *sentido económico y social*, en tanto que el sistema de educación nacional *debía* proveer de subconjuntos de saberes y habilidades codificadas y objetivadas como *perfiles*, para producir sujetos dotados de un saber garantizado institucionalmente —con un título— para ser colocados en el mercado de productos escolares. (Tenti 1988,84).

---

<sup>158</sup> Alberto Arnaut destaca que mientras en los 19 primeros años la Benemérita egresó 285 profesores, es decir, 15 personas por año, con un costo promedio por alumno de \$3898 por persona; en la Nacional de Maestros egresaron sólo 78 en un lapso de 18 años, es decir, 4 egresados por año, a un costo de \$25 180 por cada uno. (Arnaut 1998,22).

<sup>159</sup> Hasta 2002 con 13,5 Has. Y en 2003 se agrega la donación de una calle que permitirá unir el Centro de Estudios Bibliotecarios e Informáticos, lo que sumará por lo menos otra hectárea.

<sup>160</sup> Se aceptan por lo menos 1500 alumnos anualmente para las cinco licenciaturas.

En estos primeros intentos de *normalización* de la profesión docente, el Estado entendió la formación de profesores como *carrera de Estado*<sup>161</sup>; considerando que a finales de la Revolución Mexicana en 1910, la educación sólo era ofrecida a aquél que la podía sufragar.

De ahí que se gestara la organización del servicio educativo, el cual se inició con el reclutamiento de personas que supieran leer, escribir y tuvieran rudimentos de aritmética, para luego pasar a formar a los que serían los primeros maestros acreditados por las primeras escuelas normales y, posteriormente, por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes<sup>162</sup>.

Para reconocer —como se verá en el cuadro siguiente— los compromisos contraídos en el plano de la política educativa, podremos identificar los momentos en que estos intentos de regulación y acreditación tienen su auge, ya fuera en el sentido de dar educación popular, educación socialista o para atender los proyectos de expansión de los servicios educativos y lograr, más adelante, la elevación de la calidad en la educación.

#### 4.2.1. La Educación Normal en México

PERIODOS	POLÍTICAS EDUCATIVAS	EVENTOS PRINCIPALES	EVENTOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN NORMAL	TIPO DE IDENTIDAD DOCENTE
1921-1958	Amplia cobertura del Sistema, abarcando estados y municipios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1921: se funda la Secretaría de Educación Pública.</li> <li>• 1922: la SEP funda 1 de 10</li> </ul>	Resistencia local al centralismo educativo. Los normalistas se concentran en ciudades capitales. La SEP considera que “el <i>normalismo</i> es una reliquia que	Profesores rurales (con primaria de 4 años, no formados en normales) Misiones culturales La profesión como <i>apostolado</i> o de <i>misiones</i> . En 1946 se

<sup>161</sup> Además de la precisión que Apple hace en este sentido sobre el Estado como proceso de gobierno —descrito en el capítulo II p.50 de este trabajo (Apple 1996,82)—, E. Tenti destaca que se considera un sistema educativo burocratizado, atendido por agentes funcionarios, maestros y administradores. (Tenti 1988, 29).

<sup>162</sup> La Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes se constituyó en 1905 con el liberal Justo Sierra como su primer titular; a su cargo además de la instrucción primaria quedaron la normal, la profesional, y otras escuelas además de la de Bellas Artes.

		<p>Escuelas Normales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se reestructura la escuela Nacional de Maestros</li> </ul>	debe ser jubilada”	establece el Plan de Estudios con 6 cursos en 3 años.
1958-1970	<p>La SEP recupera el control ante el poderío sindical. El SNTE destaca su posición. Se generan problemas de gobernabilidad . Se opta por un proyecto de reestructuración. La administración pública se prevé moderna, ágil y eficaz.</p>	<p>Hay presupuesto, pero la SEP no puede ejercerlo. Fracaso de los libros de texto gratuitos por el rechazo de los padres de familia. Se establece el Plan de Once Años. Expansión de primarias federales.</p>	<p>Se considera la <i>época de oro del normalismo</i> Revaloración de la profesión Se aumenta la movilidad horizontal y vertical Se establecen 2 Centros Normales Regionales En 1959 e reforma el Plan y Programas de Estudio La secundaria se separa de la Normal, siendo su antecedente.</p>	<p>En el Plan 1965, se visualiza un docente con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- capacidad de respuesta</li> <li>- autoridad moral</li> <li>- actualización profesional</li> <li>- claridad y agilidad de mente</li> <li>- sentido cívico</li> </ul>
1970-1976	<p>Segundo proyecto de reestructuración de la SEP. Cancelación por fin de sexenio. Respuesta educativa al movimiento estudiantil del 68.</p>	<p>La pirámide salarial se acható. Se completó la normalización profesional y laboral de profesores sin título. El perfil del maestro de primaria cambia. Tienen lugar cambios en torno al poder sindical (emerge otro grupo: Vanguardia Revolucionaria).</p>	<p>Reconocimiento de las Escuelas Normales Superiores, estatales, particulares y Universidades Públicas (formación de profesores de secundaria y bachillerato) Defensa del normalismo Recomiendan el <i>ensanchamiento de las perspectivas vitales del maestro</i>. Se cambian los Planes y Programas de Estudio Se logra que los estudios de Normal también validen el bachillerato para ingresar a la</p>	<p>En el Plan de estudios 1975, se considera al maestro como <i>agente de cambio social</i> Se cursa la carrera en 6 semestres durante 4 años con antecedente de secundaria.</p>

			Universidad.	
1984-1992	Ante el reto de expansión ya resuelto, se pretende elevar la calidad del servicio educativo. Los proyectos educativos se vinculan a agencias de cooperación económica internacional.	Se considera que el proceso de formación de profesores acusaba graves defectos al centrarse sólo en el trabajo de aula, dejando atrás su poder de transformación de las comunidades.	La formación de docentes se eleva a nivel de licenciatura, con el prerrequisito del bachillerato. Se considera a los estudios de Educación Normal como nivel de educación superior.	La figura que se privilegia en el Plan de estudios 1984 es la del docente-investigador. Se considera al maestro como <i>agente de cambio social y motor del desarrollo</i> de las comunidades. Se trabaja por proyectos y propuestas con acción comunitaria
1992	Dentro del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, se firma el ANMEB. Se hace un diagnóstico y una problematización.	Se modifican en 1993 los Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica.	Se establece la necesidad de un <i>Plan de acción para el desarrollo del Subsistema de Formación y Actualización de Docentes</i> . Se inicia la descentralización de la educación básica y normal. Se inician algunas líneas para la Reforma del Plan de Estudios de las Escuelas Normales.	Formación y capacitación de los maestros en un tronco básico general y dominio de los contenidos básicos y los enfoques de enseñanza.
1997-2003	Se atienden las recomendaciones del ANMEB. La Subsecretaría de Educación Básica y Normal, integra la Dirección General de Normatividad, misma que se abroga el derecho de la formulación de los planes de estudio de las escuelas normales.	Atendiendo a la modificación de los Planes y Programas de la Educación Básica, se reformula en las Escuelas Normales el manejo de los enfoques para ser correspondientes a los manejados en la educación básica.	Se da a conocer el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), a través del cual se inician los procesos de consulta para la reformulación de planes, programas de estudio y materiales para la educación normal; en 1996 de la Lic. en educación primaria y en 1998 de la Lic. En educación preescolar y secundaria.	Plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 1997. Licenciatura en Educación Preescolar 1999 y Licenciatura en Educación Secundaria 1999 y La Licenciatura en Educación Física 2002

			En el 2000 la Licenciatura en Educación Física En 2002 se establece el Programa para el mejoramiento institucional de las escuelas normales (PROMIN)	
--	--	--	---	--

Tabla 18. La Educación Normal en México

Hemos elaborado el cuadro anterior, con datos extraídos de los textos de Alberto Arnaut, Francisco Galván Rivera y Ángel J. Hermida Ruiz, y, a través de éste podremos advertir los cambios, en función de las necesidades y las políticas educativas.

#### 4.2.1.1. Primer periodo: 1921 - 1958

El primer periodo corresponde a los intentos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para regular la formación y profesionalización de los profesores en México, ante la considerable anarquía existente en la época posterior a la Revolución Mexicana<sup>163</sup>, en donde los individuos con los cuatro primeros años de primaria se convertían, bajo el sistema de *profesión libre*, en maestros de primeras letras, bajo el sistema de la *Enseñanza lancasteriana*<sup>164</sup>.

Al triunfo de los liberales<sup>165</sup> tiene lugar la organización escolar en el Distrito y en los territorios federales; con ello, se inicia la expedición de planes y programas de estudio oficiales, conservando los ayuntamientos la prerrogativa de autorizar el ejercicio de la profesión docente. Esto trae como consecuencia

<sup>163</sup> Al término de la Revolución Mexicana (1910-1921), la educación estaba destinada solo a las clases acomodadas, quienes pagaban los servicios de los maestros para educar a sus hijos y ocasionalmente a los hijos de los capataces, en términos generales, los pobres no tenían derecho a la educación. De ahí que los compromisos educativos de esta lucha fuesen con los campesinos e indígenas.

<sup>164</sup> Además de encargarse de sustituir a los maestros en la enseñanza de las primeras letras, también concedía licencias para el ejercicio de la docencia de las primeras letras (Arnaud 1998,19).

<sup>165</sup> Cuando la Revolución Mexicana triunfa, los liberales pugnaron por un proyecto que expropiase los poderes culturales que se interponían entre el individuo y el Estado —como la Iglesia, las etnias, los regionalismos y las corporaciones— para inculcar una especie de fondo común de verdades a todos los ciudadanos (Tenti 1988,161)

que “se produce una tendencia hacia la transformación del magisterio en una *profesión de Estado*.” (Arnaut 1998,20).

Al ser encomendada la formación de maestros a cada estado, puede advertirse la influencia de las políticas locales a través del tipo de profesor formado.

La Benemérita Escuela Normal era una muestra palpable de ello, al ser fundada bajo el auspicio del General Juan de la Luz Enríquez en 1886<sup>166</sup>, así, a partir del Congreso Pedagógico Veracruzano de 1915, quedó asentado que a través de la Ley General de Educación Popular, en el artículo 7 establecía que “el gobierno protegerá preferentemente a la educación normal” y en el artículo 100, señalaba “que el personal docente de las escuelas primarias se formará en las escuelas normales, las que serán unisexuales o mixtas.”(Galván 1986,426).

En Veracruz, la Benemérita Escuela Normal a partir de 1918 puso en operación el Plan de Estudios aprobado en la Ley de Educación Popular en el artículo 105. Esta situación se reprodujo en otros estados —como Coahuila y Jalisco— y ante este poderío creciente en la formación y regulación de la educación primaria, el gobierno federal a través de la SEP, se guardó, la orientación en materia de filosofía y política educativa además del tipo de competencias que habrían de alcanzar los futuros profesores. (Arnaut 1998,20).

El *normalismo* no puso fin al reclutamiento de maestros sin título profesional, de hecho éstos seguían constituyendo el mayor número de mentores en servicio.

Los maestros formados en instituciones de reconocido prestigio, contribuyeron a cumplir los compromisos del Estado en torno a la educación, caracterizándose este recorrido por propiciar una nueva estratificación dentro del magisterio; en donde en la cúspide estaban los maestros autorizados por la

---

<sup>166</sup> Su antecedente era la Escuela Cantonal de Orizaba, encargada hasta esa fecha de la preparación de los maestros de educación primaria. Al ser evaluada, se convino en la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el estado, en fundar la Escuela Normal.

Compañía Lancasteriana, los ayuntamientos y los gobiernos estatales, asignando a las instituciones de mayor estatus la formación de maestros para zonas urbanas —preferentemente— y a los Institutos de Capacitación, y Centros de Educación Rural la formación y regularización de maestros para zonas rurales; reclutando para ello a una población estudiantil diferenciada por su lugar de proveniencia —como las mujeres campesinas lo fueron para Carrizal<sup>167</sup>— o los jóvenes que podían cursar la secundaria y sufragarse los gastos de traslado y hospedaje lo fueron para las normales urbanas de prestigio—como la Escuela Nacional para Maestros en México o la Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” en Xalapa.

“De actividad casi privada, la escuela (normal) pasó a ser predominantemente oficial: del municipio al estado y de éste a la federación ( ) en síntesis, el magisterio dejó de ser una profesión casi libre para convertirse en una profesión de Estado.” (Arnaut 1998,24).

Como lo veremos en el cuadro de la educación normal en México, desde 1921, la profesión docente se reconoce como un *apostolado*. Posteriormente, en 1946 tiene lugar un cambio en el Plan de estudios, al no corresponder el plan anterior con las demandas sociales y de política educativa sobre la ampliación de la cobertura del Sistema.

#### **4.2.1.2. Segundo periodo: 1958 - 1970**

Luego de tener un proceso a través del cual se integró el sistema de instrucción, el servicio educativo empezó a consolidarse, esta etapa fue obstaculizada —especialmente a nivel central, en la capital de la República— por los procesos poco transparentes en el manejo de la asignación de plazas de jefes de sector, supervisores y apoyos técnicos, ya que el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) se allegó el control de mandos medios. Lo anterior generó problemas de gobernabilidad en la

---

<sup>167</sup> Comunidad rural cercana al puerto de Veracruz, en donde se efectuó en 1964 el Seminario sobre Educación Normal. Los Centros de Iniciación Pedagógica salen fortalecidos y se constituyen en el antecedente de los Centros de Estudios Superiores de Educación Rural; actualmente se han convertido en Escuelas Normales.

Secretaría, aunado a los problemas del manejo de recursos, por pugnas intersecretariales del gobierno.

En este periodo la SEP, a instancias del proyecto de Estado, impulsa la elaboración de los libros de texto gratuito, mismos que son rechazados aparentemente por los padres de familia, pero a este movimiento subyacía el proyecto conservador auspiciado por la jerarquía católica que alimentaba las protestas a través de la Asociación Nacional de Padres de Familia.

A la llegada de Jaime Torres Bodet se establece el denominado Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria o Plan de 11 Años, que, entre otras cosas contempló un programa de expansión de las escuelas primarias federales. Pero el terreno estaba sembrado de obstáculos, cuando más se pensaba en la posibilidad de centralizar la educación, se advirtió que la Secretaría había perdido contacto con la realidad de millares de escuelas sostenidas por el gobierno. (Arnaut 1998,113)

En este periodo se encontraron con un diagnóstico que destacaba que los egresados de las Escuelas Normales no querían hablar ya de apostolados, o de misiones.

Para cambiar este rumbo, el Plan de 11 años aumentó las expectativas de ascenso de los maestros en servicio porque la mayoría de las nuevas escuelas se crearon en las zonas rurales, pero las plazas correspondientes fueron adscritas a centros de población semiurbanos y urbanos. (Arnaut 1998,114)

Por el proceso anterior, el Plan de 11 años ha sido uno de los programas que ha promovido no sólo la movilidad horizontal y vertical<sup>168</sup>; además en 1959, todos los maestros recibieron aumento de sueldo y prestaciones.

Respecto a la formación de maestros, la secundaria se separa de la normal y se convierte en su antecedente.

---

<sup>168</sup> Horizontal por la posibilidad de cambio del campo a la ciudad; y vertical por la posibilidad de cambio escalafonario, de maestro de 'banquillo' a director y de éste a inspector de zona.

Para 1964, en el estado de Veracruz se propicia a través del gobierno una Reforma de la Enseñanza Normal; independientemente de las políticas nacionales, en el estado se procura formar maestros aptos para el servicio de escuelas unitarias<sup>169</sup>, todo ello en función de la geografía de comunidades dispersas y de difícil acceso.

A nivel nacional, el Plan de 1965 visualiza a un egresado que se considere como un profesional, caracterizado por su dinamismo y con un gran sentido cívico.

Dadas las pugnas no resueltas con el Sindicato, en este periodo se inicia un segundo proyecto de reestructuración de la SEP; la que al no poder resolver los usos y costumbres del sindicato y ante la coyuntura de fin de sexenio<sup>170</sup>, cancela los proyectos.

En 1968, ante el movimiento de protesta estudiantil, el Sistema Educativo Nacional ofrece respuesta a las demandas para resolver a fondo los problemas relativos a la educación del país.

En este periodo es acusada la constante dificultad de la SEP con el SNTE, en tanto que el manejo y disposición de la contratación de maestros, su movilidad y las posibilidades de ascenso era manejado por la organización sindical, a tal grado que la Secretaría hubo de dar marcha atrás en el intento de centralización del sistema de educación.

#### **4.2.1.3. Tercer periodo: 1970 - 1976**

Como consecuencia de la escasez de recursos, para este periodo la SEP ya no tenía la posibilidad de mejorar los sueldos de los maestros, de tal manera que

---

<sup>169</sup> Ya hemos señalado que estas escuelas tienen su ubicación en zonas alejadas pero con una pequeña población que necesita ser atendida, en este caso se prepara a un maestro para atender hasta los seis grados del nivel primario.

<sup>170</sup> En México los proyectos de Estado obedecen a periodos de gobierno de 6 años, al cabo de los cuales hay un cambio de gobernante y de proyectos que hasta 1994 no exhibían continuidad.

la pirámide salarial se acható; la diferencia del pago de los maestros y directivos ya no era, ni podía ser sustancial.

Lo anterior provocó que la capacidad de respuesta de la SEP al sindicato fuera restringida; de tal manera que además de esta escasa posibilidad de mejora, también se vieron reducidos los movimientos internos. Para resolver las presiones al interior del sindicato, se estimó que la mejora salarial sólo estaría dada en función de agregados a la preparación. En este caso, se buscó la profesionalización del magisterio con la ventaja de que los incrementos ya no serían para todos, sino sólo para los que continuaran estudiando.

Así, se ofrecieron mejoras a los normalistas que tuvieran licenciaturas, maestrías y doctorados, en un intento por nivelar la educación de los normalistas con la educación superior.

En forma simultánea, la SEP asume una política flexible para el reconocimiento de escuelas normales superiores y otras que hubiesen ofrecido estudios de nivel superior; en esa época se multiplicó el número de profesores de primaria que durante el periodo de verano cursaban la normal superior para tratar de mejorar sus ingresos, combinando las clases en primaria y en posprimaria.

El Sindicato se vuelve más beligerante y como Arnaut lo señala, se acentúa un discurso cuya propuesta central era la defensa del *normalismo*. (Arnaut 1998,129).

A partir de 1973, la mejoría de las condiciones de trabajo y nuevamente la movilidad de los maestros federales, hace crecer aceleradamente la matrícula de las Escuelas Normales tanto oficiales como particulares.

Como resultado de este incremento y de la expansión del sistema de enseñanza normal urbana oficial y privada, el magisterio tiende a urbanizarse; no obstante, “nos encontramos con maestros cada vez más urbanos —por su origen sociodemográfico y/o profesional— condenados a prestar sus servicios

en el inicio y durante periodos cada vez más prolongados en el medio rural.”  
(Arnaut 1998,132)

Cabe señalar que las expectativas de los aspirantes a profesores eran otras, ya que tradicionalmente los maestros recibían en forma inicial una plaza ubicada en el medio rural, y en cuanto se presentaba una oportunidad de cambio, dejaban la comunidad y se trasladaban física y administrativamente —con todo y plaza se decía— al pueblo, a la ciudad o a la capital del estado. De esa manera, muchas veces las escuelas de las comunidades rurales se quedaban algún tiempo sin maestro y sin plaza para llenar el vacío del que había partido a la urbe. (Arnaut 1998,132)

Respecto a los afanes de la SEP y del propio SNTE, desde la década de 1940, habían hecho intentos para otorgarle a la profesión docente el rango de carrera universitaria; sin embargo, se enfrentaban a la gran duda sobre la posible equivalencia entre saber si el título de profesor de primaria equivalía o no al título de abogado, ingeniero o médico. En estos términos, se hacía notar que la carrera de profesor requería menos años de estudio, al no solicitar como prerequisite los estudios de bachillerato, sino sólo el de la educación secundaria. Varias veces se había intentado elevar el rango de los estudios de profesor a nivel de licenciatura con la introducción del bachillerato, pero una y otra vez por más de cuarenta años, la decisión se había pospuesto.

En 1975, el Plan de estudios tenía como figura estelar del currículo, al maestro como *agente de cambio social*<sup>171</sup>; en este sentido, las recomendaciones de la Asamblea Nacional de Educación Normal enfatizaron el ensanchamiento de las perspectivas de los maestros por medio de Planes y Programas de Estudio de la Escuela Normal, para que sus egresados se incorporaran con el título de maestros de primaria y el certificado de estudios de bachillerato<sup>172</sup>.

---

<sup>171</sup> Este currículo habría de permanecer casi sin sufrir cambios, hasta 1984, como orientador de la formación de profesores en Educación Preescolar y Primaria.

<sup>172</sup> En México, después de la educación secundaria, en esa época funcionó el bachillerato de dos años, como prerequisite para acceder a la educación superior. A la fecha estos estudios se cursan en 3 años divididos en 6 semestres, con un carácter de estudios generales introductorios a la educación universitaria.

Dichas recomendaciones no fueron atendidas. En atención a este señalamiento, hubo varias respuestas, una de ellas fue crear las Licenciaturas en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), no obstante la importancia de esta universidad, podríamos decir que se convirtió en el campo de batalla para dirimir la pugna entre dos proyectos diferentes, por una parte el proyecto de la SEP para convertir a esta institución en la formadora de cuadros de excelencia y de alto nivel, mientras que para el SNTE, la institución debería albergar el sistema de enseñanza normal federal —para tener el control de las normales— y permitir el acceso a los maestros en servicio.(Arnaut 1998,150).

Aún y cuando —a nivel nacional— los programas respondieron a las demandas de los profesores de zonas urbanas, los programas de licenciatura se convirtieron en el antecedente de lo que más adelante serían reformas de la Educación Normal.

#### **4.2.1.4. Cuarto periodo: 1984 - 1992**

Uno de los periodos clave en la educación normal inició en 1984, durante el periodo presidencial de Miguel de la Madrid, en cuya gestión se atendió la calidad del servicio que demandaba la educación básica de carácter público. Para contribuir a ello, una de las medidas adoptadas fue la de elevar el nivel académico al grado de licenciatura la formación de profesores, solicitando como antecedente los estudios de bachillerato y estableciendo para tal efecto los programas de las licenciaturas en educación primaria y preescolar, en cuya orientación se recurría a la figura del *docente-investigador* concibiéndolo como *agente de cambio social*. (SEP 1984,25)

La educación normal tuvo desde ese momento el rango de educación superior. De ahí que la orientación de las nuevas licenciaturas recurriera al establecimiento de proyectos de investigación-acción, y de metodologías para la investigación, fortaleciéndose además las agendas de la educación superior en lo relativo a la docencia, extensión y difusión académica; considerando las decisiones tomadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Cuando el reto de la expansión ya había sido resuelto, el objetivo de las políticas del Estado fue contribuir a elevar la *calidad* de la educación, en tanto que desde políticas neoliberales, se impulsaba la apertura de mercados y la liberalización de las fronteras; la intención era preparar una mano de obra cada vez más cualificada, que permitiera colocar al país en una mejor condición de competencia en el mercado internacional.

Es en este periodo cuando los proyectos educativos para la educación básica reciben apoyo económico de agencias de 'cooperación' económica mundial, como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial.

Al considerar prioritaria la incorporación de las comunidades hacia el desarrollo, se tomó en cuenta que el trabajo del profesor se restringía al aula, dejando atrás su posibilidad de contribuir en la transformación de las comunidades.

#### **4.2.1.5. Quinto periodo: 1992 - 1997**

En 1992 tiene lugar un hecho relevante para la educación básica, la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en donde los participantes fueron la Secretaría de Educación Pública y el SNTE.

Este acuerdo, además de particularizar algunas decisiones respecto a la educación básica, en correspondencia con el trabajo de los maestros, incluyó algunos elementos diagnósticos del subsistema de formación de profesores, destacando las duplicidades, vacíos y carencias de las instituciones de éste, asimismo, las deficiencias ante la falta de entidades reguladoras del servicio. Así, a partir de la firma de este acuerdo, se establece la necesidad —entre otros planteamientos— de conformar una Dirección General que tendría a su cargo las funciones normativas y de evaluación. (ARNAUT 1998,196)

Para 1993 se modifican los Planes y Programas de la Educación Preescolar y Primaria, sin que en las escuelas normales hubiese cambios —excepción hecha de las escuelas normales superiores, que en 1993 cambian su currículo,

el que pronto queda desfasado por los cambios que tienen lugar en el currículo de la educación secundaria.

Para atender algunos de los compromisos establecidos en el ANMEB, y aprovechando la continuidad de las políticas educativas<sup>173</sup>, la Dirección General de Normatividad, dio a conocer en 1996 las primeras actividades de consulta para el cambio de planes de estudio, dentro del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. En este programa se recuperaron elementos del diagnóstico previo al ANMEB y los resultados de la consulta nacional a los involucrados con la formación de profesores.

En consecuencia, la Secretaría de Educación Pública (SEP) destacó, para el tramo de las competencias del licenciado en educación, que a éste correspondía “(...) estimular el desenvolvimiento de las referidas capacidades, a través de una intervención educativa sensible a las condiciones distintas de alumnos y grupos escolares, creatividad y adaptabilidad, y evidentemente, el dominio sólido de las mismas competencias que debe fomentar en sus alumnos.” (SEP1999).

Para articular esta demanda con la formación, se inició a partir de 1996, la puesta en marcha del ya citado Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), con cuatro líneas de atención, la primera es sobre la *transformación curricular*, en la que se comprenden las actividades de elaboración de nuevos planes y programas de estudio, la definición de criterios y orientaciones sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje, la producción y distribución de materiales de enseñanza y estudio, y la elaboración de los programas de transición para los alumnos que cursaban la carrera con los planes anteriores.

---

<sup>173</sup> Esta continuidad tiene razón de ser si tomamos en cuenta que Ernesto Zedillo fue Secretario de Educación Pública durante los últimos cuatro años del sexenio de C. Salinas de Gortari y posteriormente asumió la Presidencia de la República, colocando a Miguel Limón Rojas a cargo de dicha Secretaría, lo que le permitió asegurar la conclusión de algunos de los proyectos que emprendió en su gestión.

La segunda línea, *la actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales*, establecía la necesidad de elaborar un programa de actualización antes de la aplicación del nuevo plan de estudios, apoyar también en la formación y superación académica y la publicación y distribución de materiales de actualidad bajo los enfoques del nuevo plan.

La tercera línea se estableció en función de la *elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico*; una tarea central en esta línea fue convenir en los lineamientos básicos sobre el desempeño de los distintos tipos de trabajo académico de los maestros<sup>174</sup>.

La cuarta línea se propuso para atender el *mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales*; esta línea contempla la asignación de recursos para el equipamiento, reparación, mantenimiento y ampliación de la infraestructura física, así como el equipo audiovisual y de cómputo<sup>175</sup>.

Esta atención traducida en una dinámica de trabajo que —no obstante el cambio de gobierno— ha continuado, es importante, ya que transcurrieron varios sexenios en que no se atendió a las escuelas normales.

Considerando estas líneas se inicia la nueva definición del plan de estudios para la formación de profesores, estableciendo para el perfil del profesional de la educación, los cinco campos de competencias, ya que “...esos rasgos responden no sólo a las necesidades de conocimiento y competencia profesional que plantea la aplicación del currículum de la escuela primaria, sino también a las actitudes y valores que caracterizan al *buen educador* en el ámbito más amplio de sus relaciones con los niños, con las familias y con el entorno social de la escuela.”<sup>176</sup>

---

<sup>174</sup> Los anteriores lineamientos eran ambiguos y dejaban sin tratar condiciones específicas de la operación regular del trabajo académico y de docencia. Esta situación generó vicios y abandono del trabajo de investigación y difusión académica. (Teutli 2002,131).

<sup>175</sup> Al respecto en el 2003 se creó el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN), con una asignación de varios millones de pesos para los estados; para Veracruz se calcula que se ha invertido un promedio de 2 millones aproximadamente.

<sup>176</sup> *Ibidem* p. 30

#### 4.2.1.6. Sexto periodo: 1997 - 2003

Así, las competencias que definen a partir de 1997 el perfil de egreso de los profesores de educación básica están agrupadas en cinco grandes campos que son: el de las habilidades intelectuales específicas, el dominio de los contenidos de enseñanza, las competencias didácticas, la identidad profesional y ética, y la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.<sup>177</sup>

En este sentido, el nuevo Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 1997, privilegia, entre otras cosas, la formación de un docente que considere a ésta como un proyecto de vida que le permita centrar su trabajo en el aula<sup>178</sup>, como *buen educador*.

#### 4.2.2. La Educación Normal en el estado de Veracruz

Para dar cuenta de los eventos más importantes, siempre en función de los cambios de planes de estudios, también hemos consultado los textos de Alberto Arnaut, Francisco Galván Rivera y Ángel J. Hermida. La descripción de este cuadro tiene un doble propósito: por un lado, se hará en función de los eventos relevantes en el estado de Veracruz, considerando para la periodización el cambio de los planes de estudio de las Escuelas Normales; por otro, revisar algunos eventos que se consideran significativos en la historia de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

Así, a semejanza de la descripción del cuadro a nivel nacional, organizaremos la información en seis periodos:

---

<sup>177</sup> Cfr. Anexo: Los cinco campos de competencias del perfil de egreso.

<sup>178</sup> Esta identidad está entre líneas, porque en los documentos rectores del nuevo Plan, no lo presentan explícitamente; el énfasis está puesto en las *competencias del perfil de egreso*.

PERIODOS	POLÍTICAS EDUCATIVAS ESTATALES	EVENTOS PRINCIPALES EN EL ESTADO	EVENTOS PRINCIPALES EN LA BENV "E.C.R."	TIPO DE IDENTIDAD DOCENTE	PLANES DE ESTUDIO
1921-1958	<p>Énfasis en la <b>educación popular y rural</b> de esencia revolucionaria . Vigencia del laicismo. Integración de la Comisión Técnico-pedagógica (1932).</p> <p>De la educación socialista hay un viraje hacia un gobierno conservador.</p>	<p>Incremento sustantivo del presupuesto para la educación. Se fundan Escuelas Normales <i>rudimentarias, secundarias, campesinas y misiones culturales</i>. Eventos anticonstitucionales del clero (1931).</p> <p>En 1940 asume Jorge Cerdán la gubernatura, dando un viraje hacia una orientación conservadora de la educación; caracterizándola como armónica, racional, adaptable a las condiciones de vida diversas y que pudiera servirse de doctrinas científicas, con la significación biológica de</p>	<p>1929: Se establece el Plan de Seis Años: 3 de educación secundaria y 3 de ciclo profesional. 1931: la Escuela Normal se une a la campaña anticlerical. 1932: se reforman los planes de estudio con orientación revolucionaria , y con tendencias socialistas(1935). 1934-1935: se construye el nuevo edificio de la BENV. 1940: se clausura el internado, imponen otro director , destruyen pinturas murales y se introduce otra escuela en el mismo edificio. Ponen en ejecución un nuevo plan de estudios con otra orientación</p>	<p>-Profesor de educación primaria elemental rural -Profesores de educación rural -Educación revolucionaria (BENV). Preparar al moderno educador para que efectúe la Reforma en Veracruz . Para formar maestros al servicio de la clase trabajadora con un perfil de egreso específico. Preparar profesores de educación primaria, profesores especializados en otros grados de la educación y en extensión pedagógica y cultural.</p>	<p>1929-1934 Plan de dos años. 1935 Plan de estudios y actividades. 1932 Misiones culturales (tres semanas)</p> <p>Siguiendo un método crítico-dialéctico, la formación se orientaría hacia la ciencia y la filosofía. Plan 1946 de seis cursos en 3 años. Su vigencia fue hasta 1964. Unificación de planes de estudio de las escuelas normales.</p>

		<p>combatir todo sentimiento depresivo de la raza, fomentando la <i>unidad nacional</i>.</p> <p>Se establece el Instituto de Capacitación del Magisterio Veracruzano y los Centros de Iniciación Pedagógica.</p>	filosófica y pedagógica.		
1958-1970	Con Torres Bodet como Secretario de Educación, se impulsa el esquema de <i>Unidad Nacional</i>		<p>1964: se hace una Reforma de la Enseñanza Normal y López Arias - el gobernador en turno- impulsa la construcción de un nuevo edificio, con 13,5 Ha. Con un costo de \$25,168,845.00</p> <p>1964: se hace el <i>Seminario sobre Educación Normal</i>, la BENV presenta la ponencia "Estudios relativos a la Reforma Pedagógica, Técnica y Administrativa"; derivándose el proyecto del Plan de Estudios- diferente al Plan Federal.</p>	<p>En 1964 se procura formar maestros aptos para el servicio de escuelas unitarias (atención simultánea de varios o todos los grados de primaria por un solo maestro). A partir de la Ley del Ejercicio Profesional de 1966, permitió - sobre todo- en las comunidades rurales, la labor de los normalistas.</p>	<p>El Plan de 1964 incluye asignaturas de cultura general, específicamente profesionales, propiciadoras d3 una formación con sentido nacionalista y con una clara orientación práctica, inducida al servicio rural.</p>

1970-1976	En el Gobierno de Hernández Ochoa se establecen en distintos lugares del estado, nuevas instituciones de Educación Normal para atender la carencia o deficiencia de servicios escolares en numerosas comunidades.	Se da a conocer el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria en el Estado de Veracruz (1964) Se impulsa la creación de la Biblioteca del Maestro Veracruzano Se efectúa en 1975 el <i>Seminario de Estudios Superiores de Educación Rural</i> derivándose de éste la fundación del Centro de Estudios Superiores de Educación Rural "Luis H. Monroy" de Acececa, Tantoyuca; en 1977 se constituye para su sostenimiento la Sociedad Local de Crédito Agrícola En 1977 inicia funciones el Centro de Iniciación Pedagógica de Carrizal.	Se hace la adaptación del Plan de estudios. Se publican textos generados en la propia escuela, una revista – <i>Didacta</i> - se contribuye al programa nacional <i>Educación para todos</i> , se hacen adaptaciones regionales de tests psicométricos . Se elaboró en 1975 el nuevo Plan de Estudios por el Consejo Técnico General de la Escuela.	Es necesario un nuevo tipo de maestro, que atienda la escuela rural. En Carrizal se atenderá - para formarlas como maestras rurales- a mujeres de procedencia campesina. El Plan 75 tuvo el objetivo de "preparar profesores con sólida e integral formación que les permita desempeñarse e eficientemente durante toda su vida profesional con sentido revolucionario "	Plan 1975 Propone la formación de un maestro que proyecte su labor al desarrollo de la comunidad rural. El Plan de estudios 1975 con antecedentes de secundaria se cubriría en 8 semestres. Tiene vigencia hasta 1984
1984-1992	En el decreto de Miguel de la Madrid se establece y reconoce el nivel de licenciatura a	Se reconoce el nuevo decreto y se abroga el Plan 75	Se cambia el Plan de Estudios, se reestructuran las cargas académicas y, ante los	De reconoce la formación de los maestros como <i>carrera de vida y motor de</i>	Plan 1984 para las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar. Su

	los estudios de formación de profesores. Se reconoce el estatuto de la Educación Normal como educación superior.		requisitos de nuevas asignaturas y nuevo perfil de ingreso, los docentes solicitan actualización y precisión del enfoque y los contenidos. Para la Licenciatura en Educación Preescolar se recurre a la metodología de la investigación-acción.	<i>cambio social.</i>	antecedente es el bachillerato y su duración es de cuatro años.
1992 - 1997	Al firmarse el Acuerdo Nacional de Modernización Educativa de la Educación Básica (ANMEB), surgen nuevas demandas, en donde el Subsistema de Educación Superior colabora en la actualización de maestros dentro del Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM) Se establece la actualización permanente para los maestros de Educación Básica.	El estado de Veracruz participa en las propuestas <i>nacionales</i> de actualización. La Secretaría de Educación Pública nombra un representante en el estado con amplios poderes, al mismo tiempo que funciona como enlace entre la Secretaría – estatal- y la Secretaría de Educación Pública.	A partir del severo diagnóstico sobre el Subsistema de Formación de Profesores, se preparan las bases para su reforma.	Capacitar al maestro en el dominio de contenidos básicos.	Continúa vigente el Plan de estudios 1984, haciéndose adecuaciones regionales. En 1993 se inician algunos Programas de Transición, adecuándolos a los enfoques de la enseñanza de la educación básica.
1997- 2003	Se atiende el	Se	Pone en	La carrera de	Plan de

	reto de la <i>calidad</i> en la educación	reestructura la Secretaría de Educación y Cultura y la educación normal pasa a ser competencia de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior. Se nombra un representante del estado de Veracruz para participar en el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.	marcha los nuevos planes de estudio para 3 de las 5 licenciaturas que ofrece. Los maestros de esta institución participan como diseñadores de algunos programas de asignatura, además de ser coordinadores de las actividades de actualización.	profesor como <i>proyecto de vida y centrada en el trabajo del aula.</i>	estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 1997, para la Licenciatura en Educación Preescolar 1999, y Educación Secundaria 1999. Y para la Licenciatura en Educación Física 2000 Los planes de estudios consideran 6 semestres de actividades principalmente escolarizadas, con una línea de acercamiento a la práctica docente y el último año, dos semestres, se dedican a la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.
--	---	--	---	--	---

Tabla 19. La Educación Normal en Veracruz

#### 4.2.2.1 Primer periodo: 1921 - 1958

Con la toma de posesión en 1920 del C. Coronel Adalberto Tejeda, como Gobernador del Estado de Veracruz, se inician cuatro periodos de gobierno — con la alternancia de otros gobernadores— en donde la continuidad en las políticas y obras educativas fue significativa. El impulso central en esta época, a pesar de las dificultades presupuestales, fue destinado a la educación pública, específicamente a la rural.

Los esfuerzos fueron canalizados a transformar la educación tradicional e impregnarla de la 'esencia' revolucionaria; no sólo la alfabetización, sino con ella, llevar técnicas para el trabajo de campo y nuevas normas de vida para el labriego. En suma, que la escuela rural se convirtiese en el polo para la transformación integral de la comunidad. (Galván 1986,435)

Para tal empresa se requería un maestro formado de acuerdo con el contexto y bajo las ideas mencionadas anteriormente, en donde además de contar con una preparación técnica, estuviera formado pedagógicamente; de ahí que en 1929 se fundan tres Escuelas Normales Rudimentarias en diferentes comunidades, entre ellas la de Xalapa. Para el ingreso se solicitaba que el aspirante tuviera 15 años y la instrucción mínima de primaria elemental. El objetivo previsto era lograr en dos años la formación del *profesor de educación rural*.

En 1932, el gobernador pone en marcha el programa denominado *misiones culturales*, las que “en un intento de hacer que todos los maestros rurales adquirieran una conciencia más clara y precisa de la labor social que deben enfrentar en todas las comunidades de campesinos, así como ciertas habilidades manuales indispensables para la práctica de sus enseñanzas, se organizó una *misión cultural*.” (Galván1986,438)

Estas misiones culturales se preparaban con clases de cultura general, agricultura, zootecnia, industrias derivadas y una educadora social.

La Benemérita se sumó, a partir de 1928, a los proyectos impulsados tanto por el gobernador Adalberto Tejeda, como por el Presidente de la República, el General Lázaro Cárdenas, a la educación socialista; autorizando la incorporación al servicio de alumnos normalistas de cursos superiores para servir como maestros en toda la entidad federativa.

En 1929, a instancias del maestro Gabriel Lucio, se aplicó una reforma al Plan de Estudios, que, en lo esencial, dejó establecidos en la Escuela Normal “Enrique C. Rébsamen” , seis años de carrera, de los cuales los tres primeros

correspondían al nivel de secundaria y los otros tres al nivel profesional. (Galván 1986,440)

En esta reforma, el Plan de Estudios incluyó materias como Problemas sociales de México y Sociología contemporánea; para generar en los estudiantes un concepto claro de la realidad del país, a fin de que se formaran un criterio filosófico que los impulsara a una actuación firme a favor de las clases explotadas. (Galván 1986,440)

Sin embargo, propiciar la lucha a favor de las clases trabajadoras condujo a una fuerte reacción de la clase conservadora y del clero. En 1931, el gobernador sufrió un atentado y ello contribuyó al recrudecimiento de la pugna entre el gobierno y el clero.

Los maestros de Orizaba y Veracruz emprendieron una protesta demandando la supresión del laicismo con dos propósitos: uno de ellos era la necesidad de dar al maestro absoluta libertad y el otro era sustituirlo por un ideal socialista que normara la educación popular. (Galván 1986,442)

Así, posteriormente se encargó a la Comisión Técnico-pedagógica la orientación a favor de la educación socialista y la reforma a la educación primaria y en consecuencia la de la Escuela Normal, en donde "(...) se acordaron nuevos planes y programas con fines esencialmente revolucionarios, con tendencia socialistas demandadas por grupos de trabajadores e intelectuales." (Galván 1986,443)

Al asumir la gubernatura, el Licenciado Gonzalo Vásquez Vela, decidió consolidar las reformas de la educación socialista, en este sentido se recuerda la reforma de la Escuela Normal Veracruzana, la cual obedecía al propósito de lograr la formación de un nuevo tipo de maestro, capaz de promover la transformación de la comunidad en beneficio directo del proletariado. Esta reforma fue radical, además se dispuso la construcción de un nuevo edificio, a fin de dar a la institución el ámbito académico adecuado a su encomienda.

Las obras del edificio se iniciaron en 1934 y concluyeron en 1935. Desde sus inicios, el edificio contó con aulas, laboratorios, bibliotecas, museo, salón de actos, cocina, comedores, dormitorios, lavandería, enfermería, oficinas, talleres, campos deportivos y terrenos para prácticas agrícolas y zootécnicas. La infraestructura tenía estas características para albergar a los estudiantes y lograr que éstos pudieran cumplir con las actividades consignadas en el Plan de Estudios.

En 1940, asume la gubernatura Jorge Cerdán, quien a su llegada clausura el internado, cesa al personal adscrito a este servicio y desconoce al Consejo Técnico-administrativo, despoja a la escuela de su terreno y comete otras arbitrariedades; justificándose como seguidor del gobierno conservador de Ávila Camacho, Presidente de la República quien en aras de su proyecto de Unidad Nacional, rompe con la educación socialista y reforma el Artículo 3° Constitucional<sup>179</sup>.

En 1942, el maestro Manuel C. Tello, pone en marcha otro Plan de Estudios con una orientación filosófica y política diferentes. En este Plan se establece que "(...) la organización de la Escuela Normal deberá corresponder a tres finalidades: preparar Profesores de Educación Primaria, preparar Profesores especializados en otros grados de la educación y Extensión Pedagógica y Cultural. Siguiendo un método crítico-dialéctico, la formación de profesores deberá encomendarse a la Ciencia y la Filosofía." (Galván 1986,465)

El Plan se integra con seis cursos: los tres primeros corresponden al ciclo de educación secundaria, el siguiente al bachillerato de pedagogía y los dos últimos, a la formación profesional. En cuanto al cambio curricular, se quitaron las materias de marcado espíritu revolucionario y las materias relativas a industrialización y labores agrícolas.

---

<sup>179</sup> En la Constitución Mexicana, destaca el Artículo 3°, como el garante ideológico de los proyectos políticos de cada gobierno. Este artículo ha sufrido muchas modificaciones por los gobernantes en turno; por esta razón, era considerado en esos tiempos un agravio al proyecto socialista que había sido impulsado por Lázaro Cárdenas.

En 1946, la Escuela Normal Veracruzana adopta otro Plan de Estudios para estar en consonancia con el Plan que llevaban las otras escuelas normales de la SEP. Este Plan permaneció vigente, con algunas modificaciones hasta el año de 1964.

La imagen de la educación que el maestro habría de impulsar era considerarla racional y armónica, adaptable a las varias condiciones de la vida social y servirse de doctrinas científicas; además de combatir todos los sentimientos depresivos de la raza y fomentar la *unidad nacional*.

Como ya se anotó, en el estado de Veracruz la Escuela Normal fue una de las más afectadas por el viraje hacia un gobierno conservador.

#### **4.2.2.2. Segundo periodo: 1958 - 1970**

En 1964, cuando, al asumir la gubernatura Fernando López Arias le da un significativo impulso a la educación pública en el estado de Veracruz, con Ángel J. Hermida Ruiz como Director de Educación estatal, se lleva a cabo la Reforma Educativa Nacional orientada a nivel nacional por el *Plan de once años*, signando un convenio con la SEP en 1964 para llevar a cabo el *Plan de expansión y mejoramiento de la educación primaria en el estado de Veracruz*.

Respecto a la Escuela Normal, que atravesaba por muchas carencias: un edificio para 300 alumnos que albergaba 1000, escasas posibilidades de trabajo para los egresados y un plan de estudios con más de 15 años. López Arias le refrendó su apoyo.

Las primeras acciones en este sentido fueron determinar la construcción de un nuevo edificio y realizar una reunión académica para establecer los lineamientos de la reforma de la educación normal.

Así tuvo su origen el conjunto de edificios e instalaciones, albergados en 13.5 Has. Con un costo de \$25,168,845.00, sin incluir dotaciones y equipo. El

edificio comprende “ aulas de distinto tipo, laboratorios de ciencias naturales, biológicas y auxiliares didácticos; bibliotecas, salas de seminario, de exposición, museo pedagógico, enseñanza audiovisual, de actividades estéticas, talleres, auditorio, sección profesional de educadoras, instituciones anexas de experimentación y demostración; sección administrativa para oficinas, departamentos y servicios; plazas cívicas, alberca, canchas y campos deportivos; zonas de acceso, zonas de estudio y recreación, jardines, terreno de prácticas agrícolas y un anexo agropecuario con 4.5Has.” (Galván 1986,485)

Este edificio fue inaugurado en 1964 por el Presidente de la República Adolfo López Mateos cuyo pensamiento humanista se reflejó en una inscripción en los muros de la escuela: “Sin fanatismos contra los fanatismos y con tolerancias para tenaces intolerancias, hemos querido hacer de nuestras escuelas fuerzas de paz auténtica al servicio de México.” (Galván 1986,485)

Para 1964, en el estado de Veracruz se propicia a través del gobierno, una Reforma de la Enseñanza Normal; independientemente de las políticas nacionales, en el estado se procura formar maestros aptos para el servicio de escuelas unitarias<sup>180</sup>, todo ello en función de la geografía de comunidades dispersas y de difícil acceso. Con esta propuesta, la Benemérita se erige como una institución líder a nivel nacional, previendo cambios que puede verse tuvieron hasta cinco años de anticipación.

En congruencia con las reformas de la infraestructura y como resultado del Seminario de Educación Normal, se propuso —con la participación de funcionarios de la SEP— ampliar la carrera a cuatro años de estudios profesionales, a fin de favorecer la preparación. Así, quedaba demostrado una vez más el liderazgo que la Escuela Normal Veracruzana tenía no sólo en el estado de Veracruz, sino como una institución a la vanguardia de los cambios a nivel nacional.

---

<sup>180</sup> Ya hemos señalado que estas escuelas tienen su ubicación en zonas alejadas pero con una pequeña población que necesita ser atendida, en este caso se prepara a un maestro para atender hasta los seis grados del nivel primario.

Sin tomar en cuenta la propuesta de la Normal Veracruzana, no fue sino hasta 1969 cuando la SEP determinó poner en vigor, nacionalmente, un plan con igual duración.

Es a partir de 1965 que en esta escuela se reestructura la administración y se preparan las condiciones para la aplicación de un nuevo Plan de estudios, que, a diferencia del plan propuesto por la SEP, incluyó asignaturas de cultura general, específicamente profesionales, propiciadoras de una formación con sentido nacionalista y con una clara orientación práctica, inducida al servicio rural.

El Servicio Social<sup>181</sup>, instituido en 1966 por la Ley del Ejercicio Profesional, entra en vigor para los egresados normalistas, permitiendo que éstos proyectaran lo que habían aprendido en la Escuela Normal en todo el estado y, especialmente, en las comunidades rurales.

#### **4.2.2.3. Tercer periodo: 1970 -1976**

Este periodo se caracteriza por el compromiso del gobierno estatal —al mando del gobernador Rafael Hernández Ochoa— para dar una nueva orientación a la política educativa, especialmente a la formación de docentes del nivel primario. Así, durante su gobierno se abren en distintos lugares del estado de Veracruz, nuevas instituciones de educación normal. Ello obedecía a la carencia de servicios escolares en numerosas comunidades, los altos índices de deserción, reprobación y analfabetismo.

A partir de 1971, en la Escuela Normal Veracruzana es posible distinguir dos líneas de acción respecto a su proceso institucional: una de ellas establecida para superar una fase de estancamiento que le permitiera, haciendo los cambios necesarios, ubicarla en el nivel adecuado de productividad y eficiencia; y la segunda era una amplia proyección hacia futuras acciones, con

---

<sup>181</sup> En México, al egresar de una institución profesional pública, el Servicio Social se considera parte del proceso inicial de contratación, en donde se establece un año de práctica profesional incorporada a una institución de gobierno, con el fin de retribuir a la comunidad, lo que ésta otorgó en su contribución a la educación pública.

el fin de transformarla radicalmente en una institución de educación superior. (Galván 1986,516).

De 1971 a 1976, esta institución se destaca por impulsar la investigación y tareas de extensión pedagógica y difusión cultural, efectuando algunos importantes avances en terrenos de la Psicometría, en la adaptación de pruebas y test de inteligencia, mismos que fueron difundidos en escuelas de todo el estado. También la propia institución elaboraba sus pruebas y test para los alumnos de nuevo ingreso.

“La Escuela Normal Veracruzana establece por primera vez en el país, en forma sistemática. Y con objetivos precisos y programas estructurados ‘Cursos de Postgrado para Profesores Titulados de Educación Primaria’ con la finalidad primordial de elevar la capacidad profesional del magisterio.”(Galván 1986,518).

También se pusieron en marcha los llamados ‘Seminarios sabatinos permanentes de actualización pedagógica’, además de impulsar la publicación de la revista *Didacta* cuyos siete primeros números alcanzan 14 000 ejemplares.

Por otra parte, la labor editorial se vuelve un polo de desarrollo importante, al producir la escuela sus propios textos<sup>182</sup> que además de ser utilizados por sus profesores y alumnos, también fueron utilizados por otras instituciones. Asimismo, se editan varios libros de difusión cultural.

La creación del Departamento Técnico —en 1975— de la Normal Veracruzana, constituyó un primer paso en las tareas de la reestructuración del nuevo Plan de Estudios.

En 1975 tiene lugar el “Seminario de Estudios Superiores de Educación Rural”, en él participan funcionarios y maestros destacados y en dicho Seminario se toman los acuerdos para abrir el Centro de Estudios Superiores de Educación

---

<sup>182</sup> Algunos títulos de la colección fueron: Antropología, Sociología General, Principios Fundamentales de la Educación, Psicología General, Didáctica del Lenguaje e Introducción a la lógica deductiva, entre otros.

Rural en Acececa, Tantoyuca y otra escuela parecida en otra comunidad llamada Carrizal.

Estas escuelas, se supone, ofrecerían opciones de acuerdo con las necesidades del contexto socioeconómico y cultural<sup>183</sup>; los alumnos que ingresaban a estas instituciones eran de extracción campesina y veían a la escuela como parte de los mecanismos para la movilidad social.

En 1979, en el estado de Veracruz, tuvo lugar la fundación de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), la que hasta esta fecha ofrece Licenciaturas en diferentes modalidades, incluso la Licenciatura en Educación Indígena. Esta institución tiene cinco subsedes distribuidas por el estado, atendiendo a los maestros de zonas alejadas de la capital, solicitando como requisitos para el ingreso el bachillerato o los estudios de educación normal.

Para contrarrestar la idea de que la educación normal era una subprofesión, y con la finalidad de actualizar los contenidos del Plan de Estudios, la Escuela Normal propuso un Plan con antecedentes de bachillerato, y cuatro años de estudios profesionales, de los cuales tres serían de modalidad escolarizada y el cuarto con una modalidad de enseñanza a distancia; constituyendo asimismo la parte intensiva de la práctica docente.

El 24 de noviembre de 1979 se promulga la Ley Estatal de Educación del Estado Libre y Soberano de Veracruz-Llave que ubica a la educación normal en el nivel superior del sistema educativo estatal. “Establece además, con apoyo en el Artículo 3° Constitucional, que el Estado adaptará los planes y programas a las necesidades regionales de la entidad, y que podrá celebrar convenios de coordinación con la Federación para financiar la apertura, reapertura y reforzamiento de servicios educativos.” (Galván 1986,515)

---

<sup>183</sup> A la fecha el Centro de Estudios Superiores de Educación Rural (CESER) ofrece la Licenciatura en Educación Primaria, sus egresados —al igual que los de las otras normales públicas— pasan a formar parte del magisterio cuya adscripción no es necesariamente rural.

El monto presupuestal aplicado a la educación normal en los tres últimos años del periodo, demuestran la inversión significativa en este aspecto.

Durante el periodo 1979-80 contribuye a la aplicación en Veracruz del programa nacional *Educación para todos*, mediante la incorporación de alumnos de tercer y cuarto semestres adscritos en toda la entidad en escuelas de zonas marginadas.

#### **4.2.2.4. Cuarto periodo: 1984 - 1992**

En 1984, durante el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado como Presidente de la República, se establece y reconoce -mediante el acuerdo DO del 23 de marzo de 1984<sup>184</sup>- el nivel de Licenciatura a los estudios para la formación de profesores, la educación normal es considerada, a partir de esa fecha, a nivel nacional, como educación superior<sup>185</sup>.

El propósito del gobierno era reorganizar la enseñanza normal para que cumpliera mejor sus fines, mediante el fortalecimiento de la coordinación y la evaluación permanente de las escuelas normales, además de regular la matrícula<sup>186</sup> de acuerdo con las necesidades reales.

La SEP y el SNTE tenían un punto de acuerdo sobre la necesidad de instaurar el bachillerato, sin embargo, no coincidían en el tipo de bachillerato que deberían cubrir los aspirantes; mientras que la SEP sostenía que el bachillerato general sería el prerequisite indicado. El SNTE proponía que fuera un bachillerato pedagógico el cual debía impartirse en las propias normales.

---

<sup>184</sup> En ese acuerdo se establece que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura. (Diario oficial de la Federación. 23 de marzo de 1984)

<sup>185</sup> Este estatuto es de membrete, porque en realidad está considerada como educación media terminal, en los Programas sectoriales a nivel nacional y estatal. La educación normal no se incluye dentro de la educación superior, por ejemplo la universitaria; se anota por separado y se equipara en términos de emisión a la educación tecnológica.

<sup>186</sup> Desde mediados de los sesenta se presenta un desequilibrio entre la oferta y la demanda de profesores. Con exceso en la educación primaria y carencia en preescolar y secundaria. Además carencia en las escuelas rurales y exceso en las urbanas. (Arnaut 1998,153).

Finalmente, para las escuelas normales de la federación —no es el caso de la Normal Veracruzana— privó la intención del SNTE, y en la convocatoria se solicitó a los alumnos el bachillerato psicopedagógico; aún y cuando no existieran las condiciones idóneas para ofrecerlo en las normales.

Alberto Arnaut señala que existe una crisis de identidad del magisterio provocada por múltiples fenómenos. Entre otros, destaca la progresiva diversificación del sistema de enseñanza normal, otro factor fue la introducción del bachillerato pedagógico como requisito para cursar la carrera y otro, no menos importante, fue el incremento de maestros posprimarios dentro del servicio y de *no normalistas*<sup>187</sup> o normalistas con otros estudios profesionales superiores, además de la presencia de universitarios en puestos directivos y técnicos. Así:

“(…) los maestros de primaria tienden a disminuir en el conjunto del sistema educativo y, desde luego, en el de la membresía del SNTE. En una proyección hecha en 1982 se esperaba que para el año 2000 las plazas docentes de primaria en el total del sistema educativo nacional descendieran del 70% que representaban en 1984 a 40%, mientras que las plazas docentes de educación secundaria pasarían en el mismo periodo de 14 a 10%, en suma, han venido a menos los maestros de los niveles en los que predomina el personal docente de procedencia normalista.” (Arnaut 1998,178)

En 1986 al cumplir 100 años de su fundación, la entonces Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” por acuerdo de la Honorable Junta Académica, consideró apropiado denominarla como *Benemérita*.

#### **4.2.2.5. Quinto periodo: 1992 - 1997**

El sexenio de 1988-1994 inició con un conflicto político en el que el SNTE culminó con la remoción del grupo dominante por más de quince años<sup>188</sup>, a ello

---

<sup>187</sup> Era frecuente escuchar en las Escuelas Normales cómo llegaban a éstas personas contratadas para dar clase sin estudios o experiencia como profesores. Como una reacción ante este fenómeno se acentuó el *normalismo* y por exclusión el *no normalismo*.

<sup>188</sup> El conflicto en el SNTE de orden político-sindical, después de varios paros, grandes movilizaciones y un intenso proceso de negociación, culminó con el descabezamiento del grupo dirigente que había tenido el dominio del sindicato por más de quince años. (Arnaut 1998,181).

se aunaba *la crisis de la profesión docente*, que como ya anotamos en el apartado anterior, debilitó en número y participación al sindicato.

Además, las posiciones del sindicato empezaron a ceder terreno, en tanto que éste había acordado una política de contención salarial a cambio de concesiones particulares.

Ante esta falta de orden, el gobierno en turno anunció dos estrategias para hacer frente a *la crisis de la profesión*. Una, era el salario profesional para el magisterio y la otra, el establecimiento de la *carrera magisterial*<sup>189</sup>; ambas estrategias tendían a la valoración positiva de los esfuerzos de capacitación, desempeño y persistencia en la función docente (Arnaut 1998,181). Estas estrategias formaron parte del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), signado por la SEP, los gobernadores de los estados y el SNTE, el 18 de mayo de 1992.

Este Acuerdo se formuló en función de tres líneas estratégicas: la primera fue la organización del sistema educativo, la segunda, la reformulación de contenidos y materiales educativos; y la tercera, a la revaloración social de la función magisterial.

La segunda línea —como lo señala Arnaut— desarrolla aspectos básicos de las condiciones de trabajo, mientras que la primera y la tercera tienen relación con la profesionalización del salario, la carrera magisterial y, especialmente, con la reforma del sistema de formación y capacitación de profesores. (Arnaut 1998,183)

En este sentido, la reforma que requería el sistema de formación de maestros, pudo ser propuesta a partir de un diagnóstico que dejó ver las deficiencias del sistema. Este diagnóstico evidenció, entre otras cosas, la diversidad de las

---

<sup>189</sup> Se denominó *carrera magisterial* a la estrategia a través de la cual por medio de oposiciones los maestros podían cambiar de categoría, adquiriendo el sistema una relativa movilidad ascendente dentro del servicio.

escuelas formadoras de maestros, la duplicidad de funciones<sup>190</sup>, la falta de una política integrada que no contribuía a lograr en las normales un óptimo desarrollo de sus tareas. Asimismo, la insuficiencia de recursos financieros y materiales y el aislamiento de dichas instituciones de los servicios de nivelación y actualización profesional.

Para atender esta problemática, se decidió organizar las acciones de atención a través de varias dependencias, entre las que se ha destacado la Dirección General de Normatividad. Además de transferir a las instancias estatales los establecimientos y programas federales de formación de maestros; en estas condiciones, se crean elementos para la Reforma de los Planes de Estudio.

También se adelantaron algunas líneas de cómo se concretaría esta Reforma, entre otras cosas, proponían el diseño de un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria. Asimismo, una reforma curricular para capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básicos.

Asimismo, se agregaba la simplificación de los requisitos y la reducción de los plazos de estudio para la carrera normal.

La firma del ANMEB tuvo como uno de sus principales impactos, el de propiciar —una vez más— la descentralización de la educación básica y normal, ya que “(...) en la medida en que se integren los subsistemas estatales (ello) permitirá una mejor integración entre los tres ciclos de la educación básica, así como entre éstos y los sistemas de formación y actualización del magisterio.”(Arnaut 1998,199)

Se pensaba en ese momento que los sistemas estatales de la formación de maestros, podrían estimular la vida profesional del magisterio, en la medida en que alentaran un mayor intercambio entre los maestros, los alumnos y los

---

<sup>190</sup> A partir de la creación de las Universidades Pedagógicas —nacional y estatal— y las normales públicas y privadas, en el estado de Veracruz, todas estas instituciones ofrecen formación inicial de profesores.

egresados de cada una de las instituciones formadoras de maestros. El objetivo era atender la exigencia de un nuevo tipo de maestro.

Estas condiciones de crisis y replanteamiento, llevaban hacia la transformación e integración de los sistemas estatales de enseñanza normal, así como su articulación en un sistema nacional de Enseñanza Normal<sup>191</sup>.

#### **4.2.2.6. Sexto periodo: 1997 - 2003**

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 señaló la urgencia de iniciar acciones para consolidar a las escuelas normales y mejorar su funcionamiento. De ese reclamo surge el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), cuya perspectiva es integral, puesto que considera los aspectos centrales de la actividad de las instituciones normalistas. De tal manera que:

“El programa parte de la convicción de que las escuelas normales deben seguir formando a los maestros de educación básica, como lo han hecho en el pasado, pero respondiendo a las demandas cada vez mayores y más complejas que se derivan de la necesidad de una educación suficiente para todos, de alta calidad formativa y que distribuya con equidad todos sus beneficios.” (SEP 1999,22)

Como se observa, el PTFAEN no desdeñó del todo al normalismo, sin embargo, se propuso hacer una reforma integral, en vista de que anteriores intentos de reforma circunscritos a un sólo aspecto no habían funcionado.

Para tal efecto, propuso la atención a cuatro líneas principales: la transformación curricular, la actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales, la elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico

---

<sup>191</sup> Programa que en fechas recientes —2003— se está implementando con un diagnóstico de las instituciones estatales de formación de profesores para revisar cuáles son sus funciones y el tipo de oferta que tienen. Esta es una línea de trabajo, otra estriba en la edición de la Serie “Cuadernos de discusión hacia un sistema de formación de profesores”, además de reuniones con secretarios estatales de educación y equipos técnicos.

y el mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales<sup>192</sup>.

En la línea de transformación curricular se implementó el cambio del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, considerando como uno de los principales ejes, el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso del maestro de educación primaria que “México requerirá en el futuro inmediato.” (SEP 1999,29).

Estos rasgos —señala el documento de presentación del Plan de Estudios 1997— “responden no solo a las necesidades de conocimiento y competencia profesional que plantea el currículo de la escuela primaria, sino también a las actitudes y valores que caracterizan al *buen educador* en el ámbito más amplio de sus relaciones con los niños, con las familias y con el entorno social de la escuela. Igualmente se consideran las capacidades que permiten el aprendizaje permanente, tanto a partir de la experiencia como del estudio sistemático, y que deben estar presentes en todo profesional de la educación superior.”(SEP 1999,29)

Quisimos citar textualmente la definición del futuro maestro establecida por la institución, para reconocer la identidad que el Estado propone para sus maestros<sup>193</sup>.

Por otra parte, los rasgos deseables del nuevo maestro, o el perfil de egreso se agrupan en cinco campos de competencias, las habilidades intelectuales específicas, el dominio de los contenidos de enseñanza, las competencias

---

<sup>192</sup> Como parte de la aplicación de estas líneas del PTFAEN, la Benemérita Escuela Normal Veracruzana recibió hasta el 2003 ocho acervos bibliográficos con más de 18 000 volúmenes, 80 equipos de cómputo y mantenimiento del mismo, equipamiento con una sala multimedios, más de 20 salones para asesorías, 1 diplomado de mejoramiento profesional, entre otros beneficios.

<sup>193</sup> Curiosamente, la figura estelar de *buen educador* además de no ser desarrollada con precisión, sólo aparece mencionada como de pasada y no vuelve a ser citada o referida a lo largo de todo el documento de presentación. Además, hay un tratamiento indistinto a la categoría de *profesor* y *maestro* a lo largo de todo el documento.

didácticas, la identidad profesional y ética y la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela<sup>194</sup>.

Aunque la implementación del nuevo Plan de Estudios fue apoyado con cursos nacionales, a los que asistieron varios maestros de la Normal Veracruzana como diseñadores y coordinadores; y cursos estatales, cuya sede fue la misma escuela, al interior de los mismos no se trabajó detalladamente<sup>195</sup> la clasificación de la naturaleza de los contenidos, especialmente los valorales; de tal manera que el tratamiento didáctico para todos los contenidos fue el de contenidos conceptuales.

Aunque no se ha documentado, pero constituye una parte importante de este trabajo, podríamos señalar que la aplicación del nuevo Plan de estudios se orientó a la formación en *aptitudes*, no obstante, el trabajo con los contenidos valorales que podría haber formado a los alumnos en el tramo de las *actitudes* no fue desarrollado con el sentido y la preparación que se hubiera requerido. Especialmente el que señala que el egresado:

“Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, como un componente valioso de la nacionalidad y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que *realice su trabajo*.” (SEP 1999,35).

Para el 2003 se inicia la puesta en operación del Programa de Mejoramiento Institucional, cuyo objetivo era propiciar la cultura de la gestión institucional, planeando todos los aspectos de la vida escolar, apoyados por una asignación de recursos económicos, que correspondieron a 5 escuelas públicas; la Normal Veracruzana contó con una mayor asignación en función de su matrícula.

A lo largo de estos apartados referidos a la Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, hemos destacado el papel de institución líder en la

---

<sup>194</sup> Para el 2003, en algunos documentos editados por la SEP, el último rasgo se transforma ‘misteriosamente’ en atención y respuesta al alumno en riesgo de deserción. Y decimos misteriosamente, porque hasta la fecha no hay documentos que expliquen el por qué se modificó y por qué se le dio un sentido más pedagógico.

<sup>195</sup> A nivel nacional se establecía una semana, y en los talleres estatales sólo tres días, ello originó la consecuente reducción de horas de trabajo y se obviaron muchos contenidos del curso.

educación normal, de ahí que concluyamos este capítulo con la expectativa sobre la consulta y elaboración del diagnóstico sobre las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes denominada: *“Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica”* que está ejecutándose desde el 17 y 18 febrero del 2003. (SEP 2003,7)

## **V. POLÍTICAS PARA LA CONTRATACIÓN DE PROFESORES**

Hemos querido incluir un capítulo que nos permita describir e interpretar el proceso de inserción de los egresados de la benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” a la Secretaría de Educación y Cultura del estado de Veracruz.

Para ello, con base en la metodología que hemos descrito en el segundo capítulo I, y con la articulación a los elementos teóricos revisados en el primer capítulo, contrastar los procesos que las normas establecen de una forma, pero que se efectúan de otra manera. Para comprender el proceso a que nos referimos, hemos recurrido a diferentes métodos y técnicas propios de la metodología etnográfica. Así, podemos presentar a través de los apartados siguientes, la sistematización de los fenómenos que tienen lugar en la SEC, y también, una vez que los *nuevos maestros* se desplazan a cubrir sus adscripciones. Nuestra comprensión del proceso de inserción laboral de los *nuevos maestros* sería escasa o nula si no tuviésemos en mente lo tratado en los capítulos anteriores, de tal manera que éstos se constituyen en la posibilidad de ir y venir entre el referente teórico y el empírico, sustrayéndonos a posiciones de investigación faltas de articulación.

La lógica que nos permite estructurar este capítulo responde a una visión amplia de las políticas de contratación de profesores a nivel nacional, para luego pasar al plano local. Advirtiendo la intervención de una de las organizaciones sindicales más grandes de América Latina, en las diferentes fases del proceso de contratación. A lo anterior agregamos el tratamiento de las actividades que tienen lugar en el plano informal de la contratación y desempeño de los *nuevos maestros*.

### **5.1. Políticas nacionales para la contratación de profesores**

Como ya hemos venido mencionando, la formación inicial de profesores ha sido una tarea que el Estado mexicano guarda para sí, repercutiendo con ello en los procesos de contratación de profesores.

Tenemos presente que las políticas de Educación Superior habían olvidado, hasta 1984, la contratación de profesores, debido a que el nivel del profesorado no se equiparaba, en términos legales, a los egresados de carreras universitarias. Fue posterior al decreto aprobado por el entonces Presidente de la República Miguel de la Madrid Hurtado, que la formación de profesores adquirió el nivel de Licenciatura, pasando con este cambio a formar parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y consecuentemente, a acatar los acuerdos que en materia de políticas de ingreso y egreso se establecieron al interior de dicha asociación. La incorporación a la ANUIES se reforzó en atención a que en las Normales se trabaja con ‘adultos’ y, aún cuando las agendas de la Educación Superior se establecen en términos generales, para el caso de las Escuelas Normales existen diferencias sustanciales con las universidades en términos de la operación de estas instituciones.

De ahí que Francisco Deceano<sup>196</sup> afirme: “(...) la relación entre el mundo normalista y el universitario está por tejerse.” (A/00/2003)

Por lo anterior, sin tomar en cuenta la dimensión de la Educación Básica en México ni el sentido social de la misma, durante años las Normales no fueron objeto de la aplicación de políticas de Estado, y con ello hacemos referencia a que no obstante ser un subsistema de larga trayectoria histórica —como ya lo hemos visto en el capítulo III— se ha conformado como un subsistema heterogéneo que incorpora instituciones de diferente naturaleza y objetivos.

Además, podría ser identificado como un subsistema que a través de los años ha soportado la tensión entre los proyectos que apoyan la federalización por una parte, y las tendencias que apoyan la regionalización, por la otra. Sin embargo, aunque en apariencia las instituciones involucradas, principalmente la Secretaría de Educación Pública, funcionan adecuadamente, el proceso de federalización podría considerarse inacabado, ya que a pesar de que la

---

<sup>196</sup> En el momento de la entrevista, el Lic. Deceano se desempeñaba como Director de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.

federación asigna recursos a las Escuelas Normales, el desempeño de éstas depende de los complementos presupuestales que confiere a cada entidad federativa para tal finalidad<sup>197</sup>. (A/00/2003)

A lo anterior se agrega que en dichas entidades, tanto nacionales como estatales, se regula el proceso de selección de alumnos y el número de Escuelas Normales particulares que forman maestros, según se consigna en los documentos que estas instituciones recaban para su incorporación, y con ello atender la demanda de profesores de Educación Básica en escuelas particulares<sup>198</sup>.

Las políticas para el Subsistema de Educación Normal a nivel nacional, se han visto modificadas con frecuencia, porque al ser la formación de profesores prerrogativa de Estado, este proceso se ha visto continuamente reorientado por la intervención de la organización sindical.

El Subsistema de Educación Normal ha recibido recursos económicos de asignación federal, que en su momento, han contribuido a dotar a las entidades federativas de lo que se ha denominado 'plazas', es decir, recursos que se etiquetan para el pago de docentes que contribuyan al cumplimiento de los proyectos de cobertura y expansión de la Educación Básica. Este manejo discrecional de las partidas presupuestales ha sostenido el control que la SEP ejerce sobre la matrícula de ingreso al Subsistema<sup>199</sup>.

En el estado de Veracruz –particularmente- los estudiantes normalistas llevaron al Gobierno Estatal a proponer y sostener hasta la fecha, un compromiso de contratación de los egresados de Escuelas Normales públicas. Dicho compromiso se ha ido diluyendo paulatinamente, de tal manera que los

---

<sup>197</sup> Por ejemplo, Veracruz es uno de los pocos estados que garantiza la contratación de egresados de las Escuelas Normales oficiales. (A/01/2003)

<sup>198</sup> No obstante, los egresados de Escuelas Normales particulares también concurren a solicitar asignación de plaza para desempeñarse como profesores de Educación Básica en escuelas públicas.

<sup>199</sup> La misma regulación abarca a las Escuelas Normales particulares, aunque muchos de sus egresados ejercen presión para ser contratados como profesores de escuelas oficiales. A nivel nacional la proporción de escuelas oficiales es de 60% y el restante 40% lo constituyen las escuelas particulares. (A/00/2003)

estudiantes que no participan del proceso de asignación de plazas que efectúa la SEC cada año, quedan fuera de cualquier posibilidad de ser contratados.

### **5.1.1. Regulación de la oferta y la demanda**

Como ya apuntamos líneas arriba, para regular la matrícula de las Escuelas Normales el Gobierno Federal, a través de la SEP, ha diseñado varias estrategias: la más fuerte de ellas fue la solicitud del bachillerato para poder ingresar a las Normales, lo que generó el retraso de dos años para el ingreso de solicitantes a estas instituciones. A ello se sumó 'desestimular' a los posibles aspirantes, ya que parte de lo que hacía atractiva la formación, era la rapidez de acceso al mercado de trabajo y también hacer una carrera en forma rápida, es decir, en cuatro años se cursaban los estudios profesionales. Lo que en otros tiempos había constituido su preferencia, cambiaba en el alargamiento de los estudios y en la incertidumbre para la contratación.

Un ejemplo de estos vaivenes en la regulación de la matrícula es el año de 1983, durante el cual, el salario magisterial había sufrido severos decrementos en función de las percepciones de otras carreras, dificultándose también los ascensos en el servicio. Esto no sólo condujo a la disminución en la matrícula inicial, sino que también se hizo presente en la deserción temporal o definitiva de muchos estudiantes.

Se presentó así que a finales de los años ochenta: "(...) el problema de superávit había vuelto a su antigua condición deficitaria, incluso en educación primaria, donde la sobreoferta de maestros había sido mayor en los años anteriores." (Arnaut 1998,173)

Para cubrir las demandas que requerían las entidades federativas, hubo de recurrirse, una vez más, a la contratación de maestros no normalistas, con estudios de bachillerato y a veces hasta con secundaria, a fin de hacerse cargo de las plazas que los normalistas habían dejado, sobre todo en las zonas rurales.

Con lo anterior tenía lugar otra vez el fenómeno de la escasez de maestros para cubrir las plazas menos atractivas del sistema –las más rurales- y la dificultad para impactar realmente en los proyectos de elevación de calidad o en estos momentos: los de atención a la multiculturalidad.

Para el 2004, el Subdirector Técnico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” expresa que en el estado de Veracruz y específicamente:

“(…) la Normal garantizará la formación de profesores que estén más acordes a las expectativas sociales y que puedan enfrentar las crisis que se viven en el terreno educativo (para ello) los profesores normalistas han pedido se revise el proceso de selección de los aspirantes (y ) la Normal Veracruzana además de aplicar un examen del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL)<sup>200</sup>, entreviste personalmente a los aspirantes para valorar su vocación”. (Diario de Xalapa 6/01/2004)

Del periodo acotado hasta la fecha, se ha intentado establecer las condiciones para que la asignación de plazas, cuando salen los Normalistas, se realice a través de un *examen de oposición* el cual podría constituirse como un proceso para que los estudiantes mejor preparados accedan, a su egreso de la formación en las Normales, a una adscripción en donde se tomen como principales referentes: la trayectoria escolar condensada en el promedio y los resultados de un examen de oposición<sup>201</sup>.

Lo anterior es un proceso que ha recibido numerosas críticas, y que no obstante haberse aplicado como un antecedente a las licenciadas en Educación Preescolar, los usos y costumbres atraviesan este proceso, constituyéndose las organizaciones sindicales en las principales detractoras del

---

<sup>200</sup> Organismo privado encargado de elaborar, aplicar y computar los exámenes de selección de las Escuelas Normales y algunas universidades del país.

<sup>201</sup> Los documentos de trabajo respecto a este proceso documentan que el examen [se constituiría en una prueba fehaciente del dominio de contenidos cursados en la Escuela Normal. Lo anterior no deja de ser un problema, ya que la evaluación escrita difícilmente podría incorporar el énfasis curricular en los procesos de práctica escolar, especialmente el trabajo desarrollado para atender los rasgos 4 y 5 de las competencias del perfil de egreso.

Respecto al *examen de oposición* el Secretario de Educación y Cultura del sexenio 1999-2005 expresó a través de un diario: “para elevar la calidad de la educación debe abandonarse el sistema de herencia de plazas magisteriales e instaurarse uno de examen de competencias o de oposición” (Diario de Xalapa/28/X/2004)

mismo, ya que como veremos párrafos más adelante, choca con las prácticas acostumbradas para la asignación de plazas.

A pesar de las diferentes estrategias para regular tanto el ingreso como el egreso de las Escuelas Normales, el Director de la Benemérita Escuela Normal señala:

“(…) que la falta de recursos para crear más plazas para profesores puede ocasionar un problema grave, pues ya estamos encontrando jóvenes frustrados, no sólo normalistas sino también universitarios, porque desempeñan actividades para las que no fueron formados.” (Diario de Xalapa 11/02/2004)

## **5.2. Políticas de contratación de *nuevos maestros* en el estado de Veracruz**

Además de la fuerte presencia de la SEP en los procesos de regulación de la matrícula de ingreso para las Escuelas Normales y del control de asignación presupuestal para el pago de salario a determinado número de egresados, también se hace una contrastación entre formas federales de control y la dotación de recursos y las necesidades del propio estado de Veracruz. Es decir, al consignar en un formato administrativo la estadística relativa a los requerimientos de cada centro escolar, no sólo en lo que respecta a mobiliario y aulas, sino también en el número de población que requerirá ser atendida, es donde los encargados de zona o sector, solicitan el ‘reforzamiento’ para que sea cubierto el número de docentes que satisfaga la demanda originada por el número de alumnos.

### **5.2.1. Proceso de afiliación**

Al tomar como referencia los estudios de prospección, así denominados por el sondeo que hacen respecto a la necesidad de maestros y su concordancia con la cantidad que se dotará presupuestalmente para el pago de sus salarios, los egresados normalistas son convocados mediante un aviso colocado en una de las zonas de control escolar para que se presenten al proceso de *afiliación*, el cual consiste en darse de alta en el sistema tributario, a través de la requisición

de la cédula que para tal efecto les proporcionan empleados de la Secretaría de Finanzas y Planeación (SEFIPLAN). Este llenado de documentos se acompaña de la entrega de copias del acta de nacimiento, fotografías con características especiales, que en ocasiones al no cumplir con las estipulaciones, son regresadas, solicitándolas nuevamente. Al finalizar este procedimiento, durante la entrega de su adscripción, el *nuevo maestro* recibe lo que se denomina *homoclave*, que consiste en un código de letras y números que después será su clave de reconocimiento como personal contratado por el Gobierno Federal y como tributario cautivo.

Ahora bien, varios de los egresados se quejaron por la naturaleza del trato que reciben, además, estas tareas les originan, como ellos mismos lo dicen, cierto grado de tensión. Sin embargo, nos gustaría destacar que a diferencia de los procesos regulares de afiliación para otros trabajadores, los empleados de SEFIPLAN concurren a la Escuela Normal a recabar la información. Esto todavía pudiera considerarse como un trato hasta cierto punto deferente.

Aquellos egresados que no realizan este trámite son eliminados del otorgamiento de plazas, ya que como señalamos líneas arriba, la obtención de la *homoclave* es imprescindible para ser considerado como solicitante de una adscripción.



Ilustración 20. Proceso de afiliación en la SEC

Después de este trámite, los alumnos dejan de recibir información respecto a cuál es el paso siguiente para ser contratados, de tal manera que implementan, especialmente para los que viven fuera de Xalapa, una red de comunicación para notificar cuándo son citados y qué tipo de actividad desarrollarán.

A la par que realizan su afiliación, los egresados saben, porque egresados de otras generaciones se los dicen y a través de un cartel colocado en la Escuela Normal, que deben presentar un certificado de salud expedido por una institución oficial.

### **5.2.2. Certificado médico**

Hasta hace poco tiempo, a las egresadas normalistas se les requería un *certificado médico de no gravidez*, con la finalidad de dejar fuera del proceso de contratación a aquéllas que por su embarazo serían solicitantes de los permisos por gravidez que la ley estipula. Es notorio que no obstante haber firmado México los Acuerdos de igualdad de derechos para el hombre y la mujer, el trato hacia las egresadas fuera diferenciado respecto al trato que se les daba a los varones. En fechas recientes esta situación ha cambiado y los exámenes corresponden a los de química sanguínea y rayos X de tórax, para asegurar que los *nuevos maestros* no tengan enfermedades infecto-contagiosas que pudieran transmitir a sus alumnos.

Como la contratación de los egresados de la generación 2003 se prolongó más allá de 8 meses, la vigencia de estos análisis expiró, de tal manera que los hicieron nuevamente para integrarlos al expediente que les solicitaron en la SEC. Al respecto una de nuestras entrevistadas nos explica:

“De hecho siento que *no estoy informada*, ya ve que cuando uno sale hay muchas personas egresadas que dicen: no, pues debería estar afiliada al Sindicato, deberías ir a tal lugar y decir que tramiten tus papeles de filiación, yo lo que hice fue con lo que te dicen en la escuela (...) yo por fuera no he hecho nada, le pregunté a un profesor de mucha confianza de la escuela, pues uno con la intención ¿no? porque no sabemos qué hacer, como *somos nuevos como egresados* qué hacemos, nos conviene o no nos conviene (...) y el profesor me comentaba que no, que por el momento ningún sindicato [es decir, que no se afiliara a ningún sindicato; lo sorprendente es que el profesor en cuestión es líder

de una organización sindical] y que siguiera con el proceso tal como nos iba diciendo la SEC, que si nos pedían tal documentación, llevarla en regla, nada más, [recibí información] de la escuela, fuimos y estaban ahí los requisitos [en un cartel] después me parece que un compañero me avisó, porque nos habían dicho después de lo de la filiación que teníamos que comunicarnos y todo eso, entonces una compañera decidió ir a la SEC directamente y ahí vio que se estaban pidiendo otro tipo de papeles para hacer otro trámite [así que de no haber sido por esa compañera] yo no me entero [de mi grupo] no todos se enteraron, de hecho, ya en la tarde, después de haber echo ese trámite me habla una compañera que es de (...) y le digo: sí, ya lo hicimos en la mañana ah, es que yo no me enteré, yo no supe (...) entonces es así como nos comunicamos, de hecho prácticamente todos los del salón [de cuando eran alumnos] si alguien sabe algo, que fue directamente o que llamó, le habla a los demás, pero siempre hay algunos que no se enteran. Esta vez fueron tres los que no hicieron ese trámite y ya lo hicieron posteriormente (...) ahorita después del último trámite nos dieron un teléfono y nos dijeron que estuviéramos llamando ahí constantemente por si tenían algún dato para las plazas [esta situación se prolongó durante ocho meses] y bueno, pues uno habla, hablé y hablé y nada, y sólo fue hasta ayer que el mismo compañero que me habló, le avisó a una compañera que nos dijo que *tal vez* el jueves hay algo, porque yo sigo hablando a la SEC y me dicen que no hay nada, que la siguiente semana y otra semana y no hay nada, así, así, pero ahí no me han dicho nada. ” (E/05/2003)

Además de los exámenes médicos, los solicitantes de plaza tuvieron que cumplir con otra actividad, que detallaremos en el siguiente apartado.

### **5.2.3. Examen psicológico**

No obstante que los *nuevos maestros* se han formado durante cuatro años en las Escuelas Normales, la SEC en Veracruz ha considerado necesario aplicar un examen psicológico a los aspirantes a ocupar una adscripción como profesores, que a decir de muchos de los entrevistados es efectuado sin que concedan a éstos ninguna explicación. Algunos de nuestros informantes nos comentaron que el tipo de preguntas incluidas en este examen eran confusas, a ello se agregaba un control estricto del tiempo.

En este sentido, comentaron lo siguiente:

“[alguien dijo] en la tarde tienes que venir a tal hora, en tal salón, porque se les va a aplicar un examen psicométrico, creo (...) y ya acudimos al examen, ahí estuvo una psicóloga, que ahí nos tuvo y nos aplicó el examen (...) ya estaba yo nervioso porque decían, porque había rumores que era para ver qué plaza te asignaban, que era para ver tu capacidad...que era para ver no sé qué, y yo me pongo nervioso con los exámenes y más este examen que estaba lleno de

bolitas y cuadritos, o sea, sí estaba yo nervioso y por ahí me equivoqué alguna vez (...) fueron tres, no fue uno; el de personalidad, ese como que lo sentí dudoso porque creo que no es tan válido, [porque las preguntas] como que cierran la oportunidad, como que da unas respuestas que a lo mejor no son, ninguna de las que me está dándose la que yo decido, pero tengo que decidir por alguna (...) de hecho me enteré que a un amigo lo mandaron llamar ya una vez que revisaron su examen (...) me mandaron llamar y estuve platicando con la misma psicóloga que me puso el examen y se puso a preguntarme que si yo tengo amigos...y sí, sí tengo amigos, pero lo que pasa es que de las situaciones que me planteaban en el examen pues a mí no me gustaban algunas y simplemente marcaba algunas que se acercaban(...) de hecho varios salieron así y algunos pegaron el grito en el cielo ¿no? pero creo que es producto del mismo examen, no creo que esté tan bien elaborado (...) ya de ahí fui y platiqué cinco minutos con la muchacha [la psicóloga] y me preguntó incluso que por qué la SEC debía contratarme, y ya le dije: uno, porque quería el trabajo, necesitaba el trabajo, número dos porque estudié para trabajar de maestro y aquí *la única institución que me va a dar un trabajo es la SEC*, y porque me gusta mi carrera y porque...cómo se dice...porque es mi vocación (...) y entonces me dijo: ah, bueno ...nada más me lo comentó(...)" (E/08/2003)

Otro de los informantes que participaron en este estudio dijo:

"(...) en primer lugar no me agradó, porque no nos presentaron justificación para ello, yo me sentí como un ratón de esos de laberinto...y vete derecho y a ver si encuentras la salida (...) yo de entrada ese examen lo consideré como un ejercicio que tenía que hacer, como un requisito, pero no me agradó para nada porque no me dijeron para qué iba a ser, de dónde venía, qué finalidad tenía (...) yo no supe qué pasó con ese examen (...)" (E/01/2003)

Es conveniente destacar que durante el trayecto y al egreso los normalistas no reciben ninguna información al respecto, lo que sí es del conocimiento de sus autoridades escolares es que por lo menos en la generación que nos ocupa hubo dos alumnos que fueron 'vetados' y cuando acudieron a la Escuela Normal a solicitar informes al respecto no se les pudieron dar, ya que argumentaron que no están vinculados con el área de la SEC que aplica el examen. Lo que sí es significativo es que aún en las áreas que tienen contacto con los *nuevos maestros* tampoco les proporcionan los datos o informes que solicitan. (A/04/2003 y A/01/2003)

No obstante, como ya se han presentado casos de alumnos 'vetados' para la contratación en una de las organizaciones sindicales perciben este examen de la siguiente manera: "(...) hay que comentarlo, hay compañeros, jóvenes

aspirantes que traen su flamante título y no han pasado el [examen] psicométrico (...)". (RS/01/2003)

Cuando le preguntamos al representante sindical respecto a qué haría su organización si le tocara ayudar a esos alumnos 'vetados', respondió:

"(...) más que vetados quedan temporalmente impedidos, ellos podrán volver a presentar su examen, y claro, prepararse y cuantas veces sea necesario . En el caso de los egresados de Educación Normal hay una incongruencia que sí hay que comentarlo: cómo es posible que un muchacho aspirante a ser formado en una escuela oficial que tan estricta es para sus exámenes de ingreso, a la hora que ellos ya obtienen su carta de pasante, su certificado, no sean aceptados en un mínimo requerimiento de un test psicométrico o una entrevista, que parece totalmente incongruente (...)". (RS/01/2003)

Otro dirigente sindical expresó:

"Yo aquí como representante sindical, se hizo (sic) un reclamo pero no al nivel de Educación Básica, precisamente por eso tengo conocimiento de ese examen que no sé...psicométrico.... del cual si es un señalador de la personalidad de un individuo, (entonces) no puede ser determinante para poder afirmar que una persona no es apta para atender un grupo de jóvenes o de niños; se necesita algo más que un simple test psicológico, que lo desconozco y no sé si verdaderamente.... está planteado de una manera adecuada y contempla las características de confiabilidad y...no, lo desconozco...y bueno si eso es, en ese caso que se viera una segunda instancia porque no puede decirse que ese muchacho está loco, porque así lo manejan, y lo dan a entender, y oye, caray, no es justo y no sé si hasta legal eh(...)". (RS/02/2003)

Respecto a este tema habría mucho que investigar, ya que no se les aplica a todos los egresados, sólo a los que tienen clave administrativa estatal; y específicamente a los Licenciados en Educación Primaria.

Tratando de complementar la visión de los eventos que tienen lugar cuando el egresado normalista inicia sus trámites de contratación, veremos, en el siguiente apartado, las situaciones que se le presentan en los propios espacios de la SEC.



Coordinaciones de Educación Especial, Primaria, Normales -federalizadas- y Coordinación de Asesores del Secretario. Sin embargo, centraremos nuestra atención en el Departamento de Recursos Humanos, por ser éste donde tiene lugar el proceso de contratación de los egresados.

El Departamento de Recursos Humanos, está ubicado en el primer nivel, al que se llega a través de una explanada cubierta, la sección destinada al Jefe del Departamento y al área de cómputo corresponde a una superficie mínima, en donde apenas si hay lugar para la jefatura y los empleados, la que por cierto tiene una entrada más restringida, encontrándose hacia el fondo del área.



Ilustración 22. La contratación en el pasillo de la SEC

Hacia el frente se distribuyen por lo menos sesenta personas con sus correspondientes escritorios; al frente de esta sección hay una barra de madera que hace las veces de mesa de atención, pero también de límite para controlar el ingreso de personal ajeno al área. Resta entre esta distribución y unos cristales que hacen las veces de límite con el exterior, un pasillo de no más de dos metros de ancho. Es allí donde se desarrolla la contratación de los egresados en un proceso que, de acuerdo con nuestros registros de observación, se prolongó durante ocho meses.

El primer contacto que establecen los egresados con la SEC es a través del personal que hace la recolección de expedientes médicos y de certificados de estudios, así como un formato en donde el egresado, además de proporcionar

sus datos de identificación solicita le sea otorgada una adscripción, señalando al mismo tiempo el sindicato al que desea pertenecer. Para hacer este trámite, los solicitantes no ingresan al edificio de la Secretaría, en la explanada frontal se colocaron dos mesas y dos personas, las cuales reciben los documentos, indicándoles que estén pendientes y que llamen por teléfono para recibir informes, ya que hasta ese momento no había otra indicación.

Algunos solicitantes nos comentaron que en los primeros meses llamaban y les informaban que todavía no había asignación de plazas y que siguieran llamando; otros más, acudían a preguntar por su adscripción, obteniendo el mismo resultado, para ello fueron atendidos por un empleado quien es el que permite el ingreso al área. Ocasionalmente los solicitantes fueron atendidos por una licenciada de la que muchos ni el nombre tenían, le llamaron: *la licenciada de las plazas*, identificación con la cual era requerida —insistimos, ocasionalmente— por los compañeros que brindan atención al público para otros trámites, entre los que se anotan: constancias de servicios, expedición y refrendo de credenciales, filiación y registro de preparación, certificación de documentos oficiales y carta poder.

Como puede pensarse, el espacio físico, el número de personas que acuden a solicitar trámites aunado a los egresados normalistas, hace que esta área esté cotidianamente saturada, complicándose más el ambiente con la ubicación de unas mamparas con información de la propia Secretaría y un televisor colocado en un soporte, que transmite en forma continua: o bien la señal de la red nacional educativa, o videos de las actividades de la SEC.

Sin que medie una notificación expresa por parte de la SEC, y sólo por la comunicación que tuvo lugar a través de una red telefónica entre los egresados, en el mes de marzo se presentan los *nuevos maestros* de las diferentes licenciaturas de la Normal “Enrique C. Rébsamen”, de los cuales procuramos identificar a aquéllos que nos habían concedido las entrevistas. Como algunos de ellos nos informaron, la cita era a las cuatro de la tarde y muchos de ellos llegaron más temprano; el encargado de controlar el ingreso al

Departamento<sup>202</sup> nos comentó que ya desde hace dos semanas está saturada esta área.

Al ir concentrándose más alumnos el bullicio es notorio, por lo que les señalan en voz alta que guarden silencio; entre algunos jóvenes –ningún empleado la solicita- surge la información de que deberán anotar su nombre en una lista, misma que hacen en hojas que ellos mismos traen. Como durante ese lapso se incorporan otros solicitantes, poco a poco se informan entre ellos mismos.

No obstante ya tener presentes a los normalistas, los listados de adscripción aún no han llegado de México, de tal manera que en esta ocasión —1° de marzo— les piden que se formen en dos filas para que se les tramite la credencial de la Secretaría, para lo cual les tomarán una fotografía. Así, la fila marca el turno y los jóvenes que no se anotaron, por haber llegado tarde, comentan que en la mañana ya se hizo otra lista y que esto ‘es un desorden’. En los jóvenes que están formados hay una creciente ansiedad ante la posible entrega de su adscripción, y a semejanza de actividades estudiantiles, juegan, bromean y ríen en voz alta, por lo que los empleados –una vez más- les recuerdan que ‘están en un área pública y que *se deben comportar como profesores, que guarden silencio*’.

Esta actividad coincidió con un ‘plantón’ que a manera de protesta hizo una líder de una organización sindical, para ejercer presión y ser recibida por las autoridades de la Secretaría, lo cual podría parecer ajeno, sin embargo, esta concentración de personas saturó el área y agregó aún mayor inquietud a los ahí presentes.

Como ya habían terminado de tomarse las fotografías, la empleada encargada de las credenciales les indicó que pasaran a tomar asiento —aún y cuando era obvio que no había un solo lugar, a excepción hecha de unas bancas rotas que estaban en la parte exterior— y que luego los llamaría. Lo hace después de

---

<sup>202</sup> La persona encargada de permitir el ingreso al Departamento de Recursos Humanos será el que brinde la información hasta el momento de tramitar la asignación de plazas. Él asumió el contacto directo con los egresados.

otros llamados al orden y en esta ocasión es para que firmen la credencial. Casi en forma simultánea a este anuncio sale la *licenciada de las plazas* y les notifica que lo programado —es decir, asignarles su plaza— ya no será posible por el día de hoy, comentándoles que: “ya no es necesario pasar lista, solo que se anoten”. Ante esta instrucción los jóvenes —entre los que hay madres de familia y embarazadas— responden con desaliento, ya que en este momento son ocho meses de incertidumbre y de cambio de ritmo. Tenemos presente que durante el último año de la Normal realizaron su práctica intensiva en condiciones reales de trabajo’ y elaboraron su documento recepcional; en contraste, durante estos ocho meses de ‘espera’ no han podido realizar actividades de tipo profesional, excepción hecha de aquéllos que están como apoyos de algún familiar docente, o preparando niños en sus casas.

Más adelante, el día cuatro de marzo los convocan a que acudan a las cuatro de la tarde, una empleada les indica que con base en la lista será el orden en que pasen, les recuerda que es necesario que hayan entregado el certificado médico y el certificado de estudios. La espera se prolonga, durante este lapso se sabe que otros grupos de la Licenciatura en Educación Física ya tienen su adscripción y señalan: “ellos están superconformes (sic), ya les informaron y no dicen nada, están superfelices (sic), todos, sean de aquí o de lejos (...)”.

En esta ocasión pasa el tiempo y no les dicen nada, los signos de inconformidad se externalizan y una joven dice en voz alta: “y ahora, pasar la vergüenza de decir (a sus padres): saben qué, que otra vez no hay nada<sup>203</sup>”.

Uno de los informantes de este trabajo se acerca con discreción y dice con evidente molestia: “¿Ya oyó maestra?”

Mientras la inconformidad se manifiesta en algunos normalistas, otros cumplen puntualmente con las indicaciones para tramitar su credencial, nuevamente el empleado, al que ya nos hemos referido, se hace cargo de citarlos para el

---

<sup>203</sup> Este comentario es de una egresada que viene de un lugar a cuatro horas de Xalapa y hace una erogación de \$300.00. A esta protesta se suma otra egresada quien afirma venir de Acayucan —a seis horas de viaje de la capital— con un costo de \$ 600.00

próximo lunes, fecha en la que a decir de él, les entregarán un pase. Esta información se la da a un par de alumnas, las que a su vez comentan a sus compañeros de la nueva convocatoria. Algunos egresados se resisten a irse, pero paulatinamente van saliendo.

La próxima fecha —el día 15 de marzo— vuelven a presentarse en el pasillo que está frente al área de Recursos Humanos, y aún y cuando no les dicen nada, permanecen ahí. Algunas de las solicitantes están con su bebé, por lo que pudimos escuchar, algunos egresados se están anotando nuevamente con el encargado de cuidar la entrada.

Un padre de familia les comenta: “no se desanimen, porque muchos profesionistas salen sin trabajo, aquí tarde, pero seguro ¿no?”.

Una hora más tarde, la *licenciada de las plazas* empieza a nombrar a algunos de los anotados en la lista, y comenta “les entrego a los que nombré, al mismo tiempo anuncia que los sindicalizados tendrán que pasar a recoger su pase en el sindicato. Si no son sindicalizados y no se nombraron... ” entonces deja en suspenso, acude hacia el fondo de la oficina a hacer una consulta con otros empleados del área de cómputo y regresa para pedirles —en su mayoría son las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar las que han recibido su pase de presentación— que le saquen copia y la firmen anotando que ya han recibido el citado pase. A los demás les dice que regresen en dos días más. El desaliento ya es patente, e incluso el enojo de una egresada se manifiesta en voz alta, intenta pasar a hablar con ‘alguien que la atienda’ pero apenas si la dejan entrar y sólo la citada *licenciada* le intenta explicar que no han llegado los otros nombramientos, que se ‘cayó el sistema’<sup>204</sup> y que ella no puede hacer nada.

Cuando entrevistamos a esta alumna ella nos explicó:

---

<sup>204</sup> Esta excusa es una frase estelar que se supone disculpa y justifica cualquier demora. Hace clara referencia a un suceso político en la elección presidencial de C. Salinas de Gortari, en donde argumentar que ‘se cayó el sistema’, llevó a dilatar la entrega de resultados preliminares con la consecuencia de lo que para muchos fue un fraude electoral.

“Bueno, a partir de mi llegada a las oficinas de la SEC yo me informé con mis compañeros de que la nueva información es que *se había caído el sistema informático* entonces ya no nos podían atender, lo que procedía era comunicarnos el viernes para que nos dieran nueva fecha (...) y asistir a la entrega de los recursos (...) de ahí tuvimos que ir a tomar nuestra asistencia con el joven recepcionista este ( la asistencia, ¿a través de qué?) de una lista que los compañeros hicimos conforme fuimos llegando la semana pasada, los que fuimos en el horario de las cuatro (...) es para decir que hicimos acto de presencia (¿se cayó el sistema?) no, yo desde que llegué supe que es una excusa...política porque ciertamente los recursos no están disponibles o todavía hay ciertos movimientos y entiendo es cosa administrativa que falta por hacer (...) pero le repito, a nosotros no nos dan más información”. (EfS / 03/2003)

Como esta joven entrevistada, las actitudes de muchos de sus compañeros después de varias horas de viaje y pagar transporte y alimentos en varias ocasiones eran coincidentes, se asomaba un sentimiento de inconformidad, por ello respondieron a nuestro cuestionamiento respecto a cómo se sentían:

“Pues sí, un poquito..... desilusionada, podría decirse, porque yo esperaba ya llevarme la hoja de mi presentación, inclusive, como ya lo dijimos (hay un) impacto económico, (en) mi vida personal y (en) la persona que me acompaña (su novio) y bueno vamos a esperar los otros días (aquí se le quiebra la voz). (EfS/02/2003)

Además de las visibles muestras de cansancio y enfado, también comentaron:

“(Para nosotros) se postergan planes, se difieren las expectativas (...) bueno, sí, nos vamos a comunicar, nosotros pensamos que ya es inicio de quincena hay mayor seguridad de que ya nos la proporcionen...podría ser otra de las políticas que estén usando (...) por el pago de los salarios, es más fácil para ellos (para) su organización, su administración (sin embargo) *esperábamos un poquito más de atención*, pero bueno, yo en lo particular conozco un poquito más de la organización administrativa y siento que así es, pero ya también está llegando un momento en que te angustia y bueno muchos compañeros que, bueno no quisiera hablar por ellos, yo sé que su situación es un poquito más difícil y quizás anhelan en mayor forma obtener el trabajo”. (EfS/01/2003)

Varios días más tarde, de nueva cuenta los egresados fueron convocados para que se presentaran a recoger su pase de presentación; ante este nuevo llamado y con el conocimiento de que algunos de sus compañeros ya se habían presentado en su lugar de adscripción, los egresados se forman nuevamente en el pasillo del área de Recursos Humanos, entre los varones hay bromas, groserías y un cuchicheo nervioso. Una empleada empieza a verificar los nombres que están en una lista —que los mismos solicitantes han

elaborado una vez más en esa tarde— posteriormente les empiezan a llamar en forma individual, al entregarles en el mostrador su nombramiento que al mismo tiempo hace las veces de pase de presentación con la autoridad escolar local, los alumnos leen su adscripción y algunos se atreven a preguntar en voz alta: “ ¿dónde queda Uxpanapa?”, “¿Dónde será Mixtla de Altamirano?”; a la mamá de una joven egresada de la Licenciatura en Educación Preescolar no le agrada que su hija haya sido adscrita a la zona norte, sin embargo, empiezan a ubicar los municipios, y los lugares donde se supone laborarán. A estas alturas, sólo algunos jóvenes llevan mapas del estado de Veracruz, con la división municipal, esta previsión ayuda a muchos de ellos a localizar las zonas. En los rostros de los que ya han sido nombrados puede advertirse cierto grado de incredulidad, algunos más no acaban de asimilar a qué lugar han sido enviados, sea por la lejanía con Xalapa, con centros urbanos o por su propio lugar de residencia. Preguntamos y en algunos casos el lugar de trabajo queda en el extremo opuesto del lugar donde ellos viven con su familia. En otros casos, los jóvenes que se conocen entre sí y saben de sus lugares de residencia, tratan de establecer o restablecer contacto con sus compañeros para que les indiquen cómo se llega, qué tipo de lugar es, en fin, recabar la mayor cantidad de información posible.

No obstante este movimiento y la solicitud de que saquen una fotocopia —en el exterior del edificio— firmen de recibido y tomen nota que deberán presentarse antes de tres días con la autoridad correspondiente, algunos egresados no son requeridos y sin embargo siguen formados, causándoles con ello cierta incomodidad en relación con sus compañeros que ya fueron llamados. Esta sensación se verá prolongada durante varios días más, porque la asignación de plazas se verá dilatada.

Finalmente, luego de una espera de casi ocho meses, y luego de presentarse semanalmente a las oficinas de la SEC durante por lo menos tres meses, la última de las alumnas que conformaron la muestra de informantes de nuestro estudio, es llamada para asignarle su nombramiento.

Durante este lapso, algunos alumnos recibieron indicaciones especiales ya que a ellos les correspondería sustituir a los servicios otorgados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), fundando escuelas estatales, o federalizadas. También se dio el caso de algunos jóvenes que al presentarse en el lugar indicado no encontraron la zona, el lugar correspondía a otro sector, o bien, sus servicios no eran requeridos en función del número de alumnos; estos casos eran atendidos por la *licenciada de las plazas*, modificando sus órdenes de presentación, de acuerdo a las necesidades consignadas en la demanda de reforzamiento de docentes para algunas escuelas que, al rendir su información estadística, lo solicitaron.

Aún y cuando en apartados más adelante trataremos lo correspondiente a las organizaciones sindicales, hacemos notorio que los solicitantes de plaza mostraron en algunos casos su desacuerdo con resultar adscritos a determinada organización, ya que la expectativa era la de permanecer *libres*, es decir, no iniciar su desempeño bajo ninguna filiación sindical. Al cuestionarles por qué razón lo preferían así, algunos de ellos nos comentaron que el pertenecer a una organización sindical les sujetaba a los procedimientos acordados al interior de estas organizaciones y que una primera desventaja consistiría en que no podrían permanecer en los lugares a los que fueron adscritos, que estarían . de entrada- sujetos a cambios y traslados.

En el caso de la adscripción otorgada a una alumna con un rendimiento escolar alto, ésta tenía la *ventaja* de ser una docente contratada como *libre* y estar ubicada en un lugar considerado como parte de la zona "A"<sup>205</sup>, al preguntarle al respecto, ella nos comentó:

" (...) para mí eso es muy independiente a lo que hay ahorita, a mí realmente me gusta, me gustaba lo que en ese momento estaba haciendo que era estudiar, eso es lo que me gusta y a eso me dediqué, independientemente de alguna cuestión administrativa (¿y de no estar en un contexto urbano- sí asistirías y permanecerías?) Sí, claro (sin agua y sin luz) no, yo veo todo eso como un reto, nunca me ha tocado estar en una comunidad así, sería una bonita experiencia,

---

<sup>205</sup> En el estado de Veracruz los docentes pueden estar ubicados en escuelas que pertenecen a zonas económicas "A" o "B". En el caso de la zona "A" el pago es mayor, por considerarse zona de vida "cara" (preferentemente son zonas de puertos o petroleras); y en el caso de estar ubicado en zona "B" el pago es menor por no ser una zona cara (es el caso de Xalapa, Orizaba y otras ciudades importantes en el estado).

que como todo maestro considero que tenemos aspiraciones también de mejorar nuestra situación en un momento dado, pero sí, si me encantaría (...) ” (EfS/02/2003)

Aunque no sabemos con precisión<sup>206</sup> cuántos solicitantes fueron contratados en total, ni cuántos fueron adscritos a cada uno de los sindicatos, es de suponerse —por razones que argumentaremos en el apartado relativo a las organizaciones sindicales— que fueron excepcionales los casos en los que el solicitante contratado permaneció *libre*.

Respecto a los procesos de contratación, destaca una nota periodística en donde es entrevistado el Jefe de la Unidad Administrativa de la Secretaría de Educación y Cultura, en la cual afirma:

“(...) Veracruz es el único estado del país que sigue cumpliendo con los más de 900 jóvenes que cada año egresan de escuelas normales públicas y que por instrucciones del gobernador (...) y del Secretario de Educación y Cultura (...) se les sigue entregando plazas cada año”<sup>207</sup>. (Diario de Xalapa 10/02/2004)

Y alrededor de este mismo proceso, el Secretario General del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) Sección 56 en Veracruz expresó:

“(...) si en verdad en la Secretaría de Educación y Cultura se están entregando plazas exigirán que este proceso se transparente y se sepa cuántas y a quiénes se les entregan (...) creo que lo justo es que se dé a conocer en qué cantidad se está haciendo para también nosotros ser vigilantes de cuánta gente legítima trabajadora tiene derecho a una”. (Diario de Xalapa 20/10/2004)

Si tomamos en cuenta las declaraciones anteriores, vemos que la asignación de plazas se convierte en un proceso en el cual el Estado, se abroga el control del mismo a través de las tareas desempeñadas por la burocracia estatal y en donde, a pesar de la aparente participación del sindicato mayoritario —como podemos advertir— se realiza un manejo discrecional de los recursos.

---

<sup>206</sup> Aquí nos referiremos nuevamente a la resistencia del personal de Recursos Humanos para conceder la entrevista y proporcionar datos relacionados con el proceso de contratación de profesores.

<sup>207</sup> No obstante esta afirmación, el día 27 de enero del 2004 aparece una nota editorial respecto a la falta de plazas para los Licenciados en Educación Telesecundaria y los Licenciados en la especialidad de Formación Cívica y Ética de la Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”, institución oficial, por cierto.

### 5.2.5. La relación con los *muchachos* de CONAFE

En otros casos, atendiendo a las políticas nacionales, en Veracruz se intenta sustituir a los maestros del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), con *nuevos maestros* egresados de Escuelas Normales. Tratando de atender, por una parte, los compromisos hechos en función de la elevación de la calidad de la educación y por la otra, asumir los compromisos de Estado con dichos egresados normalistas.

Como se anotó líneas arriba, los profesores habilitados<sup>208</sup> por el CONAFE son o bien estudiantes de preparatoria o egresados de secundaria, con una fuerte pertenencia y arraigo en sus comunidades y con dominio del idioma de algunos grupos indígenas. A las características anteriores, se agrega el compromiso — en ocasiones gravoso— que tienen las comunidades de brindar hospedaje y alimentación al maestro de CONAFE, a diferencia de los egresados normalistas a quienes las comunidades sólo ofrecen hospedaje, si es que la escuela cuenta con la denominada ‘casa del maestro’, en caso de no tenerla, los *nuevos maestros* han de pagar también su hospedaje con alguna familia de la comunidad.

En una de las comunidades que visitamos, una madre de familia expresó que:

“(…) Yo...bueno, cuando les tocaban los maestros de CONAFE no sabía, ya cuando les tocó con el maestro (...) ya parece que sí, ya tantito, ya aprendieron...ya ve que ahora parece que se van poniendo de acuerdo, ahorita ya más parece que va sabiendo la niña, porque antes, tantito más y ahora ya va aprendiendo palabras y ya tantito las sabe (...) sí, trabajan bien estos maestros [se refiere a un maestro que recién llegó a ocupar esta adscripción y al *nuevo maestro* que participa en este trabajo como informante] por eso estábamos a gusto con éste, no con los de CONAFE, que decían que mi niña estaba en segundo y ahora ya la pasaron a primero (...) pero sí, van trabajando bien, mejor que los de CONAFE (...).” (EPF/08/2003)

Hasta aquí podríamos pensar en la relativa conveniencia de sustituir un servicio por otro: la escuela atendida por *nuevos maestros* normalistas en lugar de

---

<sup>208</sup> Decimos ‘habilitados’ porque para desempeñarse como profesores frente a grupo los maestros reciben algunos cursos orientados a la enseñanza de la lectura y escritura y al trabajo de desarrollo comunitario.

personal de CONAFE; no obstante, en nuestro estudio se presentó por lo menos un caso en donde la adscripción de una normalista estaba considerada para sustituir a un maestro de CONAFE, sin embargo, después de tres días para localizar la escuela, al llegar, la *nueva maestra* se encontró con que la comunidad no quería que el maestro de CONAFE fuera sustituido, ya que ellos lo conocían y tenían mayor aprecio por su trabajo que por el de una maestra 'nueva'. A ello se añadían una serie de dificultades que como lo menciona la informante consistieron en:

“(...) que nunca encontré al supervisor. Para esto me dieron [la adscripción] un miércoles, y pues el jueves me fui todo un día buscando en (.....) y en (.....), no encontré nada y el viernes me fui a (...); ahí me dijeron que ellos [los encargados de la supervisión escolar] habían pedido el servicio pero que *no conocían*<sup>209</sup> la localidad, no sabían para qué camino y este (...) pues preguntando en la estación de policía, en la central de autobuses, y en ningún lado lo conocían, porque no sabían (...) y entonces, en una estación de policía nos dijeron que por un camino a un lugar que se llama (...) y en (...) otra vez los policías nos dijeron que subiendo por la *rodada* del ejército [brecha abierta para el paso de vehículos militares] se llegaba ahí (...) y llegamos y no estaba el muchacho del CONAFE, preguntamos —no dije que iba como maestra ni nada— dónde dormía el maestro y eso (...) pues ahí se veía su cama en el mismo salón. Y después de esa decepción me regresé (...) el lugar no era tanto el problema, sino que iba yo a estar sola, en un camino de soldados(...).” (E/06/2003)

Posteriormente, la *nueva maestra* tuvo que regresar a la supervisión escolar a recibir indicaciones, y éstas fueron que se trasladara nuevamente a Xalapa a dar conocimiento de lo sucedido a los encargados del área de Recursos Humanos de la SEC. Así, la informante nos comenta:

“(...) ya tenía yo que regresar el lunes a la supervisión, pero entonces hablé con mis papás (y) tuve la suerte que coincidió que mi mamá ya tenía la edad para jubilarse<sup>210</sup> y pues ella estaba hasta esperándose, pero yo sí decía: yo sí me quiero ir (...) pero pues ya aceleramos lo de su jubilación (y) a finales de mayo ya me pude integrar a sus plazas, a sus adscripciones (...).” (E/06/2003)

---

<sup>209</sup> Durante el trabajo de campo, en nuestras visitas a las comunidades, encontramos a otra *nueva maestra* de la generación siguiente en condiciones semejantes. No encontraba la comunidad y ni siquiera en las cabeceras municipales o en las supervisiones escolares le informaban.

<sup>210</sup> ‘Esperarse’ o ‘guardar’ la plaza hasta que el hijo o la hija egresen como *nuevos maestros* es una práctica recurrente. Incluso, si el profesor en servicio ya no quiere prolongar su tiempo de trabajo, entonces entra en negociaciones con su organización sindical para que se le otorgue la plaza a su hijo previo acuerdo de que éste se matricule en alguna de las Universidades Pedagógicas, necesitando titularse en alguna de estas instituciones para otorgarle la ‘base’ o contratación definitiva. (Cfr. el apartado 4.4.4.sobre ‘*Patrimonialidad* de la plaza)

### 5.2.6. La relación con los *licenciados* de las Universidades Pedagógicas

Cuando los alumnos normalistas se encuentran durante las prácticas escolares o a su egreso, con alumnos de las Universidades Pedagógicas, por lo regular escuchan comentarios y tienen oportunidad de contrastar su práctica docente con la de los referidos alumnos, resultando de dicha contrastación que por su tránsito de cuatro años formándose como maestros, tienen —a decir de los Normalistas— mayor certeza y un acercamiento más consolidado que los alumnos de las referidas universidades. No son pocos los que se acercan a los alumnos Normalistas a pedirles materiales y recomendaciones, especialmente las que se relacionan con la enseñanza de la lecto-escritura. Así, el comentario de un *nuevo maestro* respecto de los licenciados formados en las citadas instituciones es el siguiente:

“Yo creo que nosotros los Normalistas tenemos muchísimas ventajas, porque el espacio [de trabajo] que comparto es con todos los maestros, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) o de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), la preparación sí varía, totalmente, yo me siento distinto, ellos me dicen que me ven distinto (...) en la práctica yo me veo mucho mejor que ellos, yo no me siento superior, yo digo que tenemos mayores herramientas que ellos (...) de hecho, yo me [sic] gusta mucho los grados superiores, vamos, todavía me falta control de grupo y los imprevistos como siempre, que no sabemos atenderlos por la falta de experiencia, yo siento que mi desventaja ahorita es la falta de experiencia, pero en e terreno educativo ya lo que es planes y todo eso, pues yo al menos tengo una visión muy clara de lo que tengo que hacer (...).” (E/07/2003)

Desde otro punto de vista, pero acerca de la misma situación del contraste entre Normalistas y alumnos de las Pedagógicas, la directora de una escuela donde trabaja una *nueva maestra* opina:

“(..) sabe qué, que aquí por ejemplo, con ellos hay una ventaja, que eso ayuda muchísimo que los papás los asesoren [los maestros, papás de los *nuevos maestros*] entonces, quiérase o no, pero ellos ya traen esa herramienta desde casa; porque tan solo el informar, el preparar documentos con [ ] me he dado cuenta que no hay problema, en cuanto a lo que es lo administrativo lo lleva con aplomo, en cambio, he notado que hay muchachos que están aquí de la Universidad Pedagógica que desconocen, por ejemplo, el llenado de documentación, detalles que se les han pasado y yo por ejemplo, los he observado y sobre eso yo ya debo tener más cuidado (...) es así como ella misma destaca, aparte de la preparación que les dan en la Normal (...) porque realmente la teoría pues sí ayuda, pero viene ya bien, bien, la práctica (...) el desempeño es que tiene dominio sobre el control (sic) de grupo, que eso ya es una ventaja que habla mucho, porque por ejemplo cuando se desconocen

técnicas o estrategias uno se da cuenta que realmente el maestro no está rindiendo, y aquí con ella no, porque las veces que yo he ido a su salón tiene control y dominio de grupo, las estrategias que he revisado que ella realiza son las adecuadas (...)." (Ede /06/2003)

### **5.3. Las organizaciones sindicales**

Para comprender de mejor manera el poder que la organización sindical ejerce en los procesos de formación y contratación de docentes, habría que tener presente que al constituirse en 1943 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), agrupó en sus filas a maestros cuyo desempeño tenía lugar en diversos ámbitos: bien fuera el de las Primarias Federales en el Distrito Federal, o en las zonas rurales dependiendo del Departamento de Enseñanza Rural, o también formando parte de las Misiones Culturales y de las Escuelas Normales Rurales y Regionales Campesinas y un cuarto grupo, el de los directores e inspectores federales de educación.

Estos grupos pugnaban —a través de la integración de organizaciones gremiales— por el poder; visto como un ejercicio que permitiría la incorporación de elementos de conveniencia para los agremiados, pero también el control de las políticas, los puestos clave y la toma de decisiones, así como el manejo financiero de las mismas.

El SNTE nace como "(...) una organización nacional y centralizada, que agrupa a casi la totalidad de los maestros federales y estatales del país." (Arnaut 1998,233)

Precisamente, por esta visión centralizada y la organización del Sindicato en función de ésta, no fueron pocos los intentos de reestructuración y reorganización de la SEP. Pero es hasta el gobierno del Presidente Miguel de la Madrid Hurtado, que se intensifica el compromiso que la Constitución Mexicana de 1917 consignaba, en el sentido de:

"(...) transferir la libertad absoluta de la educación básica y normal federal a los gobiernos locales [entidades federativas] ya no se trataba sólo de desconcentrar

, ni de descentralizar sólo en términos administrativos, sino de la descentralización constitucional y política de la educación básica y normal, del gobierno federal -la SEP- a los gobiernos de los estados y municipios.” (ARNAUT 1998, 268)

No obstante ser una propuesta radical que se diferenciaba de propuestas anteriores, al darse a conocer, algunos gobiernos estatales y el Sindicato le imprimieron modificaciones que habrían de restarle lo radical. Era —y es— difícil conceder que el Sindicato aceptara modificaciones a la estructura de las escuelas, ya que ello connotaba una fragmentación de una organización cuyo poder radicaba en el número y la extensión de los miembros que lo conformaban.

Por la otra parte, los gobiernos estatales se mostraron renuentes dada la envergadura del compromiso, pensando en la infraestructura en términos de planta física, recursos humanos y financieros que habría de requerir la anunciada transferencia.

Para 1985 se moderó el proyecto descentralizador propuesto por el Presidente de la Madrid, ya que en el caso mexicano, la inserción del SNTE en la estructura política del Partido Revolucionario Institucional (PRI)<sup>211</sup> y, a su vez, como miembro de la Federación de Trabajadores al Servicio del Estado (FETSE)<sup>212</sup>, constituyó un freno al citado proyecto del Poder Ejecutivo Federal.

Por su importancia en la vida política de México, la articulación entre el SNTE y el PRI, es algo que no podríamos pasar por alto, ya que al ser el SNTE uno de los sindicatos más poderosos y con fuerte presencia en los procesos políticos del país, los maestros miembros de esta organización sindical han desempeñado y desempeñan tareas que no sólo tienen relación con su profesión, sino que también han asumido tareas partidistas e incluso han asumido cargos de representación como diputaciones y senadurías<sup>213</sup>.

---

<sup>211</sup> Partido político que tras la época revolucionaria asumió los postulados de esta lucha y se constituyó durante 70 años aproximadamente en partido de Estado.

<sup>212</sup> Esta agrupación se constituyó en un núcleo de organizaciones de trabajadores al servicio del Estado que concentraron a nivel nacional diversos sindicatos regionales y estatales.

<sup>213</sup> Como señala Arnaut, “(...) los maestros cumplen funciones políticas de muy diversa naturaleza: la que cumplen como tales, como maestros en la difusión de los valores cívicos

De tal manera es importante esta articulación entre el SNTE y los grupos políticos, que solamente sus agremiados constituyen el 40% de sus miembros, además, el SNTE es uno de los pocos sindicatos que aumenta constantemente el número de sus afiliados, en donde los maestros representan el 10% de todos los trabajadores sindicalizados del país, tanto del sector público, como del privado. A ello se suma el poder que reside en el ingreso de cuotas sindicales —a manera de ejemplo, en 1981 manejó 80 millones de pesos al mes— agregándole a este ingreso las empresas comerciales que posee: tiendas sindicales de víveres, muebles, centros vacacionales y una casa editorial. (Street 1992,78)

Constituido así en un particular grupo de poder, el SNTE frenó la índole radical de este proyecto descentralizador, sin embargo, se empezaron a gestar las condiciones para que los gobiernos locales —estatales y municipales— pudiesen intervenir en la designación de directores de educación federal, inspectores de zona y directores de escuela; terreno que hasta antes de la descentralización era de dominio exclusivo del Sindicato.

No fue sino hasta ese momento —estamos refiriéndonos al periodo comprendido entre 1978 a 1982— que: “(...) la desconcentración reportó un fortalecimiento significativo de la autoridad del Secretario de Educación Pública sobre un sistema educativo federal foráneo que se hallaba bajo el control del SNTE.” (Arnaut 1998, 271)

Pero lo que en un principio contribuyó a la fortaleza de la administración central, paulatinamente la socavó, ya que en términos generales, los Delegados en las entidades federativas hubieron de negociar y hacer concesiones a la burocracia local y a las representaciones estatales del Sindicato.

El carácter inconcluso del proyecto se debió:

---

fundamentales de los mexicanos, así como funciones políticas mucho más concretas (...) como funcionarios electorales y promotores del voto a favor de los candidatos del PRI.” (Arnaut 1998, 270 Street 1992,78)

“(…) a que no fueron afectados algunos aspectos sustantivos de la relación entre la SEP, su personal y el sindicato. Por ejemplo, no se interrumpieron la continuidad en la relación laboral de la SEP y los *sistemas*<sup>214</sup> de reclutamiento, de movilidad escalafonaria<sup>215</sup> y de cambios de adscripción del personal docente.” (Arnaut 1998,273)

El proyecto descentralizador de la SEP no vería su mejor momento sino hasta el sexenio de Carlos Salinas de Gortari como Presidente de la República, quien desde su discurso de toma de posesión afirmó esta tendencia a consolidar lo que hasta este periodo sólo había sido reducido a intento.

A pesar de ser uno de los proyectos estelares de la administración de Carlos Salinas de Gortari, la descentralización hubo de postergarse en tanto que su puesta en operación vulneraba la, hasta entonces, poderosa organización sindical<sup>216</sup>, a ello se agregaba la composición de la Legislatura Federal, en la que el PRI no tenía la mayoría calificada que le sirviera como soporte de las reformas constitucionales y legislativas que habrían de permitir el proceso de descentralización. Finalmente, el 18 de mayo de 1992 la descentralización educativa se consumó, ya que ese día la SEP, el SNTE y los gobernadores de los estados firmaron el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal* (ANMEBN). Posterior a esta fecha, se suscribieron convenios con las entidades federativas en los que se consignaba la garantía de representación sindical del *personal transferido*<sup>217</sup> a éstas.

La organización sindical para ese momento atravesaba por una crisis en tanto que se había quedado acéfala, de tal manera que los representantes locales consideraron oportuno fortalecer su gestión, lo que les llevó a ver la ‘conveniencia’ de aceptar la descentralización.

El proceso de descentralización condujo a que cada gobierno estatal sustituyera a la SEP para establecer las relaciones jurídicas con los trabajadores, además de hacerse cargo de bienes inmuebles y funciones

---

<sup>214</sup> El subrayado es nuestro, porque queremos hacer notorio que dentro de la organización sindical las acciones consuetudinarias se elevan al nivel de *sistema*.

<sup>215</sup> En la Comisión Nacional Mixta de Escalafón predominaban las decisiones del SNTE.

<sup>216</sup> En la conformación de la burocracia estatal, especialmente en los altos niveles y mandos medios, el SNTE ya no tenía el poder absoluto en los nombramientos de personal.

<sup>217</sup> Hasta la fecha, la denominación del que fuera subsistema de educación federal es la de *sistema transferido*.

transferidas por el gobierno federal. A nivel nacional este proceso implicó la transferencia de 700 000 empleados, de los cuales 513,974 plazas correspondían a los docentes. De esta manera:

“(…) la federalización educativa quedaba con una base jurídica mucho más firme en sus dos principales frentes: en el de la descentralización quedaba la prestación directa de los servicios de educación básica y Normal como una facultad exclusiva de los estados y los municipios; y en el de la integración, el gobierno federal consolidaba sus facultades exclusivas en los aspectos normativos del sistema educativo nacional.” (Arnaut 1998,281)

A partir de estos cambios, la composición interna del SNTE quedó de la siguiente manera: 55 secciones a nivel nacional, de las cuales 18 son estatales, es decir, agrupan a maestros y trabajadores dependientes de los gobiernos de los estados; 5 son secciones únicas, que agrupan tanto al personal educativo federal como estatal y las 31 restantes son secciones que agrupan sólo al personal federal dependiente de la SEP. (Arnaut 1998, 282)

Esta amplia capacidad de representación le otorga una cuota de poder que se expresa, como lo señala Olac Fuentes Molinar<sup>218</sup>:

“(…) sobre la conducción de la educación pública; a escala federal, el titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) Reyes Tamez Guerra no da un paso sin consultar con la profesora Gordillo (...) bajo la máscara de la corresponsabilidad, la injerencia sindical ha llegado a niveles que no alcanzaba desde los años gloriosos de Jonguitud Barrios (...) hoy, en la mayoría de los estados, apunta, los gobiernos locales no pueden tomar decisiones sobre asuntos realmente importantes, pues se encuentran paralizados por sus alianzas con el SNTE, cuyas jefaturas imponen funcionarios, vetan iniciativas, controlan plazas y prestaciones”. (La Jornada 15/05/2005)

La sección correspondiente al estado de Veracruz es una de las más grandes por la cantidad de maestros que agrupa, teniendo presencia con personal de ambos sistemas, es decir, dependientes de la SEP :Sección 32 y de la SEC: Sección 56.

---

<sup>218</sup> Olac Fuentes Molinar se desempeñó como Subsecretario de Educación Básica y Normal durante el sexenio de Ernesto Zedillo y fungió como Director de la ahora clausurada Fundación SNTE , de ahí su amplio dominio sobre el tema.

De las negociaciones que asume el SNTE, la más relevante es la que se relaciona con los incrementos anuales para la base magisterial que tienen lugar año con año y que regularmente son anunciadas por el Presidente de la República, el día del maestro (15 de mayo). La índole de dichas negociaciones es que son efectuadas por la representación cupular de la propia organización, y se caracterizan por ser *negociaciones en secreto*, es decir que como afirma Galán:

“Las negociaciones entre la SEP y el SNTE literalmente se realizan en *lo oscuro* (...) las partes cambian de sede como si se tratara de un secreto de seguridad nacional (...) las bases magisteriales no saben qué se negocia ni para quién (...) por ello el trabajo político del sindicato no pierde su perfil: respeto a las decisiones de la dirigencia, atención a las prestaciones que mantienen la cohesión social de la base y acuerdos cupulares con una autoridad educativa que espera estabilidad aunque rechaza los avances en la Reforma Educativa” (La Jornada 14/05/2005)

Podría pensarse que la naturaleza combativa del SNTE lo haría una organización cuya complejidad rebasaría todo intento del Estado por hacer modificaciones o propuestas en torno al sector educativo; sin embargo, como lo apunta Fuentes Molinar:

“(es necesario) no confundir la enorme burocracia político-gremial que gobierna el sindicato con la mayoría de los maestros (...) la clase política que encabeza Elba Esther Gordillo habla a nombre de los maestros, amenaza en su nombre, pero no representa ni sus derechos más legítimos, ni sirve a los intereses de la educación nacional, sino que se sirve del sistema educativo como fuente de poder”<sup>219</sup> (La Jornada 15/02/2005)

Esta aseveración coincide con el concepto de *charrismo sindical*, expresado en los siguientes términos:

“ El charrismo es un conjunto de prácticas sindicales que involucran a los dirigentes, a las bases, a los patrones y al gobierno (...) se concebía como una forma particular de control, basada en el consenso y en la coerción en la que (...) se han tejido desde el mismo centro de trabajo una intrincada red de prácticas y relaciones, donde el charrismo se funde con la administración de la SEP y con ciertas franjas de la burocracia política (...)”. (Street 1992, 96)

---

<sup>219</sup> Street refuerza esta idea afirmando que el liderazgo del SNTE ha desempeñado un papel relevante en la relación corporativista, como agente de control para mantener bajos los salarios. (Street 1992,99)

A todos los procesos descritos se añade que, a través de los usos y costumbres, se ha generado lo que Arnaut denomina: *cláusula de preferencia*, consistiendo ésta en efectuar la contratación de los egresados de Escuelas Normales Federales por el Gobierno Federal y los egresados de normales de subvención estatal por el mismo, lo que originaba —hasta hace poco— diferencias en el proceso de asignación de plazas y de pertenencia a determinada sección de la organización sindical. (Arnaut 1998,286)

Con los cambios inconclusos de la descentralización, la forma de contratación de profesores que tiene lugar en el estado de Veracruz tiene como soporte la asignación de presupuesto federal y a través de la SEC se administra su ejercicio. Sin embargo, el flujo de dichos recursos se ha visto interrumpido, generando adeudos importantes del gobierno federal con el estado de Veracruz. Precisamente en el lapso durante el cual se prolonga la contratación de los egresados de la generación 2003, a diferencia de otras generaciones subsecuentes, el Secretario de Educación y Cultura en Veracruz explica:

“(...) el presupuesto a ejercer este año asciende a 16 mil millones (de pesos), la misma cantidad que en el año anterior (pese a que las necesidades aumentan ) hay más maestros y se esperaba que ascendiera el presupuesto a 17 mil millones, pero no se dio el caso (...) de tal manera que ahora se tiene que analizar dónde realizar los ajustes a fin de satisfacer los requerimientos y buscaremos suplir las carencias que se tienen por no contar con todos los recursos que se esperaban; (del adeudo pendiente de la SEP) no han pagado absolutamente ni un centavo”. (Diario de Xalapa 6/01/04)

### **5.3.1. El SNTE y el Contrato Colectivo de Trabajo**

Tomando en consideración las dificultades para la asignación de presupuesto, la entidad federativa pretende cumplir con los acuerdos que se derivan del Contrato Colectivo de Trabajo, signado a nivel nacional por el Presidente y el Comité Ejecutivo Nacional del SNTE. Dicho contrato, además de:

“(...) los servicios que el sindicato presta al Partido Revolucionario Institucional (PRI) el sindicato utiliza su autoridad para negociar con la SEP las condiciones de venta de la fuerza laboral de los maestros (en teoría) el SNTE puede así distribuir los beneficios profesionales, económicos y sociales del Estado a sus agremiados” (Street 1992,75)

Los acuerdos respecto a los procesos de contratación, movilidad y asignación de pagos son revisados y pactados anualmente entre el SNTE y el Gobierno Federal, haciéndose extensivos dichos acuerdos con los gobiernos de las entidades federativas y mejorándose –sólo en algunos casos- los porcentajes relativos al incremento salarial o el pago de algunas prestaciones, especialmente en estados como Chiapas, Oaxaca y el Distrito Federal, en donde se ubican las secciones sindicales que se han caracterizado por ser las más demandantes y combativas.

En el caso del estado de Veracruz, el Secretario se pronunció de la siguiente manera:

“(...) se tiene que esperar la definición en México del techo presupuestal y es difícil que el Gobierno del Estado otorgue a los profesores un incremento extra por las circunstancias especiales que tenemos, pero desde luego que todas las obligaciones de la Secretaría las vamos a cumplir (...)”. (Diario de Xalapa 6/05/2004)

### **5.3.2. Otras organizaciones sindicales**

A diferencia de otros estados de la República, en Veracruz coexisten al mismo tiempo que la organización sindical que acabamos de describir, otras organizaciones sindicales que no por pequeñas dejan atrás sus propias reivindicaciones e intereses; participando a través de ‘cuotas’ proporcionales en función del número de agremiados, que la administración les asigna en los procesos de contratación de profesores.

Estas organizaciones sindicales son las que mencionamos a continuación: Sindicato Estatal de los Trabajadores al Servicio del Estado (SETSE), comparte con el SNTE —guardando las debidas proporciones en función de los ámbitos de influencia— las características de una líder vitalicia<sup>220</sup>, quien de manera *sui*

---

<sup>220</sup> En el caso del SNTE a nivel nacional, la profesora Elba Esther Gordillo Morales ha asumido en forma simultánea: el cargo de asesora vitalicia del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE, una diputación federal y la Secretaría General del Partido Revolucionario Institucional (PRI) incluso dándose el caso de residir en San Diego, Estados Unidos. (La Jornada 26/05/2005) En el caso del SETSE, la Profra. Acela Servín M. Además de ser líder vitalicia de este sindicato, ha participado en la contienda política por la diputación a nivel local, obteniéndola.

*generis* mantiene un amplio conocimiento de sus bases sindicales, ya que ella es quien por lo regular participa en el momento de la contratación de *nuevos maestros*.

A las representaciones anteriores, agregamos el Sindicato de Trabajadores Normalistas y de la Educación de Veracruz (STNEV), el Sindicato Democrático de Trabajadores de la Educación de Veracruz (SDTEV), el Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación de Veracruz (SITEV) y el Sindicato Único de Trabajadores al Servicio de Enseñanza Media (SUTSEM) que no obstante ser de otro nivel, también tienen algunos agremiados del nivel de Educación Básica.

Es conveniente que mencionemos a sindicatos como el STNEV, el SDTEV, el SITEV y el SUTSEM, ya que aún y cuando hemos privilegiado a las organizaciones que se vinculan con los profesores de Educación Básica, estas organizaciones también tienen ingerencia en otros niveles de educación, como el medio y superior. No obstante, esta posibilidad de asegurar 'cuotas' de plazas de profesores de Educación Básica es lo que les permite engrosar su base de afiliados, de ahí el reclamo constante para la asignación de estas plazas.

### **5.3.3. La relación entre la SEC, las organizaciones sindicales y los *nuevos maestros*.**

Al entrevistar al Secretario General de una de las secciones del SNTE, le preguntamos respecto a los procesos que tienen lugar en torno a la contratación de docentes; este maestro cuya trayectoria además de sindical ha sido también académica y le ha llevado a ocupar la coordinación de una licenciatura en una Escuela Normal, nos explicó:

“(...) nosotros no contratamos, contrata la SEC; nosotros solamente proponemos de acuerdo a la petición de los muchachos que van a egresar (en torno a) qué organización quisieran que les diera su plaza, entonces ellos son *solicitantes*, SEC es *contratante* y nosotros somos....¿cómo le pudiéramos llamar?

---

Actualmente, un representante de este sindicato también ha asumido una diputación a nivel local.

...*propuesta*<sup>221</sup>. Propuesta en el sentido de que quienes aspiran a estar en la organización sindical nos piden que nosotros absorbamos la clave que les entrega la Secretaría de Educación y Cultura, entonces ellos quedan ya automáticamente afiliados...*protegidos*<sup>222</sup> por la organización sindical, porque su plaza sale ya adscrita a la organización sindical...así es (...)". (RS/01/2003)

A partir de sus comentarios, podría tenerse la impresión de que la SEC sólo les da a conocer anualmente la forma en la que se hará la contratación, sin que la organización sindical pueda modificarla, aunque como puede apreciarse, la visión predominante es la administrativa, de ahí el énfasis en los términos que hemos puesto en cursivas.

Ahora bien, con una percepción diferente de los egresados como solicitantes de plaza, un representante sindical de otra organización nos comenta su forma de 'ver' este proceso:

"(...) aquí lo que yo te quiero precisar antes es la cuestión de la propia Secretaría y del propio Sistema en el que estamos inmersos, que está llegando a tal grado de deshumanización, tal grado de deshumanización [repite en función del énfasis que quiere darle al término] que ya somos un número, que a los jóvenes les manejan (como) el *recurso*: no ha llegado el *recurso*, les vamos a enviar tantos *recursos*; sin decir no ha llegado el *profesor*, no ha llegado el *maestro*. Nosotros le damos el trato, el trato conveniente ¿no? a los jóvenes egresados, así les llamamos: los *jóvenes egresados* eh...los atendemos, atendemos sus peticiones de trabajo, porque definitivamente salen completamente desorientados de la escuela ¿eh? Algunas veces coaccionados por los propios maestros de las escuelas, por su identidad sindical, por el origen sindical de cada maestro: 'que no te vayas al (OS2) porque en el (OS2) les quitan las plazas y nunca les dan planta'<sup>223</sup>. Que no te vayas a la (OS1) por tal situación...no, claro que hay una completa desorientación en los muchachos que se acercan a la Secretaría y allá los tratan como simples *objetos*, los traen de un lado para otro, les piden su documentación una y otra vez, y los tratan de engañar, hasta me atrevo a afirmar que los desaniman para poder quedarse con las plazas y poder ayudar a sus amigos y familiares (...) aquí convivimos 5 o 6 sindicatos de los cuales se *supone* que de acuerdo a su membresía –voy a deshumanizarme- nos corresponden tantos recursos, eh, un porcentaje de recursos, plantas; para ayudar a los jóvenes egresados de las diferentes Normales, no nada más de la veracruzana. De acuerdo a esa membresía nos dan un tanto por ciento, que según quiero

---

<sup>221</sup> Las cursivas son nuestras y las empleamos para destacar la naturaleza de la visión respecto a los sujetos involucrados en el proceso de contratación. Como se puede advertir, lo que se analiza es una relación meramente administrativa.

<sup>222</sup> Llama aquí la atención la idea de *protección* hacia los *nuevos maestros* con todo lo que ello implica. En contraste, nuestros entrevistados mencionaron que en el sindicato no les hacían caso y que en lugar de ayudarlos los perjudicaban (E/07/2003), (E/08/2003), (E/04/2003).

<sup>223</sup> El maestro hace alusión a un movimiento al interior de su organización que tuvo lugar hace ya varios años, en donde maestros con cierta antigüedad solicitaron su basificación, para no tener vulnerabilidad ante los mandos sindicales e incluso cambiarse de organización.

entender, no sé, asegurar que son honestos (en la SEC) y que verdaderamente las plazas que están creando para docentes es en base (sic) al estudio que se hizo en las diferentes Normales, los egresados y que verdaderamente nos corresponde ese porcentaje, de acuerdo a las claves que maneja, pero yo no tengo manera de estar seguro, y mira que yo tengo –por mi forma de ser-acercamiento con autoridades, pero tú sabes que al ponerse la camiseta no sueltan prenda, son difíciles”. (RS/02/2003)

A lo largo de la entrevista que sostuvimos con este representante sindical, pudimos percatarnos que hay una tensión constante en el proceso de asignación de plazas, pero que además la parte contratante guarda para sí la información respectiva.

Sin que este apartado deje de ser importante, consideramos que las relaciones entre la SEC, las organizaciones sindicales y los *nuevos maestros*, estarán presentes durante la transición entre egresado y *nuevo maestro* dejando una marca en los sujetos en relación con su proceso inicial de inmersión en la docencia y específicamente: el aspecto laboral. De ahí que en el siguiente apartado analicemos con más detalle el cambio a que hacemos referencia.

#### **5.4. La transición: de egresado a *nuevo maestro***

Como ya habíamos adelantado en el apartado correspondiente a la contratación en el pasillo, el momento clave en la que un egresado se convierte en *nuevo maestro* es cuando éste recibe su pase de presentación para ocupar una adscripción con carácter de interino hasta nuevo aviso, es decir, que la adscripción no representa —en apariencia— una contratación definitiva. Lo anterior se hace —según nos lo explicaron los propios contratados— con la finalidad de dar un lapso a aquéllos alumnos que aún no se han titulado para que lo hagan en un plazo que va de seis meses a un año, con lo que de esta manera el Estado se asegura de contratar a profesionales con un perfil de licenciatura, abatiendo —a decir de los entrevistados— por una parte, el rezago en la titulación de los egresados de Escuelas Normales, y por otra parte, contribuyendo a elevar la *calidad educativa* del servicio que ofrece el Estado en la educación pública.

A partir de que firma y entrega la copia de su presentación, ahora sí, el *nuevo maestro* dispone de tres días para presentarse en las oficinas del Supervisor Escolar que le corresponda de acuerdo a la zona asignada.

Los *nuevos maestros* que integraron la muestra se trasladaron a las zonas que destacaban sus pases de presentación, teniendo lugar diversos eventos para llegar hasta la escuela y el grupo de trabajo que les correspondía.

Sólo en algunos casos los informantes se presentaron al sindicato que les habían asignado, pudimos detectar que esta situación tuvo lugar con aquéllos egresados que no aceptaron la adscripción otorgada por la SEC.

En la muestra que constituimos para hacer este estudio, podemos identificar rutas diferentes para cada uno de los informantes, de entre las que destacamos algunas que nos parecieron ejemplares para tener una idea de los cambios a que se ven sujetos los egresados, quienes pasan a ser *nuevos maestros* desde el momento mismo en que firman de recibido su pase de presentación, quedan atrás los familiares, los amigos y compañeros de estudios, sólo se quedan ellos, enfrentados a nuevos caminos.

Para dar cuenta de lo anterior, un *nuevo maestro* nos relata que después de presentarse en Coatzacoalcos, —que es una ciudad petrolera importante ubicada en el sur del estado de Veracruz— de ahí fue orientado para que llegara hasta otra comunidad donde localizaría al supervisor escolar de esa zona, después de buscarlo en dos comunidades, los lugareños le dijeron que podría ser orientado por otro maestro que ya tenía varios años en esa zona; dicho docente no sólo le brindó la orientación, sino que le acompañó hasta la bifurcación del camino, que después de caminar otra hora y media le permitiría el acceso a la comunidad de asignación. Como ya lo presentamos en un cuadro dentro de este mismo capítulo, en éste establecimos el tiempo requerido para trasladarse a la comunidad, en este caso, el lapso estimado - depende de las condiciones de los transportes, los horarios, el costo y lo rápido que camine una persona. Una vez que el *nuevo maestro* llegó a su lugar de adscripción, se presentó con la directora y le pidió referencia a ésta para poder

presentarse con el supervisor y hacer válido su pase con fines administrativos y de pago; en este caso las acciones que supuestamente estaban previendo desde la SEC se presentaron en un orden diferente; sin embargo el *nuevo maestro* fue perseverante y finalmente localizó al supervisor escolar, quien le indicó que todos los papeles deberían estar al corriente y que para ello se reportara con su secretaria. Nuestro entrevistado manifestó que:

“(…) no hay relación con el supervisor, la mínima ahora si (…) cuando estaba en la comunidad anterior como era unitaria teníamos que estar yendo a la supervisión para preguntar cómo se llenaba tal documentación, pero nunca (hablábamos) con el supervisor, siempre con alguien, algunos de los maestros que están ahí, técnicos y actualmente pues como no tengo cargo directivo no voy a la supervisión a menos que me llamen, pero no (…) apenas hubo cambio de supervisor, así es que no sabría (con el anterior) lo menos que pueda uno acercarse al supervisor mejor ja,ja,ja [por plática fuera de grabación dejó ver que el supervisor manejaba los cambios y promociones de acuerdo con sus preferencias sexuales, de ahí la intención para no estar en contacto con esta autoridad <sup>224</sup>]. ((E/10/2003)

Con una experiencia distinta en tanto que en su primera adscripción, la *nueva maestra* no llegó como docente frente a grupo sino como auxiliar de la dirección —generado por lo extemporáneo de la contratación— esta joven comenta que su relación con el supervisor fue buena porque:

“(…) aquí en esta supervisión el mayor contacto fue con el maestro (C/03/2003), y de hecho era una persona muy, muy accesible, bastante tratable en todos los aspectos, comprensiva, orientadora, también recibí orientaciones de su parte, yo creo que con él y fue la mayor cercanía con autoridades que pude tener y créame que fue una buena experiencia porque siempre recibí el apoyo del maestro (…) porque desde que salí de la SEC quedé desligada totalmente (…) el último contacto fue cuando me dijeron: aquí está tu pase y tiene usted tres días para presentarse”.(E/03/2003)

Otro caso que incluimos en este apartado es el de un *nuevo maestro* cuya experiencia fue diferente ya que, por circunstancias familiares, hubo de ocupar —incluso antes de recibir su nombramiento como Licenciado en Educación

---

<sup>224</sup> En otra entrevista, uno de los informantes comentó —fuera de grabación— que el supervisor escolar —de otra zona— le había indicado que a cambio de una cantidad podría favorecerle respecto a su adscripción, pero que además en un corto tiempo este profesor debería *enfermarse* para que fuera cubierto por uno de sus hijos, a propuesta del *nuevo maestro* con lo que percibiría un sueldo como interino; el informante no pudo decirnos por cuánto tiempo sería cubierto, ni si aceptó o no el ‘trato’.

Primaria— una adscripción correspondiente a un familiar que propuso al egresado ante la organización sindical para que éste cubriera la plaza<sup>225</sup>.

Al pedirle que nos relatara cómo fue su proceso de contratación, el *nuevo maestro* nos comentó:

“(…) mi [familiar] tuvo un accidente y estaban cubriendo su plaza [un interino] yo ya había entrado a [una carrera universitaria] cuando a él le sucedió esto (...) yo comencé trámites con el sindicato en primer lugar, era cosa de estar ahí desde las 9 de la mañana a las dos de la tarde o más tiempo para poder tener una respuesta de algo que sí pueden hacer, pero que nos lo hacen difícil porque hay intereses para ellos (...) como teníamos mucho interés en ello, luchamos hasta que lo conseguimos [él y sus familiares] inmediatamente me incorporé al sindicato y a la SEC y los primeros días de septiembre ya estaba yo trabajando a nivel telesecundaria (...) yo no conocía para nada la zona allá, me dieron a elegir ahí [la zona de Acultzingo, en las montañas de la zona centro del estado] o Playa Vicente [en el sur del estado, en los límites con Tabasco], entonces mil veces me dije: me voy a Orizaba”.(E/01/2003)

Después de la espera tan prolongada para recibir sus adscripciones, los *nuevos maestros* transitaron por diferentes rutas, en función del sindicato al que fueron asignados, o de las relaciones familiares y de amigos que les acercaron a la localización de sus escuelas; tal es el caso de una *nueva maestra* quien, a través de sus familiares, ya tenía una visión completa de cómo sería su proceso de contratación y los pasos que habría de seguir para ello.

Otro caso fue el de una *nueva maestra*, quien nos describió cómo fue su proceso de incorporación a la docencia, ya que su primer pase la ubicaba en Fortín de las Flores —una ciudad del centro del estado, pequeña, pero bien comunicada. En apariencia, cuando la informante se enteró en la SEC, pudimos advertir que el sólo hecho de salir de la zona de Xalapa le incomodó, sin embargo da cuenta del proceso de la siguiente manera:

“ En Fortín me dijeron que no correspondía la adscripción. En el sindicato me informó (sic) y me dijo que me fuera a la (xxx) aquí en Xalapa, allá estuve pues como cinco meses, de ahí me volvió a llamar el sindicato que me tenía que ir a Ciudad Mendoza, a una comunidad de por ahí cerca, es una comunidad bilingüe,

---

<sup>225</sup> Este tipo de propuestas está estrechamente relacionada con la *patrimonialidad* de las plazas. (Ver apartado 4.4.4. en este mismo capítulo)

en donde se habla nahuatl; entonces ya de ahí voy al sindicato para ver la posibilidad de que no me cambiaran tan rápido, que no me cambiaran hasta allá porque tengo que terminar la otra carrera [una carrera universitaria] todavía, entonces la señora del sindicato, la Secretaria General o no sé qué cosa, me dijo que no, que no se podía hacer nada y que si no me iba, entonces ya perdía la plaza...y que por ser de nuevo ingreso tengo que sufrir, que tengo que dormir en el piso, comer huevos de rancho, o sea, todo eso me lo dijo...como eres nueva tienes que pasar...todos pasamos por ahí...y así tienen que pasar todos y si note vas pierdes tu plaza, y ya de ahí no se sacaba y no se sacaba....bueno maestra ya gracias, y nos salimos [fue con su papá] era el último día y ya en la [la escuela de Xalapa] una maestra de la Escuela Normal que la conocía yo (me preguntó): ¿y qué pasó? No, pues maestra ya me cambian ...uy pero por qué, si las maestras te quieren aquí...se habían de aguantar unos días para que ya no te cambiaran o sea de la escuela, y entonces dijo: ay pues qué feo, voy a ver qué se puede hacer...y habló al sindicato con un señor para ver qué se podía hacer para que no me cambiaran tan lejos...( el señor del sindicato) dijo que lo único que se podía hacer ahorita era que la maestra esa me mandara el cambio, pero que se podía quedar un permiso...que eso no estaba permitido, pero que las circunstancias que tenía era la otra carrera, pues entonces que un permiso de seis meses, ya aunque sea el permiso (...)" (E/04/2003)

Ya fuera de registro audiográfico, la *nueva maestra* reconoció que a través de otra docente que estaba a punto de jubilarse ella pudo acceder a una adscripción ubicada en una colonia de Xalapa; al preguntársele si había sido un familiar quien había hecho esa propuesta la informante comentó que no, que fue alguien a quien pusieron en contacto a través de sus compañeras de la escuela urbana.

Aún cuando, a través del trabajo de campo pudimos apreciar la diversidad de formas de incorporación a la docencia, para los fines de este trabajo incluiremos algunos de los fragmentos de las entrevistas realizadas con los informantes en otros apartados que nos permitan, si no agotar el proceso, conocer de cerca algunas de sus partes. De ahí que en los párrafos siguientes incluyamos lo correspondiente a las cadenas estatales y locales.

#### **5.4.1. Las *cadena*s estatales y locales**

En este trabajo hemos hecho alusión a algunas de las razones por las cuales los maestros afiliados a una organización sindical son objeto de múltiples cambios, a través de usos y costumbres, cuya regulación es poco clara y es

más bien atribuible a la forma de hacer las cosas que cada comité sindical asume.

Así, las conquistas originales que el Gobierno estableciera, de manera conjunta con el sindicato mayoritario, por una parte, un sistema de escalafón que premiara el mérito individual y por otra parte, la certeza de que ningún maestro podría ser removido de la escuela a la que era asignado —lo que identificaremos como *definitividad de la plaza*<sup>226</sup>— han quedado como un recurso al que se accede sólo a fuerza del paso de los años.

Las denominadas *cadena*s se convierten en uno de los procesos con los que los *nuevos maestros* habrán de enfrentarse, y lo decimos empleando todo el peso del término, porque cuando reciben su primera adscripción los egresados —ahora ya convertidos en personal de la SEC— tiene el nombre de una escuela ubicada en determinada comunidad y en una zona escolar específica; asimismo, el sindicato al que pertenecen a partir del momento de la contratación, hayan hecho su solicitud o no; dependiendo, lo anterior, de las ‘cuotas’ de plazas que hayan sido otorgadas a cada organización sindical. Así, el *nuevo maestro* parte hacia su primera adscripción, sin embargo, al llegar a su encuentro con el supervisor, en algunos casos, son objeto de cambios que les son comentados, pero en los que no pueden intervenir.

Las razones que puede aducir la autoridad para incluir a los *nuevos maestros* en una *cadena* son entre otras, la de dar oportunidad de cambio a maestros que ya tienen *más tiempo*<sup>227</sup> en comunidades alejadas, la finalidad es irlos *acercando*<sup>228</sup> a escuelas mejor comunicadas, con mejor edificio escolar, con mayor número de docentes, y cuando es posible, a zonas cercanas al lugar de residencia de los maestros.

---

<sup>226</sup> Podemos decir que por *definitividad de la plaza* entendemos al concepto de que una vez contratado por la SEP o SEC, y teniendo el nombramiento de ‘base’ al cual corresponde una clave administrativa que consolida el posicionamiento del trabajador como titular de la misma, solamente de incurrir en el levantamiento de acta administrativa por abandono de empleo o por delitos de orden común, le será retirada tal definitividad a dicho titular.

<sup>227</sup> La acumulación de antigüedad en el servicio es uno de los criterios más privilegiados a nivel institucional y sindical, sin que interfieran otros criterios como la preparación y el desempeño frente a grupo.

<sup>228</sup> Especialmente este es un concepto al que se recurre con frecuencia.

Pareciera que otra de las razones por las cuales se coloca a una persona en el mejor lugar de la cadena —diríamos el primer eslabón si queremos conservar la analogía— sería el desempeño, pero esta es una condición que rara vez se cumple, ocasionalmente un maestro ocupa el primer lugar para ser removido porque pudiera tener conflictos con el personal, los padres de familia o la comunidad; o bien porque él mismo acordó con otros maestros que forman la cadena, ubicarse en primer término, aunque esta situación no es tan frecuente. Generalmente es por cuestiones de salud, porque está cercano a la jubilación o porque la comunidad a la cual tendrían que cambiarse los docentes que van ‘formados’ no les conviene; esto es usual cuando el maestro ha fincado su residencia en la misma comunidad donde trabaja<sup>229</sup>.

Una vez que hemos explicado en términos generales lo que es una *cadena* comprenderemos que el *nuevo maestro*, por ser recién llegado a la zona o a la delegación sindical, ocupa con todo y su título de *licenciado* el último lugar de la cadena, con lo cual será enviado a la comunidad más alejada, menos comunicada, con mayor índice de pobreza, con un ‘edificio’ escolar que a veces es inexistente —por ejemplo cuando la comunidad está prestando un espacio que tiene otros usos— en donde el acceso es difícil, generalmente, es a través de largas caminatas por brechas y senderos, a los que los egresados de la Escuela Normal de nuestro estudio no están familiarizados y mucho menos, acostumbrados<sup>230</sup>.

En este apartado, es posible reconocer procesos escalafonarios a nivel estatal y local, es decir, para nuestro estudio se presentaron ambas situaciones; en donde los *nuevos maestros* primero se enfrentaron a las *cadenas* estatales y teniendo ya en cuenta las condiciones específicas que hemos mencionado respecto a las posibles adscripciones, a las *cadenas* locales. Conservando la analogía, los *nuevos maestros* están ‘sujetos’ a la movilidad que se deriva de los corrimientos generados por las *cadenas*, de ahí que entre el nombramiento

---

<sup>229</sup> Para algunos maestros esta situación es conveniente ya que por permanecer en la comunidad y laborar algunas horas añadidas a la jornada escolar convencional, los maestros reciben un pago denominado *estímulo por arraigo*.

<sup>230</sup> Aquí vendría al caso el comentario de un alumno de un comentario que al referirse a la ubicación del Centro de Información Bibliográfica de la Benemérita Escuela Normal “Enrique C. Rébsamen” que está en la calle de enfrente, dijo que era incómodo porque quedaba *lejos* de la escuela.

‘oficial’ y los efectos de las *cadenas* suele suceder que la SEC ‘pierde de vista’ a los recién contratados; esta situación se prolonga hasta que el supervisor reporta la incorporación de los *nuevos maestros* al trabajo en la zona escolar bajo su control. Sin embargo, como las visitas del supervisor no son frecuentes, y los movimientos de este tipo son fenómenos que tienen cierta regularidad, en ocasiones llegan a confirmar la *subsistencia del recurso*<sup>231</sup> con bastante retraso, lo que impacta en la eficacia para efectuar los pagos de manera oportuna<sup>232</sup>.

Además de todos los eventos que tienen lugar en torno a una cadena, hay que mencionar que si ya de suyo la situación es complicada, el *nuevo maestro* ha de respetar las *cadenas* no sólo de la institución que le contrata, en este caso la SEC, sino también las *cadenas sindicales*, con lo que la situación se vuelve más compleja. En este sentido, un dirigente sindical nos explica cómo se da este proceso desde su muy particular referencia:

“Antes [se refiere a cómo lo hacían en otros años], de manera más justa, antes de que ellos fueran contratados, primero se nos daban a conocer las adscripciones, la organización convocaba por escalafón estrictamente a quienes aspiraran a ocupar los lugares que son de nueva creación y de lo que resulte se contrata a los *más nuevos*<sup>233</sup>, siguiendo un criterio de justicia en cuestión de tiempo, en realidad: primero en tiempo, primero en derecho (es decir) el que llega primero tiene derecho a moverse y el *muchacho nuevo*<sup>234</sup> se queda al final de la cola del contrato. La Secretaría (la SEC) nos cambia la jugada y ahora primero los contrata, los adscribe y ya después nos dice que los movamos<sup>235</sup> y los ‘malos de la película somos nosotros porque hay un sentimiento en el *nuevo ingreso*<sup>236</sup> de que se le está desplazando, cuando realmente lo que estamos haciendo es protegiendo el derecho de quien tiene 10, 15, 20 años de servicio o más y hay adscripciones que les dan a *los nuevos* y que por programación detallada son lugares privilegiados, digamos, cabeceras municipales, lugares importantes, zona del 100% y hay gente que tiene 20, 30 años esperando

---

<sup>231</sup> Este término es usado comúnmente en la burocracia estatal para dar cuenta de un miembro del personal que sí se presentó a su adscripción. En los casos de no presentación se le denomina *insubsistencia*.

<sup>232</sup> Se dio el caso de varios entrevistados de la muestra cuyo cheque de pago salía e otra zona, aún y cuando no se hubieran presentado a laborar en esa comunidad. (E/06/2003)

<sup>233</sup> Vuelve a aparecer la referencia al tiempo de permanencia en el trabajo, tal pareciera que este criterio es el dominante en muchos de los movimientos sindicales, a éste se agregarán los *méritos sindicales*.

<sup>234</sup> Aquí se alude nuevamente a la temporalidad, como puede verse, poco o nada impacta la preparación, la trayectoria académica, la escuela de formación o el lugar de residencia.

<sup>235</sup> Lo que sin lugar a dudas genera una serie de trastornos no sólo a los *nuevos maestros* sino a los alumnos, las comunidades y a las propias autoridades educativas; respecto al nuevo maestro ya se verán sus opiniones en apartados más adelante.

<sup>236</sup> Otra forma administrativa de denominar a los *nuevos maestros*.

moverse, pero como ahora la SEP le adscribe la clave al *nuevo ingreso* les deja desplazarse y el Sindicato tiene la finalidad de ubicar de manera justa a quien en cuestión de escalafón le corresponde acercarse al lugar que aspira llegar". (RS/01/2003)

Hemos revisado como las *cadena*s son construidas y responden a una dinámica basada en criterios generados por los usos y costumbres en el desempeño del magisterio, de ahí que en estrecha relación con estos procedimientos, pasemos a revisar cómo se generan otros movimientos a partir de lo que ya nos advertía un dirigente sindical en su entrevista, al asignarles la SEC su plaza inicial, es la organización sindical la que en atención a las *cadena*s propuestas promueve el cambio de los *nuevos docentes*, convirtiéndose dichas organizaciones en las responsables directas de la movilidad a la que ya hemos aludido en párrafos anteriores y que precisaremos en el siguiente apartado.

#### **5.4.2. Los cambios**

Hasta aquí hemos revisado y descrito que el proceso de contratación para los *nuevos maestros* tiene muchas vertientes, en algunos casos generadas por las autoridades, en otros por las organizaciones sindicales y en otros más por las posibilidades que al interior de la docencia tienen los maestros de efectuar cambios de adscripción, con lo que se generan efectos que podríamos categorizar de perjudiciales para los depositarios de la acción docente, ya sea por *malas prácticas*, por *dilación* e incluso por *omisión*.

Pasamos a explicar qué razones nos mueven a plantear esto: en primer término, decimos que *malas prácticas* porque al solicitar un *cambio*, los *nuevos maestros* abandonan el lugar mucho antes que hacerlo físicamente, esto es porque al notificárseles que serán trasladados a otro lugar su preocupación central dejan de ser los alumnos, la escuela, los colegas, los padres o la comunidad; ahora su interés se dirige hacia el conocimiento del nuevo lugar de adscripción, sus características, la zona económica —A o B, según sea el caso. También recurren a otros colegas para allegarse la mayor cantidad de información posible sobre el nuevo lugar, les interesa saber: cómo son los

padres de familia, el clima, si hay vivienda para el maestro, cómo se llega, quién es el supervisor y cómo es con los maestros y muchos otros datos respecto a la escuela y su organización. Con relativa frecuencia el docente que ‘desplaza’ al *nuevo maestro* está realizando el cambio desde la comunidad que le adscribirán al *nuevo*.

Si es el caso de que el *nuevo maestro* ha de cambiarse en un lapso breve, entonces recibe informes de su director o del supervisor escolar de que no podrá efectuarse ningún movimiento hasta que se cumplan algunas condiciones, entre otras: que llegue quien lo sustituirá, que haya sido ‘liberado’ por el director de la escuela o el supervisor al cumplir con la entrega de documentación, bienes y evaluaciones aplicadas a sus alumnos. Asimismo, el cambio no tendrá efecto sino hasta que tenga su pase de presentación al nuevo lugar de adscripción.

Así, la expectativa del cambio moviliza la acción docente en diferentes sentidos: el laboral, el personal y el sindical; de ahí que en nuestras entrevistas hayamos recabado informes en estos sentidos.

Uno de los informantes que pudimos identificar como más afectado por el *cambio* forzoso y por supuesto, no solicitado, nos comentó, en el trayecto de regreso de la comunidad en la que se ubicaba su nueva adscripción lo siguiente:

“No maestra, cuando yo salí de la Normal estaba muy entusiasmado, de verdad que yo le dije que no me importaba estar lejos de Xalapa, pero ahora que ya se dio el cambio y que veo el lugar en donde estoy, donde a veces no hay agua, no hay nada; no como bien, el lugar no me gusta porque no hay nada que hacer, me siento muy solo, y a veces ...bueno, por los niños no, con eso estoy muy a gusto, aunque siento que todavía no me ubico, creo que podría hacer un mejor trabajo, pero la verdad es que he estado enfermo del estómago, sí, me enfermé los primeros días, yo creo que la comida no me cayó bien (...) con decirle que cada miércoles tengo que ir a (xxx, un pueblo que está a hora y media de camino por una brecha) porque si no salgo de aquí siento que no podría aguantar, (con el cambio) yo *siento como si me hubieran dado una puñalada*, así la siento, *como una puñalada en el estómago* (...) mis papás ya vinieron a ver el lugar, y francamente mi papá me dijo que mejor me consigue trabajo como (xxx) que es donde él está, que ahí ganaría más, pero yo la verdad sí estudié para maestro porque me gusta, mis estudios los hice a gusto, pero ahora, ahora no sé, estoy

pensando que fui de los más perjudicados, mire el lugar en el que estoy (...)"<sup>237</sup>  
(E/02/2003)

En segundo término, señalamos que la *dilación* es una estrategia que puede tener lugar cuando se notifica un cambio, ya que como mencionábamos antes, un *nuevo maestro* no puede desplazarse hasta que no cumpla las condiciones descritas, y como esto puede prolongarse por días o hasta varias semanas, los efectos del inminente *cambio* se hacen patentes, así nos lo relata otro de nuestros entrevistados, el que incluso además de esperar su cambio hacia la zona de Playa Vicente, ubicada en el sur del estado, muy alejada –ya en los límites de Veracruz con Tabasco- con un clima caluroso y una población a la que se tilda de ‘difícil’; comentaba haber sido objeto de un retraso considerable al haber cubierto, mientras esperaba su adscripción, un interinato que aún varios meses después no le habían pagado:

“Yo ya soy una persona que he estado [cubriendo varios lugares] mire, si aquí [se refiere al primer lugar de adscripción, cercano a Xalapa] me siento mal, yo sé que allá [la adscripción de la zona sur] me voy a sentir peor, yo estoy convencido en que voy a trabajar fuerte y ahorita lo que estoy haciendo y lo digo abiertamente, estoy ahorrando, llevo \$50,000.00<sup>238</sup> voy a comprar una plaza, porque ya me choqué de que me estén manipulando...de que me estén...yo ahorita voy a irme allá y voy a seguir trabajando duro, ahorrando lo más que pueda, para que yo así el día que ya tenga, ni modo de seguir continuando (sic) con este círculo vicioso que ellos tienen, porque lo que quieren es dinero, y yo lo que quiero es ya no seguir formando parte de sus juegos, yo he visto compañeros que son *libres*, que les dieron su plaza libre y ellos son este...felices, felices, porque vemos su cheques, ganan \$180.00<sup>239</sup> más que yo, hacemos el mismo trabajo, no sé por qué ganan más dinero, no tienen que estar asistiendo a juntas que quitan el tiempo, porque no se dice nada significativo desgraciadamente; el lugar que recibieron bueno o malo ese ya nadie se los quita; decía por ahí un maestro: no xxx estás mal, mira *el sindicato* te ayuda, te apoya, pero yo lo he visto como una persona que nos tiene la bota sobre el cuello...a él lo ‘ayudan’ (...) maestro no nos ayudan, si uno trabaja, si uno hace su trabajo bien, si uno cumple, si uno no se mete en problemas (...) el sindicato a uno lo ‘ayuda’ cuando uno tiene problemas en la escuela y ya lo cambian a uno y ya lo ‘ayudaron’ porque lo cambiaron a uno, porque tenía que cambiarse, pero cuando uno realmente quiere cambiarse no hay ese apoyo, está lejos, distante, nos envejecen [quizá aquí el término sería: *nos enseñan a ser* como ellos quieren que seamos y entonces ahora sí, ahora sí ya te damos la oportunidad que quieres (...) pierde uno ya su entusiasmo desgraciadamente (...) y ya uno ve el trabajo como un cumplir (...)]. (E/07/2003)

<sup>237</sup> Esta entrevista fue de las más difíciles que hicimos, porque el *nuevo maestro* se encontraba en un momento de crisis emocional y física. Por sus características, los pormenores de ésta fueron incluidos en el capítulo metodológico.

<sup>238</sup> Aproximadamente 3,572 euros.

<sup>239</sup> 13 euros aproximadamente.

Además de las situaciones anteriores, en tercer lugar la *omisión* puede ser considerada como la parte más agresiva que genera un *cambio*, ya que ésta alude en forma directa a la recientemente adquirida identidad del *nuevo maestro*. Esto lo consideramos así, porque los cambios de que son objeto los *nuevos maestros* no son acordados con ellos, el papel al que se les restringe es al de meros ejecutores de órdenes e indicaciones administrativas giradas a través de las organizaciones sindicales. De ahí que la *sensación* de los *nuevos maestros*, de ser ignorados y constituirse en objeto de acciones, es una característica que atraviesa transversalmente sus acciones. No sólo en la esfera personal, sino en su desempeño cotidiano frente a grupo, asimismo en las relaciones con sus superiores, con sus colegas y con los representantes sindicales.

Una de las *nuevas maestras* que entrevistamos lo expresa de la siguiente manera:

“La comunidad en la que estoy, bueno pues es muy cerca lo que es Xalapa, pues son dos horas, entonces *no está incomunicada*, hay muchas vías de acceso, periódicos, los medios impresos están a la orden, hay computadoras, hay todo, es una localidad que está bien, pese a que está a *dos horas*, lo que es muy poco, es una comunidad bastante agradable, urbana totalmente la escuela en la que estuve y que el ambiente de trabajo es totalmente distinto al que voy a desarrollar ahorita y que sí siento que me va a costar un poquito adaptarme porque *estaba yo acostumbrada a estar, a estar cerca de mi casa*, cerca de lugares céntricos, cerca de lugares públicos, entonces el irme lejos y estar retirada va a ser *un cambio bastante fuerte* que yo lo siento mal en cuestiones emocionales, porque sí, el hecho de que me hubieran mandado primero a un lugar lejano y después a ver esa *esperanza de que me cambien a algún lugar cerca*, tal vez estaría muchísimo mejor anímicamente ¿no?, pero el hecho de que estuviera en un lugar bonito, accesible, poblado, urbano y cambiarme a un lugar tan lejos<sup>240</sup> sí me hace desmoralizarme un poquito, pero a final de cuentas como le decía hace un ratito, la comunidad no tiene la culpa de este tipo de movimientos, no, son sindicales y estamos conscientes de que debe de ser así, y así tiene que ser mientras sigamos o terminamos o nos vamos para atrás o seguimos adelante, y hasta que las situaciones cambien, y van a cambiar [a manera de ánimo] como todo solo es cuestión de tiempo, esperar y pues nada más(..)” (E/03/2003)

---

<sup>240</sup> La comunidad a la que esta *nueva maestra* fue cambiada tenía características rurales, el camino de acceso era una brecha y la organización de la escuela era monodocente, además una vez instalada en la comunidad sólo podría trasladarse a Xalapa cada 15 días ya que el camino era poco accesible.

No pretendemos decir que en todos los casos tuvieron lugar las inconformidades o de forma más severa las crisis que hemos aludido en párrafos anteriores, también se presentaron durante las entrevistas procesos que habían sido más gratos a la vista de los *nuevos maestros*, tal es la entrevista con una informante<sup>241</sup> que nos relata que, no obstante ser de las últimas personas que recibieron su adscripción, ella comenta:

“(…) me mandaron a la escuela [una ubicación muy cercana a Xalapa], ahí estuve hasta el 18 de marzo y ya me cambiaron, o sea, el ciclo escolar empezó y dos semanas después me cambiaron (…) entonces me dijo la maestra (C09/2003) que es la encargada ahí del sindicato, que tenía que estar al pendiente, o llamar ciertos días para ver si había llegado la orden de cambio, entonces ya iba y me decía que todavía no había llegado, iba todos los viernes y me decía que no, y ya después (…) me dijo la maestra: que ya mientras usted no diga que ya está su cambio usted ya se puede ir, sino que tenía que estar yendo, entonces estaba en (xxx) y me tocó otra vez tercer año, en lo que se hace los primeros días a pesar, a medir [se refiere a actividades pedagógicas de inicio de cursos], a todo eso; ya después un viernes me dijo la maestra que sí, que ya tenía el cambio que (…) pero no sabía a dónde, que una escuela estaba en (xxx) por Ayahualulco<sup>242</sup> y otra por Ciudad Mendoza pero más para allá, entonces yo dije: no pues maestra, yo quisiera que me tocara (xxx) porque de (xxx) a Ciudad Mendoza ....que aunque no lo conocía...y me dijo la maestra que como fui constante en que estuve preocupada por saber a dónde me iban a mandar, pues me asignaron [la comunidad más cercana a Xalapa que es lugar donde radica] y entonces ya sabía yo, sólo que no me habían dado la orden [de presentación], entonces una vez que regresaba a la casa(...) que me llama la secretaria de la maestra (xxx) que ya estaba mi pase y que ya me tenía que ir a presentar al tercer día, y entonces yo ya (...) pero como la maestra (xxx) me había dicho antes que era (xxx) me dijo que esa maestra a la que yo sustituí me dijo que le hablara para que yo platicara con ella y me dijera cómo llegar, entonces ya le hablé y me dijo todo, hasta me dijo que ahí donde estaba ella yo me podía quedar, en Ayahualulco, entonces ahí me dijo cómo llegar, qué camión tomar, dónde bajar, dónde caminar, entonces no me fui a ciegas, pues ya sabía dónde iba a quedarme, entonces un sábado me vine con mi papá a Ayahualulco (...) me dijeron que tenía que ir caminando como más de cuarenta y cinco minutos caminando y no sabes ni dónde, y ya al día siguiente me dijeron que salía el camión a las 7.20 de la mañana a Xololoyan<sup>243</sup>, lo tomé y ya y preguntando, preguntando a cada señora que pasaba con su cubeta de maíz y con su caballo y todo y ya me dijeron que era derecho, derecho; derecho pero doblando y lo bueno era que ese día había otras gentes, porque ya luego al siguiente día que me fui caminando ni un alma había, si me hubiera ido ese día no sé cómo hubiera llegado; entonces como me fui encontrando personas me dijeron por

---

<sup>241</sup> En este caso especialmente, la *nueva maestra* tenía información directa a través de dos de sus hermanas que también habían egresado de la Escuela Normal y habían cubierto buena parte del tramo de incorporación a la docencia.

<sup>242</sup> Comunidad serrana que está relativamente cerca de Xalapa, sin embargo las vías de comunicación son muy precarias.

<sup>243</sup> Comunidad muy pequeña, que está entre Ayahualulco y la población donde está la adscripción de nuestra entrevistada.

aquí, por aquí y ya llegué con la lengua de fuera porque la subida está fuerte(...)"  
(E/09/2003)

Con lo expresado por nuestros entrevistados podemos ver que los cambios de adscripción para un *nuevo maestro* no pasan por ser solamente trámites o movimientos generados pensando en la denominada base magisterial; dichos movimientos se revisten de un carácter de negociación, ayuda o favor otorgado, sin que el criterio para el cambio sea explicado al recién llegado. Tenemos que la articulación de suposiciones entre el momento en que reciben la primera adscripción y la plaza aparentemente definitiva dejan al *nuevo maestro* con sentimientos de sorpresa, castigo, frustración o inconformidad, lo que sin lugar a dudas modifica el desempeño inicial en el momento de incorporación a la docencia y los grupos de las adscripciones subsecuentes.

Ya hemos anotado el caso de un *nuevo maestro* que para el momento de la segunda entrevista, había cubierto 3 grupos antes de serle otorgada la plaza con nombramiento de 'titular' y su expectativa era que al terminar el año escolar pudiera solicitar su cambio.

El impacto que los lugares de adscripción inicial y los cambios generados a través de las cadenas puede llevar a los *nuevos maestros* a faltar o renunciar a sus adscripciones, esta situación nos lleva al siguiente apartado, en donde se revisarán algunos criterios administrativos.

#### **5.4.3. Las insubsistencias y las renunciaciones**

En términos administrativos, se dice que hay una insubsistencia cuando un maestro al cual se le ha dado su pase de presentación para ocupar una adscripción no acude a la supervisión en el lapso señalado en el mismo –este lapso es generalmente de 3 días. Asimismo, cuando el supervisor escolar a su vez extiende un pase de presentación o refrenda el pase girado por la SEC para que el docente se presente en su escuela, a la brevedad posible y éste no lo hace.

Algunas de las estrategias de los supervisores escolares para asegurarse de que no hay insubsistencias son, entre otras: cuestionar al director o encargado, en el caso de que la escuela de adscripción lo tenga, respecto al recién llegado. Para la presentación en las escuelas unitarias —con un solo maestro— el supervisor se pone en contacto con el agente municipal, el Comisariado ejidal, el Presidente de la Asociación de Padres de Familia o alguna otra persona que desempeñe un cargo comunitario; con la finalidad de saber si el maestro adscrito se presentó oportunamente.

Estos mecanismos para saber si hay algún caso de insubsistencia ocasionalmente funcionan con la celeridad requerida, lo que genera que algunas escuelas y específicamente algunos grupos se queden sin el maestro a cargo.

Como nos lo comentan algunos de los informantes, el retraso en los trámites para tener su adscripción, las dificultades para localizar el lugar asignado y trasladarse al mismo, generaron retraso en el arribo de los *nuevos maestros*, a ello se sumaron los casos en donde el *nuevo maestro*, o bien se informó dónde era la adscripción, o bien se presentó a conocer la comunidad; pero en ambos casos se retiraron sin aviso alguno a la autoridad. (E/04/2003) y (E/06/2003)

En la muestra de informantes de este estudio no se presentaron casos de renuncias; no obstante, después de cierto tiempo, en cada promoción, tienen lugar casos aislados. Al respecto la SEC no brinda informes. Sólo en los casos de personal afiliado a algún sindicato, la recomendación que se le hace al docente es que en lugar de presentar su renuncia definitiva tramite un permiso, el cual es respaldado por la organización sindical<sup>244</sup>, con la finalidad de que de existir algún inconveniente para ejercer la profesión se tenga tiempo, por lo menos 6 meses, para resolver las contingencias.

Una vez que hemos precisado algunos términos administrativos, en el apartado que incluimos a continuación, revisaremos un intento que hicieron los

---

<sup>244</sup> Este tipo de permisos le permite al sindicato proponer a algún solicitante —nuevo profesionista o maestro en servicio— para cubrir el interinato.

encargados de la SEC para 'regularizar' de cierta manera el otorgamiento de las plazas de profesor.

#### **5.4.4. Patrimonialidad de la plaza**

Antes de describir en términos someros en qué consiste el Acuerdo 045, consideramos necesario partir del reconocimiento de prácticas generadas, por usos y costumbres, al interior de las organizaciones sindicales, mismas que condicionan el otorgamiento de plazas de profesor; en donde uno de los niveles que ha sido preferido es el primario, sin que sea exclusivo del mismo.

No obstante aludir al tema de los precedentes que generan los usos y costumbres, también hemos de reconocer que en el Artículo 75 de la Ley General de Educación<sup>245</sup>, el trabajador está excluido de ser objeto de sanciones, al hacer algún tipo de movimiento administrativo o una práctica inadecuada. (SEP 1993,88)

Amparados en este Artículo, los profesores han considerado durante muchos años, que la titularidad de su adscripción puede ser equiparada a un uso patrimonial de la misma.

Al respecto, un docente puede hacer diversas gestiones comprendidas en un abanico de posibilidades que van desde proponer a alguien para que ocupe su plaza en el momento de su jubilación, hasta proponer a determinada persona para que cubra un interinato generado por un permiso. Incluso, cambiar de lugar a través de una *permuta* en la que se requiere el acuerdo de los involucrados.

En este sentido, coincidimos con Street cuando destaca que los docentes tienen una percepción salarial notoriamente diferente entre los maestros de

---

<sup>245</sup> El Artículo 75 se refiere a las infracciones y sanciones de quienes prestan servicios educativos y dice específicamente en una de sus fracciones:" XII. (...) Las disposiciones de este artículo **no** son aplicables a los trabajadores de la educación, en virtud de que, las infracciones en que incurran serán sancionadas conforme a las disposiciones específicas para ellos" .(SEP 1993,88)

base y los administradores instalados en la burocracia, lo que lleva a los docentes a situaciones de pobreza. (Street 1992,68)

Vistas así las condiciones, estimar la plaza como patrimonio puede generar situaciones de determinación vocacional para los hijos o familiares cercanos, por la posible continuidad y el aseguramiento —por lo menos— de una plaza para uno o varios de ellos. Por otra parte, llegado el caso de una enfermedad prolongada o de la necesidad de ausentarse del servicio, a través de la organización sindical el titular de la plaza —si ha cubierto los méritos que establece el sindicato— tiene permitido proponer a la persona que considere adecuada, con la única condición de que cubra el perfil profesional propuesto por la SEC.

Ahora bien, como lo expresó uno de los representantes sindicales entrevistados:

“(...) en algunos casos, por petición sindical se ha pedido (sic) que se omitan algunas características del perfil y ahí hay que reconocer que tanto han ingresado con esas características por la parte oficial como han ingresado por la parte sindical (...) en el caso de los bachilleres, por ejemplo, está restringido y yo coincido, he reconocido que no se puede, que no es posible que un muchacho bachiller ingrese con nada, y menos a formar jóvenes sin el mínimo requerimiento pedagógico; entonces ahí sí yo me opongo, en el sentido de UPV o UPN para nada estaba orientado hacia esto, es un vicio que se va generando por mantener algunos privilegios en el otorgamiento de la clave a quienes se iban a jubilar: ‘que mi hijo entre, pero es bachiller’ y entrando a UPV o UPN siendo bachiller lo mandábamos a trabajar, hoy yo coincido que lo que debe buscarse son alternativas de formación, pero no tenemos por qué echar a perder a los niños o jóvenes con un muchacho a esas alturas de bachiller todavía, pueda o no tener orientación profesional o vocacional profesional ¿eh? “  
(RS/01/2003)

Para comprender si sólo existe esta ruta para conservar la patrimonialidad de la plaza, preguntamos respecto a la posible existencia de otros caminos, a lo que el mismo representante contesta:

“Lo que pasa es que no solamente es así, que tú ingreses, por ejemplo, a una clave de Educación Básica si no tienes la formación normalista que te excluye por el convenio de educación Normal, entonces bueno, pues, el camino es de que el familiar te proponga, o sea, esa es la alternativa, cuando ni siquiera es esa ni es otra, entonces viene *lo que se supone no sabemos* pero que es la

*negociación con alguien que se jubila*; nosotros lo que hacemos nada más es verificar que tenga el perfil y entonces, bienvenida la propuesta, porque hemos considerado que de alguna manera es de los pocos privilegios patrimoniales que puedes obtener como trabajador para tu familia, lo que llegamos a entrecomillar: *la herencia de plaza*, y digo entrecomillado porque *la herencia de plaza* se ha vuelto un *legado* para la familia, no sólo para el hijo, para el sobrino, para el esposo; sino que ahora se va a cualquier otro *recomendado* del titular de la clave. Ahora, qué tanto nos impacta, qué tanto no nos impacta, lo que sí es un hecho es que mientras tengan el perfil no hay por qué estar en contra, si garantiza un perfil profesional óptimo o cuando menos el mínimo requerido, dentro del parámetro de aceptable, puede ingresar”. (RS/01/2003)

En el periodo en que efectuamos el seguimiento de nuestra muestra de estudio, tuvo lugar un intento de la SEC para revertir esta idea patrimonialista de la adscripción laboral; aunque es preciso decir que la propuesta se hacía en función del ingreso y promoción de docentes para el nivel de bachillerato<sup>246</sup>.

Ante el riesgo que implicaba el Acuerdo 045 diferentes organizaciones se pronunciaron al respecto, señalándola de unilateral y como un ‘ataque a los derechos legítimos de los trabajadores’.

La diputación local también participó respecto a dicha patrimonialidad, recabándose opiniones muy similares a las anotadas líneas arriba –no olvidemos que algunos diputados formaban parte hasta hacía poco de las filas de organizaciones sindicales-. No obstante, también hubo voces que se pronunciaron en forma crítica, tal es el caso de un diputado del Partido de la Revolución Democrática (PRD) quien comentó en una entrevista para un diario local:

“(…) es positiva la determinación de someter a un examen de oposición para el ingreso en el nivel medio superior y superior. De esta manera se evitaría conceder las plazas como ‘herencias de familia’ porque los estudiantes de las Normales tienen la seguridad de poder concursar una plaza, no son conquistas sindicales, son privilegios que daba el viejo PRI en una relación del voto cautivo

---

<sup>246</sup> Los intentos por acabar con las patrimonialidad de las plazas también se extiende hacia otros niveles, tal es el caso de la propia Escuela Normal “Enrique C. Rébsamen”, en donde un maestro quería ocupar la plaza que su madre le había ‘dejado’, pero al no cubrir los requisitos de perfil y ‘ser un trabajador falto de responsabilidad’, no se le adjudicaría la titularidad de la plaza, a lo que el demandante amenazó con prenderse fuego, llegando al extremo de rociarse de gasolina. El incidente fracasó por la presencia de los bomberos, y obligó a la Junta Académica de la institución a pronunciarse en contra de esta práctica. Lo paradójico es que en dicha escuela la plantilla de personal está nutrida por hijos de maestros que al jubilarse ‘dejaron’ su plaza. (Diario de Xalapa 4/06/2004)

y son concesiones que el viejo sistema les daba para mantener a los líderes charros y son incorrectas para la gente que viene atrás". (Diario de Xalapa 13/11/2004)

Como podemos advertir, la importancia de tener una plaza 'segura' es un elemento que vuelve atractivo el magisterio; esa es la opinión de una de nuestras entrevistadas, quien se desempeñaba como autoridad educativa, ella opinó lo siguiente:

"(...) eso [la patrimonialidad de la plaza] responde yo diría en parte a la cultura magisterial (...) me ha tocado saber de profesoras de la base, de educación básica que dentro del esquema de separación del trabajo están previendo el asegurar el patrimonio, la plaza es un patrimonio personal o familiar, así lo perciben ellos, y este...como patrimonio personal o familiar puedes disponer de él, eso se percibe digamos a nivel de conocimiento, se maneja a nivel de una cultura, pero finalmente esa cultura tiene un sustento legal donde dice: que los familiares, los hijos tienen preferencia, no dice que los vas a dejar, pero sí dice que tienen preferencia sobre cualquier otro. Entonces, sí ya ahí en términos jurídicos ya está normado, se fortalece más la idea de los compañeros, y entonces...pues compañeros míos que tienen hijos ya egresando de la universidad o de alguna normal lo acaparan todo, además en estas circunstancias, en esta etapa, en un país pobre en donde la formación, *el trabajo magisterial es un sector que asegura la permanencia*, aunque no sean salarios muy altos, pero son 'salarios seguros' y sí *te permiten mínimos de vida ¿no?*". (A/02/2003)

Este fenómeno de la herencia de plazas ha llegado —como puede reconocerse— a modificar la asignación inicial de adscripciones a los *nuevos maestros*, ya que en nuestra muestra por lo menos cuatro de ellos, respaldados por diferentes razones, apelaron a la posibilidad de 'heredar' la plaza de sus familiares, con el consentimiento de su organización sindical.

En estos casos, la trayectoria escolar o el desempeño obtenido durante el último año de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, no fueron criterios que se tomaran en cuenta, lo que se consideró fue que ya hubiera una clave administrativa y que ésta fuera 'cedida', por jubilación, a través de la intervención sindical a un *nuevo maestro*. Por su parte, la SEC revisó la propuesta sindical, los documentos que acreditaban el perfil de los docentes y

el lugar de adscripción que quedaba ‘vacante’ fue ocupado por algunos de nuestros entrevistados<sup>247</sup>.

En el siguiente apartado desarrollaremos un proceso que puede tener relación con lo que acabamos de anotar.

#### **5.4.5. La venta de plazas**

Hasta hace pocos días, se intuía sin tener certeza, que la característica de patrimonialidad de la plaza de un maestro acarreaba no sólo la *herencia* de la plaza, sino que en los casos en que no hubiera algún familiar en condiciones o con el interés de ‘heredar’ la plaza, ésta podría ser objeto de ‘venta’. Claro está, que se sabía del asunto por algunas denuncias de fraude que algunas personas cometían al ofrecer plazas, y después de recoger el dinero se hacían perdedizas. ((Diario AZ 9/03/2004)

Por su parte, las autoridades educativas no querían o no podían darse por enteradas en tanto que era obvio advertir la dificultad para probar estas prácticas, y sobre todo, porque en algún momento de la asignación de plaza, la institución no podía evitar ser parte de la situación anómala. Bastaba que los maestros que decidieran efectuar la ‘venta’ de su plaza seleccionaran — llegando a un grado de refinamiento— a una persona de entre varios solicitantes, que tuviera por lo menos uno de los apellidos del maestro en vías de jubilación. Hecha esta selección, se recurriría a la propuesta sindical y el flujo del proceso seguiría su propio curso.

Otra situación es la venta de plazas a los solicitantes de nuevo ingreso, como afirma un diario de circulación nacional:

“La búsqueda de una plaza les puede llevar más de un año (...) la alternativa surge, de pronto, entre los pasillos de una de las oficinas del propio sindicato en Xalapa, Veracruz: ‘si quieres yo te puedo contactar con quien vende una plaza’. Para nadie es extraña la situación. De hecho, en México tres de cada cinco

---

<sup>247</sup> Curiosamente, a través de negociaciones que no se hacen explícitas, en estos casos las ‘cadenas’ quedaron sin efecto. La plaza que ocupaba el familiar no fue objeto de ‘cadena’ alguna, fue ocupada directamente por los *nuevos maestros*.

maestros en activo reconocen que la ‘venta de plazas es parte del sistema’ para obtener un puesto y estabilidad en el empleo<sup>248</sup>. (El Universal 15/05/2005)

En este mismo sentido, un representante sindical advierte que es imparable la venta de plazas, mientras que reconoce que operan bandas de delincuentes organizados; afirmando que:

“no se ha erradicado la venta de plazas en el magisterio, admitió el Secretario General de la Sección 56 del SNTE Hugo Alberto Vásquez Zárate, quien hizo un llamado a quienes reciben ofrecimientos de este tipo los denuncien penalmente. Reveló que tan sólo en la Sección 56 se han detectado diez casos de fraude este año, cometido contra personas a las que les han pedido de 3 mil hasta 100 mil pesos<sup>249</sup> por una plaza”. (Diario de Xalapa 16/05/2005)

Las modalidades con las que se reviste esta situación pueden variar en función de la zona, el lugar, la escuela y el turno, privilegiándose y en este caso, cotizándose en mayor cantidad las escuelas diurnas, urbanas, ubicadas en el centro y en zona A, es decir, con mayor sobresueldo.

Una vez que los *nuevos maestros* reciben su pase, a partir de una adscripción otorgada por la SEC, la propuesta sindical derivada de ‘cadenas’ o ‘herencia’ o ‘compra’ de plaza; se preparan para asumir un nuevo reto; no ha sido suficiente con ser asignado, removido y desplazado hasta adscripciones rurales, lejanas y aisladas; han de enfrentarse a un proceso que no todos asumen fácilmente: la partida de casa.

De los integrantes de nuestra muestra sólo algunos jóvenes sabían lo que era desplazarse durante mucho tiempo a otro lugar, mientras estudiaban fuera de su sitio de residencia familiar, de ahí que en el apartado siguiente tratemos de describir las impresiones de nuestros informantes.

---

<sup>248</sup> Estos datos fueron aportados por los propios maestros en la Encuesta Nacional sobre Creencias, Actitudes y Valores de Maestros y Padres de Familia de la Educación Básica en México, realizada por la fundación Este País.

<sup>249</sup> Entre 200 y 6,000 euros aproximadamente.

#### 5.4.6. La partida de casa

Desde el momento en que los egresados firman de recibido el pase de presentación para llegar al lugar donde serán adscritos, una de las cuestiones más reiteradas es en qué lugar les tocó; sus preguntas giran en torno a la ubicación en términos generales y paulatinamente, se movilizan a centrales camioneras, con amigos y vecinos y personas que son de la zona para darse una mejor idea de los medios de transporte, los horarios, el clima y de serles posible se informan con algunos maestros que, o bien están en la zona, o trabajaron en algún momento en ella.

Allegados de esta información, todos los jóvenes de nuestra muestra fueron acompañados por sus familiares a su lugar de adscripción. Algunos de ellos hicieron dos viajes: el primero para ‘conocer’ el lugar y dónde se ubicaban las oficinas del supervisor escolar, y el segundo, para llevar sus enseres domésticos, libros, material didáctico y quedarse la víspera de su presentación en la escuela y con su grupo.

Las reacciones —como es de esperarse- variaron de uno a otro *nuevo maestro* y para el segundo cambio de adscripción— en las comunidades más alejadas- fueron más severas y más difíciles de subsanar.

El caso de (E/02/2003) fue ejemplar, porque la lejanía de la comunidad, la dificultad de acceso, la carencia de agua potable y energía eléctrica, además de tener que dormir en una parte del salón de clases, en contraste con la ciudad de la adscripción anterior, en donde tenía todas las comodidades de su lugar de residencia familiar, fue un cambio drástico que lo llevó a no comer durante los primeros días, a estar triste y deprimido y a no hablar con los habitantes de la comunidad sino lo indispensable.

La señora que le asistía para darle alimentación lo expresó así: “Uy hubiera visto al maestro, pobrecito...estaba muy triste, al principio ni comía...esto ya no es nada, ahora come aunque sea un poquito...yo creo que no le gusta lo de aquí...sufre mucho...” (MF/02/2003)

Otra *nueva maestra* comentó sobre su impresión cuando llegó a su comunidad, la que por cierto está a varias horas de camino, por una brecha que sube hacia la montaña. La zona es muy fría y nuestra entrevistada lo resiente porque padece de asma y el sitio donde pernocta es un cuarto hecho con madera y tiene muchos huecos, además las condiciones en que lo dejaron los maestros anteriores fue deprimente, sin embargo, ella lo relata así:

“(...) cuando llegué si me desilusionó un poco la comunidad ¿no? [me dije] ay, está lejos, está feo el lugar y además ....eso fue lo primero que dije (...) y con lo que me decían los demás maestros: uy aquí la gente no participa, ni se esfuerce tanto en trabajar porque la gente no agradece, porque los niños no responden, los niños están muy mal...pero yo sigo con mi idea de que dije: bueno, sí, esto está mal sí, esto y lo otro; pero yo quiero hacer mi trabajo como a mí me enseñaron, como yo sé hacerlo y de la mejor manera que se pueda por todas las limitaciones que hay, por la gente, por la comunidad, todo, y hasta el momento siento que he trabajado bien, como yo he querido (...) pues estoy contenta, luego me dice mi mamá: te veo contenta y le digo sí, es que me gusta mi trabajo (...)”.  
(E/05/2003)

Como el trabajo en la docencia cuenta con muchos días de descanso y con algunos de los llamados *puentes*<sup>250</sup>, además de los fines de semana; es usual que los *nuevos maestros* viajen con frecuencia a sus lugares de origen. Esta práctica trae consigo el desgaste físico, emocional y económico lo que sin duda afecta las prácticas docentes.

Pongamos como ejemplo un docente que formó parte de la muestra, el cual para trasladarse a la comunidad donde labora hace uso de tres transportes y camina por lo menos —a paso rápido— 3 horas, de tal manera que si quiere llegar a laborar el lunes a las 8 de la mañana, tiene que viajar desde Xalapa el sábado por la noche, llegar a una ciudad grande y transbordar a otro autobús, llegar a una ciudad mediana, continuar su viaje en camioneta rural el domingo a mediodía y caminar a su comunidad antes de que anochezca; sumando un

---

<sup>250</sup> Son los días intermedios entre fines o inicios de semana que se ligan con alguna celebración en la cual la SEC autoriza la suspensión de clases. También podemos visualizar en este mismo sentido los *puentes* que se hacen para ‘salir’ a cobrar en los días de quincena —como las pagadurías están ubicadas a una distancia considerable, es un pacto no escrito que los maestros no asistan a la escuela ese día para poder alcanzar la pagaduría abierta y recoger y cambiar el cheque de su paga.

La SEC insiste, año con año, en reducir los *puentes* y afirma que se compromete junto con el sindicato y los maestros a laborar 200 días al año; por las circunstancias explicadas, esto no es posible.

total de 13 horas de traslado. Ya se observa la dificultad para emprender este trayecto, lo cual se agrava si el mismo docente viaja a Xalapa –que es donde vive su familia- el jueves por la tarde, llegando hasta el viernes a media tarde. Es decir, pasa con su familia sólo un día y medio. (E/10/2003)

Al preguntarle a una *nueva maestra* sobre sus relaciones familiares y si éstas sufrieron alguna modificación, ella lo expresa de la siguiente manera:

“Yo creo que se unificaron más, el hecho de saberte lejos, saberte sola, como mujer incluso, sentirte desprotegida, hace que la familia esté...sí, está conmigo y me ha apoyado en todo, ahora está muchísimo más cerca de mí, preocupándose por todo lo que pueda pasar o sea, al final de cuentas lo único que hay es respeto por mis decisiones, por lo que yo quiero hacer, y pues no les queda de otra más que apoyarme y se los agradezco infinitamente porque sin el apoyo de ellos creo que moralmente estar sola no es tan bueno (...)”. (E/03/2003)

En la muestra de este estudio tenemos varios ejemplos de *nuevos maestros* que ocupan para sus traslados una considerable cantidad de tiempo y esfuerzo físico. A ello se agrega que la apreciación del tiempo del docente y la comunidad no es el mismo, así es que después de recorrer todo ese trayecto, hay una demanda de que el maestro se presente, no falte y que no llegue tarde a sus labores.



Ilustración 23.



Ilustración 24.

Ilustraciones 23 y 24. Las comunidades de adscripción

Estos contrastes y algunas otras apreciaciones de los *nuevos maestros* nutrirán el siguiente apartado.

#### **5.4.7. Las relaciones con la comunidad: encuentros y desencuentros**

Hemos denominado así a este apartado, porque desde nuestro punto de vista, en el segundo momento del trabajo de campo, es decir, las entrevistas efectuadas en la comunidad de adscripción a donde habían sido cambiados los *nuevos maestros*, vuelven a surgir las dificultades que nuestros informantes nos habían comentado sobre los dos últimos campos de competencia del perfil de egreso, que tienen que ver con la capacidad de respuesta que necesita establecer el docente como parte de su identidad profesional y ética con los padres de familia y con la comunidad en general<sup>251</sup>.

---

<sup>251</sup> En el capítulo III, revisamos fragmentos de entrevistas en donde los *nuevos maestros* nos hicieron saber sobre el escaso o nulo tratamiento que recibieron estos rasgos del perfil de egreso.



Ilustración 25.



Ilustración 26.

Ilustraciones 25 y 26. Participación de los padres de familia

Algunas de las dificultades con la comunidad obedecen a dimensiones cuya relación con el desempeño docente es muy directa. Aquí citaremos el caso de uno de nuestros informantes, a quien una madre de familia demandó que el trabajo no lo hiciera de la forma en la que lo estaba efectuando, el maestro tenía primer grado e intentaba trabajar una propuesta pedagógica para la enseñanza de la lecto-escritura, sin haberle hecho las adecuaciones para la comunidad donde laboraba. Esta madre de familia, me explicó con detalle —en una entrevista— que ella no consideraba que la lecto-escritura se enseñaba de esa manera, sino como su experiencia se lo dictaba, porque ella tenía varias

hijas que ya habían pasado por primer grado y pues eso le garantizaba tener conocimiento de causa.

Un padre de familia de otra comunidad, estimaba que el maestro no era responsable, porque llegaba tarde o faltaba varios días; para algunos más, el hecho de que el maestro suspendiera clases a cada rato perjudicaba a sus hijos.

En una comunidad de las más alejadas, observamos que a la llegada del *nuevo maestro* varios padres de familia se acercaban al edificio escolar y a los cuartos donde los maestros dormían, a ‘jugar baraja’, con la mal disimulada intención de ‘vigilar’ las actividades de los tres docentes<sup>252</sup>.

En otros casos, los maestros recién llegados nos comentaron que si a ellos les hacía falta algo, la comunidad no les ayudaba a conseguirlo, a menos que hubiera dinero de por medio. Esto les sorprendía máxime que en muchas de las lecturas efectuadas en la Escuela Normal se hablaba de la ‘cálida recepción de las comunidades hacia el maestro’.

Podríamos citar más ejemplos de las reacciones de los padres de familia, que a diferencia de otras épocas, el maestro que recién llegaba era apreciado y tratado de acuerdo con su categoría de profesional; en estos momentos las experiencias acumuladas por las comunidades —no siempre gratas— contribuyen a que la presencia de una persona ajena a dicha comunidad, no sea algo inadvertido ni tampoco fácil de asumir.

Sin embargo, cuando les preguntábamos a los informantes respecto a qué actividades de acercamiento con los padres de familia o la comunidad habían realizado, era reiterada la idea de que o bien aún no tenían tiempo<sup>253</sup> para

---

<sup>252</sup> Tanto la directora como el *nuevo maestro* nos explicaron que ya se había dado el caso de una docente que había llevado a su pareja, y sólo había generado problemas con su conducta personal.

<sup>253</sup> Cuando los entrevistamos en el lugar de su nueva adscripción ya llevaban por lo menos 4 meses de trabajo docente.

hacer esto, o el escaso tiempo que tenían entre traslado y traslado lo aprovechaban para dormir y, en el mejor de los casos, para preparar material.

Incluso, por lo menos tres de nuestros informantes nos comentaron que como producto de las evaluaciones hechas a sus alumnos y ante el atraso considerable que tenían, los docentes habían decidido impartirles clases por la tarde, sin embargo, esta intención de dedicar más esfuerzo y tiempo a sus alumnos —a decir de ellos— no era tomado en cuenta por la comunidad, y algunos padres de familia continuaban sus reclamos por las ausencias y retardos. Como resultado de todo ello, los *nuevos maestros* suspendieron esta actividad.

Una señora madre de familia, con la cual platicamos sobre la *nueva maestra* nos comentó:

“(...) no sabía que xxx tenía una nueva maestra, la otra maestra, la xxx enseñaba bonito, los niños la querían mucho, pero no sabía yo que se había ido, a la nueva maestra no la conozco, no tengo tiempo de ir a la escuela porque tengo muchos hijos y siempre hay que hacer en la casa, pero ya voy a ir (...)”. (MF/05/2003)

Es ilustrativo, para tener una idea del tipo de relaciones que se establecen o que dejan de establecerse, el hecho de que en este caso, la escuela esté a menos de cien metros de la casa de la madre de familia entrevistada, y de que la *nueva maestra* —quien vive en un anexo que está junto a la escuela— nos haya comentado que por las tardes ella y otra maestra salen a correr por la comunidad<sup>254</sup>, pero que la neblina y el frío no favorecen las visitas a los padres de familia de sus alumnos.

Otro *nuevo maestro* se expresa así de las dificultades que tiene para relacionarse con la comunidad donde labora:

“(...) no, no, no es lo que yo esperaba, no es lo que yo esperaba, siento que no puedo dar mi 100%, todo lo que yo desde que salí dije: voy a hacer esto, y esto,

---

<sup>254</sup> Nuestros lectores podrían tratar de visualizar la imagen de unas jóvenes, ataviadas con trajes deportivos, corriendo en una zona montañosa y nublada en donde está ubicada Cm/E05/2003, una comunidad con los más altos índices de pobreza y marginación del estado de Veracruz.

y esto, todas las cosas yo tenía mucha ilusión de hacerlo, yo dije: donde me toque, no importa si me mandan lejos o me mandan cerca, voy a trabajar con lo que más pueda. Sin embargo, el primer lugar a donde me mandaron en (Cm/E08/2003) ahí me gustó mucho y ahí empecé a trabajar y todo eso, a tener buena relación con la gente y con los niños y con todo eso, todo, todo estaba muy bonito, también influye pues la comunidad. Y después me cambian hasta donde estoy ahora, y me cambian todo, todo, me cambian la comunidad, me cambian los niños, me cambian los padres, me cambian incluso supervisión (...) me cuesta mucho trabajo adaptarme a la escuela, a la comunidad (...) es una comunidad que tiene un ambiente muy, pero muy pesado, y yo no sé, como yo no soy de ese tipo de comunidad<sup>255</sup>, yo lo siento hasta cuando voy llegando, así, una vibra...no sé, es una comunidad que no me explico, a veces ni yo me entiendo, trato de no platicar tanto, es una comunidad como que no le importa tanto la labor del maestro, o sea, como que piensa que van a dejar a sus niños, como que nosotros se los vamos a cuidar y de paso les vamos a enseñar, aunque no haya [avance]”. (E/08/2003 )

Incluso me permitió acompañarle a su representación sindical a realizar una solicitud de cambio de adscripción, ‘a donde fuera’, pero no quería permanecer por más tiempo en la comunidad<sup>256</sup>.

Pero no en todos los casos la relación con la comunidad fue una situación de desencuentro, así nos lo relata una madre de familia, quien al enterarse de que cambiaban a la *nueva maestra* expresaba su opinión en la siguiente forma<sup>257</sup>:

“(...) nosotros [los padres de familia] estamos muy contentos con la maestra, no entendemos por qué cambian a tan buena maestra, otra como ésta no nos vuelve a tocar, casi no faltaba, quería mucho a los niños y algunos ya están leyendo; ella nos explicó cómo iba a trabajar con los niños y nos pidió que la ayudáramos para que así hubiera adelante”. (MF/03/2003)

---

<sup>255</sup> El *nuevo maestro* es de zona montañosa y fría, la comunidad en cuestión es ribereña y con clima muy cálido, dedicada al cultivo de caña de azúcar.

<sup>256</sup> Le pedimos a este *nuevo maestro* que indagara en la comunidad si anteriores maestros habían dejado algún mal precedente, y de ahí pudiera explicarse la resistencia y vigilancia de la comunidad hacia la escuela y los maestros; al hacerlo, efectivamente se encontró con antecedentes que habían dejado una marca en las relaciones entre la comunidad y los docentes.

<sup>257</sup> Ella llevaba a su niña para que le tomaran una fotografía para tener un recuerdo, también le dijo a la *nueva maestra* que su niña no quería comer, que estaba muy triste y que la extrañaba mucho.



Ilustración 27.



Ilustración 28.

Ilustraciones 27 y 28. Padres de familia en la escuela

En otro caso, de un *nuevo maestro* que había hecho mucha labor en beneficio de su comunidad, propiciando que les construyeran un aula, y la barda perimetral del terreno escolar, además de equipar el aula con la tecnología necesaria, los padres de familia se expresaron así:

“(…) Uy, el maestro es muy buena gente, gracias a Dios que en verdad, nosotros no, ellos [los alumnos] todo está muy bien, no es grosero, o este, con nosotros

es igual, cuando nos llama a juntas pues él nos dice así, palabras ¿no? es muy buena gente (...) él les da mucho estudio (...)”. (MF/E01/2003)



Ilustración 29.



Ilustración 30.

Ilustraciones 29 y 30. El compromiso social de los *nuevos maestros*

En este sentido el docente a que se refiere la madre de familia visualiza así sus compromisos:

“Mi trabajo como maestro en la comunidad, es ahora ya no ser maestro dentro de un salón de clases y encargarme de un proceso de enseñanza-aprendizaje, ya entran en juego otras cuestiones que como maestro tengo que ver y atienden a lo que es la socialización mía con la comunidad, la comunidad conmigo<sup>258</sup> y las

<sup>258</sup> Su comunidad está atenta a la asistencia y puntualidad del profesor, incluso han ido a supervisión para que no lo saquen de clase. Al mismo tiempo, cuando es día festivo, el

instituciones que hay ahí en la comunidad, entonces es lo que yo vería (...)" (E/01/2003)



Ilustración 31. Participación de los padres de familia en las actividades escolares

Hemos revisado hasta estas líneas los procesos de contratación, y los primeros pasos de los *nuevos maestros* en su comunidad, ahora corresponde documentar las impresiones que tienen para con su grupo de alumnos. Cabe aclarar que al recabar éstas, fueron orientadas en función de las relaciones interpersonales, y no en estricto sentido pedagógico.

#### 5.4.8. El primer grupo

En capítulos y apartados anteriores pretendemos que el lector de este trabajo identifique los momentos en que tiene lugar el contacto del egresado normalista con los alumnos; de no ser porque seguimos las rutas que recorre un sujeto para construir su identidad como *nuevo maestro*, diríamos que esta construcción tiene lugar desde el momento mismo en que el alumno ingresa a una Escuela Normal.

No obstante, hay un sentimiento muy fuerte respecto al grado y momento de responsabilidad profesional y personal que se asume cuando se es titular de un

---

maestro está invitado a muchas casas a comer, las mamás se ríen porque dicen que como está 'flaquito' no se da abasto para comer tanto mole.

grupo, lo que es posible reconocer a partir del momento en que un docente dice: *mi escuela, mi grupo, mis niños*.

Por ello es que analizaremos el segundo momento, cuando tiene lugar la transición entre el primer y segundo lugar de adscripción, que es cuando se percibe una idea de cierta 'definitividad', en función de ser titular de una plaza.

No obstante, durante el último año de su formación los alumnos normalistas practican en condiciones reales de trabajo, auxiliados por un tutor y para este momento han tenido ya de dos a tres meses frente al primer grupo, no es sino hasta que reciben su orden de presentación a su segunda —o tercera según sea el caso— adscripción, que el *nuevo maestro* conoce el grado que le corresponderá y específicamente a su grupo.



Ilustración 32.



Ilustración 33.



Ilustración 34.

### Ilustraciones 32 a 34. El primer grupo

Durante nuestras visitas y entrevistas en las comunidades, pudimos percatarnos que en términos generales los *nuevos maestros* tratan de asumir su trabajo con responsabilidad, no sólo en la relación pedagógica, sino también en los momentos en que se prolonga la jornada en las comunidades.

Esto puede percibirse cuando van a ‘acarrear’ agua, cuando juegan fútbol por las tardes, se mecen en columpio en las áreas de juego, e incluso, en los momentos de comida y descanso de los maestros<sup>259</sup>.

---

<sup>259</sup> Para sentirse acompañadas por la noche, algunas maestras piden que alguna alumna se quede con ellas. Otros docentes comen en la casa de alguno de sus alumnos y contratan los servicios de lavado de ropa.



Ilustración 35. Encuentro con la comunidad

Esta permanencia en las comunidades contribuye a que el docente que recién llega no les sea ‘tan extraño’ o ‘tan ajeno’ a sus alumnos o a los padres de familia. Podría decirse que los *nuevos maestros* son objeto de un minucioso escrutinio por parte de la comunidad, tanto en el aspecto personal como en el profesional. Estas situaciones de ‘contacto’ se manifiestan con mayor evidencia cuando el maestro se hace cargo de un grupo de primer grado, ya que es común que para los alumnos ese sea el primer contacto con el ámbito escolar y con los maestros.

Al inquirirle sobre la primera impresión de su grupo, uno de nuestros informantes comentó:

“(...) yo lo que siento que es mi trabajo en el aula, yo siento que sí he cumplido mis metas, sí me falta mucho todavía, claro, tengo otras cosas, estoy pensando hacer otras cosas para los niños, de lectura sobre todo, implementar ese tipo de cosas, apenas las voy a hacer, pero siento que voy bien (...) yo he visto avance en ellos [en sus alumnos], desde que llegué eran así como seriecitos, casi no hablaban, entonces eso me propuse también, que hablen más, a veces se pasan de hablar ¿no? más desenvueltos y sí, si he visto que han mejorado en ese aspecto, y aparte de ahí tenemos otras actividades, y ya van avanzando (..)”  
(E/05/2003)

El ambiente del aula es relajado, una vez que los niños ya han hecho las preguntas de rigor, empiezan a cantar en voz baja, otros más a silbarle a sus

compañeros, y otros más a recortar una ‘calavera’ que la maestra les llevó para decorar su salón<sup>260</sup>.

En otra comunidad, en otra visita, ante una muestra de trabajo incesante que el *nuevo maestro* demandaba a sus alumnos, éste se relaja cuando la directora nos pide que la auxiliáramos para atender un grupo de otro maestro que fue a ayudar a un padre de familia para que acudiera al médico, ante las señales de intoxicación que presentaba.

Horas después, al reincorporarnos a la observación en su aula, le preguntamos por qué hacían la misma actividad sus alumnos si eran de diferentes grados, a lo que él nos contestó que estaban muy atrasados, y que por eso no podía hacer otra cosa. Nuevamente, nos dio la impresión de que el exceso de trabajo era una estrategia para hacernos saber que era un *buen docente*.

Al pedirle una apreciación personal de su grupo, el *nuevo maestro* expresó:

“(…) los papás respondían bien [en otros lugares] y ahora no; ahora trabajamos, nada más al principio con la propuesta [de enseñanza de la lecto-escritura] nada más con mi libro del maestro y ficheros, pero no me funcionaba, yo veía lento, muy lento y como sabía que me iban a cambiar no quería dejar tan mal al grupo, entonces comencé un poco a revolver el método (pero) no lo logré (aunque) sí hay respuesta en esta comunidad, salvo dos o tres excepciones [se refiere a los padres de familia que lo cuestionan] en general las actividades que trabajamos sí las realizan, les voy cambiando para que no sea siempre los mismo, pero hay algunas que *ya conocen cómo se debe hacer* y este...las hacemos y las hacemos, son casi permanentes (...) pero en general el grupo, digamos que les gusta la clase, por lo que he podido ver, por lo que yo he visto, sí más o menos van haciendo, les cuesta trabajo algunas actividades, pero sí las van desarrollando (...)” (E/10/2003)

Una de las docentes que conformaron la muestra de estudio, al llegar a la escuela, no cruzó saludo alguno con los niños que estaban en la entrada, por el contrario, se dirigió a su salón de clase y empezó sus actividades casi de inmediato, fue algo difícil saber cómo es el tipo de relación que tiene con sus alumnos, ya que mientras duró nuestra visita no les dirigió la mirada, ella se

---

<sup>260</sup> Como la visita era acordada previamente con los informantes, casi todos propiciaron lo que llamaríamos: una estrategia para ser observados, cuando lo comentamos con uno de los docentes, nos dijo que eran algunas ‘claves’ que ellos tenían para sobrevivir a las etapas de formación en que eran supervisados para su evaluación.

centró en las actividades de enseñanza y envió una tras otra para que acabara el tiempo. Pensamos que durante el recreo las cosas cambiarían pero no fue así, y a la salida apenas se despidió de sus alumnos y empezamos a 'bajar'. Su escuela está ubicada en una zona montañosa alta y para llegar ahí a través de un camino de ascenso fuerte, falta el aire para respirar y se dificulta hablar.

Esta docente atiende el sexto grado, y no obstante su apariencia frágil, ella asume con mucha seriedad sus actividades. Cuando le pregunté su impresión respecto a sus alumnos, ella afirmó lo siguiente:

“(yo creo que mi trabajo es) primero conocer a los niños, para que puedas reconocer sus intereses, sus gustos, eh...qué materia les gusta más, qué no, la tarea también, ¿cómo puede ayudar a la comunidad? ¿cómo puedes hacer que los niños logren el aprendizaje, cómo puedes lograr los valores, los valores ¿no? que son tan importantes en el grupo, cómo puedes guiar a los alumnos para que en una tenga el control del grupo, para que los niños cacten (sic) cacten o entiendan lo que se quiere expresar o también aquí como es una comunidad que está un poquito alejada, entonces pues algunos niños no conocen muchas cosas de la ciudad, pero no por eso significa que no se los vas a enseñar (...) sino alentarlos, explicar o llevándoles fotografías (...)”. (E/ 09/2003)



Ilustración 36. La Nueva maestra en el trayecto a su comunidad

A efectos de percibir cómo se relacionan los *nuevos maestros* con su primer grupo, podríamos incluir fragmentos de las entrevistas hechas a todos los informantes, ya que de alguna manera cada uno de ellos tiene su propio punto de vista, no obstante, sin contravenir la diversidad de apreciaciones, podemos adelantar que hay elementos que comparten los integrantes de la muestra de estudio, estos son: muestras de respeto hacia los alumnos y claridad respecto

a lo que cada comunidad demanda de los niños que acuden a la escuela, ya que la interacción con los padres y sus demandas, fortalece las expectativas en este sentido. Para intentar equilibrar nuestras impresiones, también podríamos agregar que hay una evidente dificultad para laborar en zonas rurales, no por lo que respecta al tramo técnico-pedagógico, sino en términos de acceso y permanencia en lugares diferentes a los de residencia o formación.

Otra vertiente de atención para este trabajo lo constituyen los colegas del *nuevo maestro*, quien en caso de ser adscrito a una escuela en donde hay otros docentes, tiene oportunidad de contrastar sus propias versiones en torno al ejercicio docente y la de compañeros que tienen varios años frente a grupo. Tales cuestiones las abordaremos en el apartado siguiente.

#### **5.4.9. Los compañeros**

Hemos mencionado que los *nuevos maestros* entran en contacto con autoridades educativas, directores de escuela y maestros de la zona que les han proporcionado información para llegar a las comunidades y, en algunos casos, para favorecer la organización escolar.

Ahora, corresponde revisar las relaciones que establecieron algunos docentes al presentarse en las escuelas de adscripción, luego de los cambios de los que también hemos hablado líneas arriba.

No en todos los casos hubo compañeros de escuela, ya que especialmente en las comunidades más alejadas sólo se justifica la presencia de un maestro, lo que sin duda dificulta el desempeño escolar y personal en las nuevas adscripciones.

Para uno de los maestros que visitamos, la influencia de su compañero de trabajo —un maestro de más edad, con muchos años de servicio y con una amplia experiencia docente, era fundamental. A decir del *nuevo maestro*, su compañero se convertía en una fuente de conocimiento sobre el medio

magisterial y sus prácticas en la docencia eran modélicas para nuestro informante.

Incluso el papel de la directora era superado en términos de la organización escolar, ya que ambos maestros se ponían de acuerdo y pasaban por alto sus indicaciones.

Por otra parte, las relaciones del docente con su autoridad escolar no generaban precisamente las mejores condiciones para que el trabajo fuese en equipo. Por el contrario, eran observables las dificultades de relación, lo que también percibía la comunidad, derivando en actitudes de reprobación hacia el *nuevo maestro*, ya que la directora, con mayor tiempo de permanencia en la comunidad, buscaba el apoyo con algunos padres de familia.

Así, las que pudieran ser relaciones articuladas, colaborativas y propiciadoras de trabajo cooperativo, se veían orientadas a profundizar las diferencias y a hacer evidente la falta de acuerdo entre docentes; no obstante ser uno de los objetivos de la formación profesional. ((E/10/2003)

Otro maestro, directivo de una escuela nos hacía ver que él desearía que la *nueva maestra* tuviera más contacto con la comunidad, ya que desde su propia experiencia de formación —cursada en una Escuela Normal ubicada en el norte del estado de Veracruz y caracterizada por su población estudiantil de origen rural— éste era un aspecto indispensable para el buen desempeño de las actividades docentes.

Por otra parte, cuando fuimos a observar el desempeño de la docente, nos percatamos de que aún y cuando ésta saluda a sus compañeros al inicio de la jornada y comparte los medios de transporte y vivienda; su incorporación con sus colegas sólo se da parcialmente; ella lo explica en función de las diferencias que algunos maestros han tenido con el director —quien por cierto durante nuestra visita se iba de la comunidad por haber logrado un cambio hacia otra escuela más cercana— y de cómo ello ha propiciado la separación de los docentes en dos grupos, la *nueva maestra* nos explicaba que en términos generales se llevan bien, pero que cuando hay presión para realizar

una determinada actividad, es cuando estas diferencias salen a flote, no siendo resueltas de la mejor manera, lo que genera un cierto ambiente de tensión.

El contacto que más se ve favorecido por la docente entrevistada es el que establece con su compañera de cuarto, ya que con ella comparte la escuela de formación, con las referencias a formas de hacer y convivir, el momento de la elaboración e ingestión de alimentos, y los momentos de descanso; incluso han salido a 'correr' por la comunidad. Curiosamente, no se habla de reuniones técnicas o de trabajo colegiado, actividad que la actualización de profesores tendría que propiciar y en la que las políticas de educación centran su confianza para el cambio y la mejora escolar. La *nueva maestra* me habló de algunas reuniones que ocasionalmente se habían efectuado en la casa de una maestra que vivía en la comunidad, pero que en dichas reuniones no participaban todos los docentes. (E/05/2003)

El caso de otra *nueva maestra* cuya escuela de adscripción se ubica en una colonia de Xalapa, es diferente, en cuanto a que en dicha escuela el tipo de organización es completa y el número de maestros es de más de 20, incluyendo a psicólogos, terapeutas de lenguaje y trabajadores sociales, como parte del personal de Unidades de Servicio de Apoyo a Escuelas Regulares (USAER).



Ilustración 37.



Ilustración 37bis.

Ilustraciones 37 y 37bis. Los colegas

Al platicar con ella nos dijo que estaba muy contenta, que el ambiente de trabajo efectivamente era muy bueno, y que además ella había tenido la oportunidad de cambiar la apreciación —en términos personales— que tenía de una maestra ya mayor, colega de grado, quien además de haberle brindado su amistad, le ofrecía una excelente oportunidad para el intercambio de ideas relativas al trabajo frente a grupo. Ella nos comentó que inicialmente pensaba que no iba a poder llevarse con la otra docente, pero que sus ideas y sus conversaciones le condujeron, paulatinamente, a modificar su actitud hacia la maestra con mayor edad y antigüedad en el servicio. En relación con el trabajo y las actividades con su directora las cosas se presentaban de otra manera, ya que la docente que ocupaba el puesto directivo le hacía difícil el trabajo con los padres de familia, ya que no los dejaba entrar, y con ello restringía las posibilidades de interacción con la maestra de grupo.

Por otra parte, la docente que participó en nuestro trabajo, destacó que para ella las experiencias de comunicación con sus colegas en la escuela anterior y ahora en esta nueva adscripción, le brindaban la posibilidad de aprender y mejorar como profesional. No obstante, también señaló las relativas dificultades de la interrelación con colegas cuando éstos tienen a sus hijos como alumnos,

ya que por la confianza con la maestra de grupo, no respetan los límites del desempeño, tanto como sería deseable para efectuar actividades más autónomas. (E/04/2003)

Otra *nueva maestra* percibe que su forma de relación con sus colegas no puede ser igual a la que ella estaba acostumbrada a establecer con sus compañeros de formación, ya que reconoce que es muy efusiva en sus demostraciones afectivas; la docente misma se reconoce como *apapachona*, y destaca que al inicio de su desempeño esta actitud le ocasionó ciertas diferencias con su directora. Sin embargo, ella misma señala que esta experiencia le ha servido para aprender a moderarse, ya que ahora sabe que a una *nueva maestra* se le demanda cierta seriedad y formalidad en su comportamiento.

La docente a que nos referimos también nos comentó que al inicio le costó mucho trabajo incorporarse a las actividades escolares, ya que como llegó a fin de curso, fue ubicada como ayudante en la dirección del plantel, lo que llevó a sus colegas a señalar que: cómo era posible que siendo una *nueva maestra* ya le hubiera tocado estar sin grupo —condición que equivale a todo un privilegio— e incluso solicitar y revisar documentos de corte técnico-pedagógico, lo que evidentemente la situaba en una posición más elevada en cuanto a la jerarquía docente. Esto fue considerado como un agravio que, poco a poco, tuvo que ‘desmontar’ ya que eran actividades que la directora le había solicitado desempeñara. Sin embargo, asegura la docente que al serle asignado un grupo en el nuevo año escolar, las críticas y comentarios adversos cesaron. La *nueva maestra* atribuye los cambios de actitud a su carácter alegre, y a que ella no es rencorosa y sabe integrarse con los colegas al trabajo y a la diversión. Aunque se habla de trabajo técnico en equipo, la dificultad para realizarlo con frecuencia estriba en el número de maestros; no obstante, esta escuela se encuentra ubicada en uno de los primeros lugares de la zona por el rendimiento que alcanzan sus alumnos. (E/03/2003)

Una de las entrevistas que más llamó nuestra atención por los comentarios vertidos en ella, fue la que realizamos con un *nuevo maestro*, quien al visitarlo

luego de una actividad sindical comentaba su inconformidad por la pérdida de tiempo que ésta representaba para el desarrollo de su trabajo. Cuando le preguntamos sobre la relación que tenía con sus colegas<sup>261</sup> éste comentó que, no obstante cumplir con las funciones de carácter relacional más elementales, difería de la mentalidad que tenían sus compañeros de trabajo luego de varios años de servicio, ya que se catalogaban a sí mismos como los *dueños de la escuela*, asumiendo comportamientos en los que ratificaban tal concepción. A diferencia de lo que este maestro y su directora hacían, sus colegas llegaban tarde o faltaban mucho, ingerían bebidas alcohólicas con los padres de familia de la comunidad y era frecuente que, ante la demanda de que se integraran a actividades que habrían de contribuir a la mejora del edificio escolar o al bienestar de sus alumnos, éstos se mostraban displicentes a la convocatoria. El *nuevo maestro* mostró su evidente desacuerdo con esta forma de actuar, sin embargo reconocía que no era fácil moverlos de esos esquemas. En todo momento de la entrevista no se cansaba de señalar que, ante su inminente cambio, pensaba que era preferible no tener compañeros de escuela, ya que desde su punto de vista no aportaban elementos que le permitieran mejorar su práctica docente, sino por el contrario, le criticaban que él fuera cumplido, que preparara sus clases y que apoyara las actividades propuestas por la directora. Especialmente en este caso, el *nuevo maestro* había tenido una mala experiencia en su relación con la organización sindical, ya que había cubierto una suplencia y no se la habían pagado, de ahí que sus relaciones con los colegas del sindicato no fueran las deseables. ((E/07/2003)

Como resultado de las entrevistas y observaciones en las comunidades y espacios escolares, podemos decir que aún y cuando la propuesta de formación curricular haga hincapié en la necesidad de articular el trabajo con los colegas para formar comunidades de aprendizaje y para lograr la mejora del proceso escolar, los *nuevos maestros* aprenden a individualizar su desempeño frente a grupo, y las relaciones que establecen a nivel interpersonal, son más bien de carácter meramente relacional. Sólo en algunos casos se propicia el

---

<sup>261</sup> Al llegar a la escuela del *nuevo maestro*, éste no se encontraba, porque había asistido a una reunión sindical; al identificarnos para ingresar a la escuela como personal de la SEC, la reacción inmediata de los maestros fue 'cubrir' a su compañero, a través de un patente ejercicio de solidaridad.

intercambio de cuestiones pedagógicas o se prolonga la relación en términos personales.

Cuando el *nuevo maestro* desarrolla su trabajo en escuelas unitarias, es decir, atendidas por un solo maestro, la situación se complica y las posibilidades de contacto con otros colegas se restringen a relaciones administrativas o sindicales.

En estos casos, la incorporación de los docentes a actividades con otros colegas se vuelve más difícil, a excepción hecha de maestros que se formaron en la misma escuela y que pertenecen a la misma generación, lo que de alguna manera les regresa al vínculo con la institución en donde fueron formados. Este sería uno de los pocos casos en donde la relación del *nuevo maestro* es horizontal, entre pares; ya que la relación con maestros que ya tienen por lo menos un año de trabajo en adelante, es desigual. Antes que visualizar una relación entre sujetos con una misma categoría laboral y profesional, se toma en cuenta —para marcar diferencias— la antigüedad en el servicio.

Ya que mencionamos algunas de las eventuales posibilidades del encuentro con colegas, esta situación es susceptible de articularse con el momento en que los docentes concurren a recibir su cheque de pago, que es el título del apartado siguiente.

#### **5.4.10. Los pagos**

Al inicio de las entrevistas para este trabajo, y ante la angustia y ansiedad que tenían los solicitantes de plaza para ocupar una adscripción, se sumaban las expectativas por el pronto pago de sus actividades, ya que esa sería una condición que les permitiría consolidar su imagen de profesionales desempeñando un trabajo y recibiendo su remuneración por el mismo.

Sin embargo, inherente al atraso con el que fueron adscritos a sus respectivas plazas, el pago por su desempeño como maestros frente a grupo también fue hecho con dilación<sup>262</sup>.

No obstante el retraso, casi al término del curso escolar muchos de los *nuevos maestros* recibieron la notificación de cuál sería su oficina pagadora y cómo habrían de identificarse ante el personal encargado de su pago.

En el lapso intermedio, el sostenimiento de los *nuevos maestros* estuvo a cargo de sus familiares, lo que no dejó de constituirse en una presión que se agregó a las condiciones de inicio del trabajo. Algunos de los docentes recién contratados que ya tenían cónyuges e hijos, pasaron por momentos realmente difíciles, sumados a las condiciones de traslado y permanencia en lugares distintos a su familia.

Para muchos de estos docentes la actividad de cobro representó la oportunidad para 'salir' de su comunidad de adscripción y, en no pocos casos, la oficina pagadora que seleccionaron fue la que estaba ubicada en Xalapa<sup>263</sup> o cerca de sus lugares de residencia familiar, aprovechando, con ello, que los días de pago podrían estar durante mayor tiempo en su casa.

Los días de pago se constituyeron para los docentes que integraban la muestra, en la posibilidad no sólo de acercarse a su casa y visitar a sus familiares, sino de proveerse de material didáctico, dulces, ropa, medicamentos y otros encargos que los habitantes de sus comunidades les solicitaban. Asimismo, surtirse de abarrotes para poder preparar su comida en sus lugares de adscripción.

Como ya decíamos, aunque con cierto retraso, al ser entregados los cheques correspondientes al pago inicial, los *nuevos maestros* los cobraron

---

<sup>262</sup> Sin embargo, considerando que la SEC atiende a por lo menos 75,000 profesores de Educación Básica, este retraso de tres meses podría considerarse benévolo. Hemos tenido reportes de personas que han permanecido hasta un año sin recibir su pago.

<sup>263</sup> Con los pases de presentación se propone la ubicación de la oficina pagadora, no obstante, a través del sindicato los docentes pueden cambiarse de oficina, por así convenir a sus intereses.

relativamente sorprendidos por la cantidad que éstos amparaban, ya que se reunió no sólo el pago de varios meses —hasta tres— sino una cantidad que otorga la SEC por concepto de ‘prima vacacional’.

Sin embargo, cuando los docentes esperaban su siguiente pago, éste llegó con un descuento considerable, a lo que muchos de ellos, sorprendidos por lo reducido de la cantidad, inmediatamente solicitaron información a sus familiares, compañeros, organizaciones sindicales y sólo en muy contados casos, a la SEC. (E/05/2003)

La explicación que recibieron fue que había un error en la asignación correspondiéndoles un pago excesivo, el cual debería ser reintegrado a la SEC. El disgusto fue general y lo que inicialmente había sido una expectativa superada de reconocimiento del trabajo docente realizado, se convirtió en desaliento.

Y no es que no tuvieran una referencia más o menos clara de cuánto habrían de percibir por su trabajo, sino que al recibir un pago inicial ‘fuerte’, muchos de ellos pensaron en cambios favorables para el magisterio, al interior de la administración.

Esta situación anómala en el pago, se sumó a los inminentes cambios que habrían de tener lugar al reanudarse las labores en el nuevo ciclo escolar, lo que agravó las condiciones anímicas y laborales entre la SEC y los *nuevos maestros*.

Ahora bien, el conocer los trámites administrativos, asumir el retraso en la asignación de plaza y los errores en el pago, fueron situaciones que no sirvieron como pretexto para dejar de realizar la labor docente. Desde la presentación oportuna, hasta la permanencia y trabajo en los lugares de adscripción, los *nuevos maestros* asumieron la parte correspondiente de sus actividades.

En el siguiente apartado queremos describir lo que desde nuestro punto de vista se constituye en un ejercicio de contrastación entre las condiciones del edificio escolar de la Escuela Normal y en términos generales un cuadro con las características generales de ubicación y descripción de las comunidades de adscripción de los *nuevos maestros*.

#### 5.4.11. Las brechas, los senderos y los caminos

El propósito de este apartado estriba en la posibilidad que los lectores de este trabajo tengan para registrar la ubicación de los lugares donde se ubicaron los *nuevos maestros*, incluimos un cuadro con las claves de los informantes, los lugares de adscripción en donde ellos ya son titulares y una breve descripción de sus características.

Clave del informante	Lugar de adscripción/Distancia aproximada a Xalapa en tiempo y zona del estado
E/01/2003	Vaquería, Acultzingo 6 hrs. Zona centro
E/02/2003	El Naranjal, Atzalan 8 hrs. Zona centro
E/03/2003	Jalacingo 4 hrs. Zona centro
E/04/2003	El sumidero, Xalapa 30 minutos Zona centro
E/05/2003	Zacatla, Chocamán 5 hrs. Zona centro
E/06/2003	La Joya 30 min. Banderilla 20 min. Zona centro
E/07/2003	Colonia Lázaro Cárdenas, Ixhuatlán del Café, Mpio. De Coscomatepec 3 hrs. Zona centro
E/08/2003	Cruz Verde / Municipio de Ayahualulco 3 hrs. Zona centro
E/09/2003	Altamirada, Ayahualulco 4 hrs. Zona centro
E/10/2003	Arroyo de las Cholinas, Las Choapas 13 hrs. Zona sur
E/11/2003	Santa Rosa Abata, San Andrés Tuxtla 6 hrs. Zona sur

Tabla 20. Ubicación de adscripciones de los *Nuevos maestros*

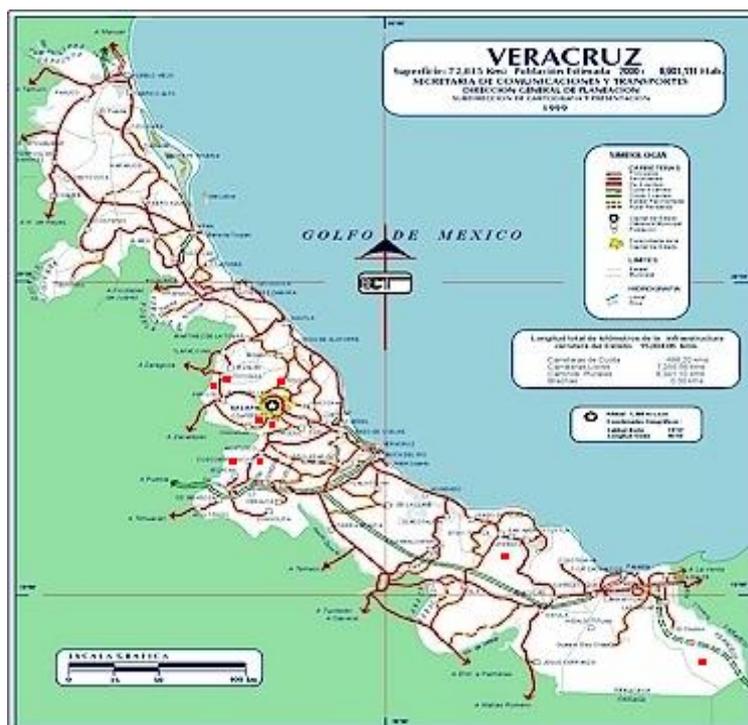


Ilustración 38. Mapa del estado de Veracruz y localización de las comunidades

Después de revisar el cuadro anterior y el mapa del estado de Veracruz con la ubicación de las adscripciones de los *nuevos maestros*, podemos tener una idea del contraste que generan el emplazamiento y las condiciones de la escuela de formación en la que permanecieron durante 4 años, y los lugares ocupados al incorporarse los *nuevos maestros* a sus lugares de adscripción.

De las escuelas visitadas, sólo tres tenían edificios construidos con estructura de concreto, y contaban con más de 10 aulas. Las otras variaban en el tipo de estructura, algunas tenían aulas prefabricadas, otras eran aulas levantadas en forma provisional; en otras más *la escuela* era únicamente un aula y ésta era aprovechada también como 'casa del maestro', es decir, con estructuras de madera se construía una división entre el aula y el lugar donde éste dormía.

A diferencia de su habitual forma de transportarse a la Escuela Normal: en autobús o en automóvil, incluso algunos más que vivían en un pensionado cercano a la institución lo hacían caminando; los maestros que recién se incorporaban a sus plazas habían de trasladarse a través de brechas, senderos

o carreteras. En por lo menos dos comunidades de adscripción, el costo del viaje era mayor de 35% del sueldo quincenal del docente.



Ilustración 39.



Ilustración 40.



Ilustración 41.

Ilustraciones 39-41. La Benemérita Escuela Normal Veracruzana  
"Enrique C. Rébsamen"

Otros lugares eran —sólo en apariencia— más cercanos a Xalapa, no obstante, las dificultades de acceso y las rutas que elevaban a la comunidad cerca de 3,000m sobre el nivel del mar hacían difícil la caminata y la impartición de clase, a lo que se agregaba el mal tiempo, la lluvia, la neblina y el frío.



Ilustración 42. Las comunidades de adscripción

Algunas de las comunidades que visitamos en nuestro estudio carecían de energía eléctrica —de tal manera que había de aprovecharse la luz natural—, agua potable, y servicios de infraestructura comunitaria. Algunos maestros tenían que llevar agua del río, arroyo o escurrimiento de montaña para realizar su aseo personal y el del edificio escolar. Ello implicaba ‘acarrear’ agua por las tardes o fines de semana y coordinar las labores de limpieza del espacio escolar. No se diga del aprovisionamiento de agua potable que habían de tener, lo que implicaba cargar un recipiente de varios litros hasta su comunidad.



Ilustración 43.



Ilustración 44.

En varios casos, el maestro debía cubrir un trayecto de más de una hora caminando, ya que el servicio de taxi rural no llegaba a sus comunidades, o era

demasiado costoso para poder sufragarlo<sup>264</sup>. De los maestros que conformaron la muestra, por lo menos 8 de ellos permanecían en sus comunidades, y 3 iban y venían a Xalapa.



Ilustración 45.

Ilustraciones 43, 44 y 45. Acceso a las comunidades de adscripción

Los *nuevos maestros* que radicaban en sus comunidades cocinaban sus alimentos, además de efectuar la compra de provisiones y agua potable, mismas que eran utilizadas durante los días de trabajo.

La posibilidad de comprar periódicos o revistas, consultar libros en alguna biblioteca o concurrir a un centro de entretenimiento era muy reducida, a excepción de los maestros que trabajaban en Xalapa o en lugares cercanos.

Considerando que la Benemérita tiene lugares adecuados para la práctica de deportes, si querían practicar alguno, los *nuevos maestros* acudían a lugares intermedios entre Xalapa y la comunidad de adscripción más lejana. En forma semejante, los docentes que recién se incorporaban al trabajo tuvieron que restringir y en algunos casos prescindir del uso de los medios electrónicos de comunicación, mientras que durante su formación en la Benemérita los alumnos tenían hasta dos anexos para el trabajo con ordenadores.

---

<sup>264</sup> Un 'viaje' en camioneta colectiva rural oscilaba entre los \$150 a \$200 pesos (Entre 10 y 13 euros)

Así las cosas, el contraste entre el lugar de formación y de residencia y los lugares de adscripción era muy severo, no sólo por la distancia a la que se encontraban sus familiares, sino a las dificultades para continuar estudiando, buscar información, comprar periódicos o revistas, alimentarse y vestirse, así como ocupar su tiempo de ocio.



Ilustración 46. Pueblo intermedio

Pudimos observar que poco acostumbrados a tener lodo en los zapatos o las mochilas húmedas, los *nuevos maestros* cambiaban éstos y protegían aquéllas con sumo cuidado. No era fácil llegar limpio a las terminales de transporte, a la supervisión escolar, al sindicato o al hogar; esta era una situación desconocida hasta entonces que se sumaba a las condiciones que hemos descrito en apartados anteriores<sup>265</sup>. A ello podríamos agregar los casos en los que no sólo las distancias o las características de las brechas, los senderos y los caminos eran las únicas dificultades para el ejercicio docente, sino los precedentes que otros maestros habían dejado a su paso en las comunidades, el ‘ambiente’ a la llegada de los *nuevos maestros* a su desempeño laboral, cada vez fue más complejo.

---

<sup>265</sup> Recordamos aquí la afirmación de un funcionario de la SEC cuando ante una protesta magisterial afirmaba que ante lo ‘sucios’ que lucían algunos manifestantes, él consideraba que no eran maestros; a esta observación algunos docentes expresaron que cuando se va al trabajo a las comunidades, así lucen quienes sí cumplen con el compromiso docente a diferencia de los funcionarios que sólo elaboran planes y programas ‘sobre las rodillas’.

## CONCLUSIONES

En los capítulos anteriores hemos desarrollado nuestra descripción y análisis del proceso de inserción laboral de los *nuevos maestros*, desde una perspectiva multi e intercultural.

Hemos conceptualizado al Estado, al poder y la educación, como base para una interpretación de la formación de maestros en las Escuelas Normales y, específicamente, en el estado de Veracruz, en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, a través de cuyos planes de estudio pueden reconocerse las figuras estelares de la formación de maestros, como propuestas de sentido para la conformación identitaria de *ser maestro*.

Asimismo, recurrimos a la etnografía como método para orientar nuestra búsqueda, a través de la metodología interpretativa, la que entre otras cosas, propone desde una perspectiva *emic* recuperar la significación de los actos sociales hecha por los propios ‘nativos’, considerando lo que se *dice* y se *hace* como la fuente de datos que aportarán la comprensión de los fenómenos sociales.

Para lograr este cometido, concatenando y contrastando constantemente las perspectivas *etic* y *emic*, nos valimos de la descripción densa para caracterizar e interpretar un fenómeno social, convertido en nuestra temática de interés.

Para llegar a estructurar la descripción densa de nuestro objeto de estudio, desarrollamos un proceso metodológico por medio de entrevistas, la observación —participante y no participante—, y el análisis documental y hemerográfico.

Posteriormente, hemos recurrido al tratamiento y análisis de la información obtenida a través de los diarios y bitácoras de campo, como resultado de la observación realizada en las comunidades de adscripción de los docentes que integraban nuestra muestra; las transcripciones derivadas de las entrevistas hechas a funcionarios, directivos, padres y madres de familia, alumnos y

alumnas y, por supuesto, a los *nuevos maestros y maestras*. De los documentos institucionales y normativos de la Educación Normal y de la definición que el Estado hace de las tareas que *deben* asumir los profesores, elaboramos los cuadros de análisis político del discurso educativo, empleando las herramientas propuestas por Perelman<sup>266</sup>, para obtener la caracterización de los argumentos que el Estado privilegia para interpelar a los docentes en formación y egresados para que realicen su labor de una forma determinada.

En lo tocante a las fuentes hemerográficas, éstas nos facilitaron imágenes de la visión que proyectan las instituciones hacia el exterior, específicamente hacia la sociedad civil; de tal manera que dichas fuentes nos permitieron complementar la información obtenida a través de otras metodologías y herramientas. Con todo lo anterior, contribuimos a la articulación del análisis de este proceso social, en particular, y a su interpretación.

Nuestra intención en este último apartado, nos conduce a presentar a manera de cierre el resultado de nuestro trabajo, no sin antes advertir que no pretendemos generalizar los resultados del mismo, sino por el contrario, hacer énfasis en los procesos y las articulaciones teóricas que podemos hacer como una contribución a la comprensión e interpretación de un fenómeno social. Los resultados de este trabajo sólo corresponden a una muestra del universo de estudio. Sin embargo, consideramos que éste puede abrir camino hacia nuevas rutas en lo que respecta al seguimiento de egresados, especialmente si se considera como punto de partida una visión que parta del reconocimiento de la diversidad, y la búsqueda del diálogo en una propuesta intercultural entre Estado, instituciones y *nuevos maestros*.

Con ello, recurrimos a una mirada que cuestiona y pone en crisis una visión única de lo que el Estado persigue en la formación de maestros. En este trabajo hacemos hincapié en la diversidad que subyace a la formación de maestros, y de cómo ésta se acentúa a través de los procesos que tienen lugar durante la inserción laboral de los egresados de Escuelas Normales, al

---

<sup>266</sup> Tipología de Argumentos de Perelman (Buenfil 1994,I y Haidar 1996,740)

incorporarse como trabajadores de la Secretaría encargada de la educación en una entidad federativa.

Hicimos nuestro trayecto de investigación considerando los afanes del Estado a través de diferentes proyectos políticos y sociales para llevar adelante las propuestas de conformación del *Estado-nación*, con lo que se explica la correspondencia que se buscaba entre dichos proyectos y la visión de la escuela como espacio de consolidación de los mismos. Con ello, emerge la apropiación de los procesos que legitimarían a los encargados de la educación como mediadores entre el Estado y las comunidades, lo que puede entenderse como una prerrogativa de la que se hizo el Estado para garantizar la concreción de sus apuestas políticas.

En tanto que *la escuela* ha cumplido un papel histórico que le permitió encabezar propuestas de transformación radical de las condiciones de la población, como es el caso de las políticas de la Revolución Mexicana, los maestros y su formación pasaron a ser considerados pieza clave para consolidar los proyectos de Estado. De ahí que conceptualizar a éstos como *profesión de Estado*, presupondría que ante procesos homogéneos de formación, los resultados serían consecuentes. No obstante, en el trayecto de la formación y la inserción laboral de los egresados de Escuelas Normales, tienen lugar diversos procesos que intervienen en la conformación identitaria de los sujetos que identificamos como *nuevos maestros*.

Así, estimamos necesario lograr el reconocimiento de la diversidad cultural de los maestros que recién ingresan a la cotidianeidad laboral de los trabajadores al servicio del Estado, y de cómo se ven interpelados no sólo por el discurso institucional oficial, que la SEC y las Escuelas Normales hacen llegar a través de mediaciones que los concretan para su uso y ‘consumo’ en leyes, reglas, normas, programas y diseños de propuestas curriculares, sino también por otros agentes intervinientes en este proceso de inserción laboral: los sindicatos, los padres y madres de familia, las autoridades locales, los colegas y los propios alumnos.

Para ello, preguntamos, observamos, platicamos, vimos, visitamos, acompañamos, revisamos, seleccionamos y articulamos, a través de una contrastación constante entre nuestros referentes teóricos y los referentes empíricos de los diversos momentos de trabajo de campo. Estas actividades conformaron un proceso de investigación que tratamos de ir describiendo, de la manera más detallada que nos fue posible, lo que oímos, lo que vimos, lo que sentimos y también lo que callaron, para con ello, dar cuenta de un proceso que nos permite llegar a las conclusiones que enunciaremos a continuación. Con la finalidad de incluirlas en un relativo orden, éste corresponderá a los propósitos y a las preguntas de investigación que formulamos inicialmente y a la propia estructura de este trabajo que obedece tanto a los referentes teóricos como a los referentes empíricos. No obstante, tal y como nos sucedió a lo largo de este trayecto, las categorías y los conceptos se articularon con los referentes empíricos específicos, lo que dio lugar a una constelación de elementos, cuyo aporte abre nuevas rutas en el proceso que hemos estudiado.

De esta manera, consideramos que el Estado inicia la formación de las instituciones que lo constituirán y con ello asume su organización. Esta necesidad de organización marcha aparejada a un *ejercicio de poder* que le es *inevitable*. (López 1992,11)

Aún más, para garantizar no sólo su constitución, sino también su permanencia, el Estado tiende a concentrar las relaciones de poder y autoridad, ya sean políticas y económicas, a través de medios que administran la violencia, y los sistemas simbólicos —como es el caso de la escuela— para estabilizar y ‘normalizar’ dichas relaciones. (Apple 1996,82)

Ahora bien, este Estado normalizador y estabilizador del poder y la autoridad, al pretender consolidarse a través de un *nacionalismo nacionalizante* percibe, como un reto para las relaciones de poder y autoridad, las condiciones de diversidad cultural que pudieran implicarle desafíos en términos de soberanía, legitimidad y persistencia. (Dietz 2003,148)

De ahí que para enfrentar estos desafíos sea necesario el convencimiento en torno a la idea de un *Estado fuerte* que sea capaz de dar cohesión política y social. Así, la escuela y, por supuesto, sus maestros, se convierten en los mediadores que no sólo habrán de desarrollar los sistemas escolares, afianzando la democracia necesaria para su sostenimiento, sino compartir la puesta en escena de procesos hegemónicos en los que, por una parte, podemos identificar al Estado con sus propias intenciones, y por otra, a grupos encabezados por los maestros que como mediadores han recuperado históricamente los reclamos de dichos grupos, convirtiendo lo que inicialmente podría verse como un ejercicio de poder vertical en una articulación en dos sentidos: de arriba hacia abajo, y a la inversa.

“*Hacer escuela*” se convirtió en una tarea que no solamente realizaría el Estado; estas instituciones se convertirían en un nuevo espacio donde las relaciones con éste serían negociadas y adecuadas con la participación de la sociedad civil. (Rockwell 1994,171) Visto de esta manera, el proceso de negociación que reconocemos en este trabajo nos llevó a una revisión de la categoría de *poder*, puesto que para entender que éste no se daba en un solo sentido, fue necesario descentrar el concepto. Para tal fin revisamos las tesis que M. Foucault propone para la comprensión del poder. En su primera tesis encontramos que *el poder es ejercido y no puede ser considerado como una propiedad*, anotando que este ejercicio no sólo lo realizan quienes se asumen como dominantes, sino hay también un micropoder que se ejerce a manera de contrapeso por aquéllos a quienes intentan dominar; de ahí que se generen tensiones y luchas constantes, no excluyendo momentos de consenso. (Foucault 2001,10)

Tomando en cuenta lo anterior, *el poder no es exclusivo del Estado*, su ejercicio puede considerarse como un efecto de conjunto. De ahí que lo que se pretende con la nueva comprensión de este concepto sea *superar la subordinación al poder, a través del tránsito de un aparato de Estado a una estructura*, generando con ello un orden diferente, que va más allá de las relaciones de continuidad, para abrir paso a un espacio serial, que dejara fuera la totalización o la centralización global. (Foucault 2001,11)

Foucault nos lleva a reconocer que el *poder actúa a través de mecanismos de represión e ideología*; éstos pueden impedir, excluir, ocultar o hacer creer a los sujetos una determinada versión de un fenómeno o propuesta, a través de mediaciones identificadas como normas, dadas a conocer gradualmente por las instituciones que legitiman y lo hacen funcionar, recurriendo a estrategias que emplean ‘normalizadores competentes’. (Foucault 2001,12)

Otra de las tesis acerca del poder propuestas por Foucault señala que el poder del Estado se expresa por medio de la ley, en donde se hace creer que ésta es creada por los propios sujetos, previendo no sólo su cumplimiento, sino dejando lugar a espacios de vigilancia y sanción. Esta aparente legitimidad para hacer uso de la fuerza, implica un ejercicio de poder que es frecuente identificar, pero que no permite sustraernos de él.

Revisar desde la perspectiva de Foucault el poder, nos permite observar y reconocer sus diferentes manifestaciones a través de las prácticas institucionales, las leyes y normas constituidas como normalizadores competentes, y los mecanismos de que se vale el grupo dominante para ejercerlo. (Foucault 2001,12) No obstante, también existe la suficiente apertura como para dar cabida a la posibilidad de los sujetos para ejercer éste desde otros sentidos, bien sea desde el micropoder, o del establecimiento de otro tipo de relación con el poder, o develando las estrategias a las que recurre para ocultar la tendencia a ejercerlo en un solo sentido.

Podemos, con base en nuestro referente empírico, identificar lo que nosotros hemos denominado como *cadena de ejercicio de poder*, en donde los eslabones estarían constituidos por los ‘agentes’, que de una u otra forma, participan en dicho ejercicio.

Para ello será necesario tener presente la articulación entre los capítulos sobre Estado, poder, educación y sobre la construcción historiográfica del sentido de ser maestro, aunado todo ello a las políticas de contratación. En dichos capítulos intentamos no sólo describir un proceso o una serie de ellos, sino llegar a interpretar cómo la propuesta identitaria del Estado, para formar a un

maestro, lleva a la legitimación de los propósitos homogeneizadores de afirmación del Estado, recurriendo a las instituciones gubernamentales — llámense SEP, SEC, Escuelas Normales— a la publicación de leyes, decretos, normas, reglamentos; y a un diseño curricular que, en sus diferentes etapas históricas, alude a la constitución identitaria de maestros, a través de figuras discursivas que condensan en forma aparente el *ideal* del Estado. Con ello se pretende construir, a través de sus representaciones, las subjetividades y la vida social. No sólo de los maestros, sino de la sociedad en general.

Desde nuestro punto de vista, la construcción de estas subjetividades estaría volviendo la mirada a estrategias que pretenden hacer cotidiana o habitual<sup>267</sup> esta interpelación discursiva. Ello sucede aportándole legitimidad a la acción que realizan las instituciones, en una aparente atención a las obligaciones del Estado, pero reservándose para sí —como profesión de Estado que es— la determinación de quién será el *nuevo maestro* que habrá de hacerse cargo de la ‘normalización’ de los sujetos, a través de las escuelas y, por supuesto de los agentes encargados de éstas.

Cabría entonces preguntarnos si no estaríamos corriendo un riesgo al objetivar al Estado, confiriéndole la legitimidad necesaria para el uso de la fuerza y estableciendo, así, una relación de poder. Para subvertir esta objetivación, creímos conveniente identificar quién o quiénes se convierten en mediadores entre esta construcción y las instituciones que se abrogan el poder, así como la legitimidad para ejercer el poder y así llegar no sólo a describir los procesos que tienen lugar en la formación de maestros y su inserción laboral, sino a transformarlos a partir de una amplia participación de los sujetos.

Como consecuencia, tendremos que destacar que el micropoder que los sujetos ejercen en un sentido diferente —no necesariamente opuesto al poder ejercido por el grupo dominante— es condición propia de la tensión que surge en dicho ejercicio. A lo anterior se agregaría no sólo el micropoder de los

---

<sup>267</sup> La habitualidad está recuperada aquí en el sentido del concepto de *habitus* propuesto por Bourdieu, en donde se destaca como “el proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas”.(Canclini 1984,34)

agentes escolares, sino también el de las comunidades, a través de los padres de familia y alumnos, desde sus propias subjetividades e intereses. Históricamente, la escuela se convierte en un espacio para la negociación y la búsqueda de consenso provisional, hasta en tanto no surgen crisis de poder.

A través del reconocimiento de los sujetos que intervienen en los procesos escolares, quedaría al descubierto que la escuela y lo que acontece en ella no está aislado, sino que convergen en ella múltiples agentes con diversos intereses y construcciones en torno a un *deber ser*, que con frecuencia no es construido ni propuesto con las mismas intenciones.

En este sentido, quisimos abrir este trabajo a la perspectiva multi e intercultural para que nos permitiera reconocer la diversidad de prácticas de formación que tienen lugar en una misma institución, sin importar la pretensión de homogeneidad normada y regulada por las leyes, acuerdos, normas, decretos y diseños curriculares.

Esta diversidad no sólo se localiza en el terreno de la formación, sino también en el de los procesos de inserción laboral, en donde el poder y la tensión que surgen de un ejercicio múltiple de éstos, desencadenan prácticas y costumbres en las que intervienen otros agentes y, en donde la obtención de una plaza pasa a ser un proceso en el cual se acumula, estructuralmente, una diversidad de prácticas y costumbres que conllevan un ejercicio de poder aglutinante. El egresado de la formación docente es a la vez objeto y sujeto de dicho ejercicio de poder.

No obstante reconocer que hasta aquí ya es apabullante el reconocimiento del ejercicio de poder, éste no cesa en el momento en que se contrata a un egresado. Por el contrario, con una 'credencial' que legitima su práctica, el ahora *nuevo maestro*, una vez que ha acumulado una serie de encuentros y desencuentros con los agentes de los que ya hablábamos en párrafos anteriores, dígame autoridades, representantes sindicales, empleados y autoridades locales, revisa la posibilidad que tiene a su vez para administrar su propia cuota de poder, por pequeña que sea, construyendo y proponiendo,

efectuando sus adecuaciones a sus prácticas profesionales. Con ello podemos comprender que las prácticas —a pesar de la homogeneidad que intenta legitimar el Estado— son altamente diversas.

A través de nuestro trabajo hemos hecho entrevistas con diferentes sujetos que forman parte de la trama de las instituciones, y cuya relación tanto con la formación de maestros, como con su contratación, aluden a una diversidad de formas de comprender y, a su vez, estructurar en el plano institucional un ejercicio de poder enfocado a la formación del sentido de *ser maestro*, que aún y cuando se acerca mucho al ideal identitario que construye cotidianamente el estudiante de la Escuela Normal, difiere en gran medida de las expectativas del *nuevo maestro* al frente de un grupo escolar.

El análisis de las posibles articulaciones identitarias que van haciendo los sujetos de nuestro trabajo, en el momento de su formación, al egreso y en el proceso de su inserción al trabajo docente, fue sumamente revelador, pues entre las concepciones que expresa una mayoría de los estudiantes entrevistados respecto al *ser maestro*, destaca una condición que jerarquiza su práctica en relación con otras instituciones formadoras: las universidades pedagógicas, el CONAFE y otras universidades. Ya que al decir de los normalistas entrevistados, “su institución les prepara de mejor manera para su desempeño como docentes”, a diferencia de las otras instituciones. Reconocen en un primer momento, antes de su incorporación al trabajo, que sus servicios serán requeridos en zonas distantes, para hacerse cargo de la ‘elevación de la calidad’ de los servicios educativos, sin embargo, en contraste con este ‘ideal’ de servicio, en todo momento buscan a través de diferentes medios, evitar su desplazamiento hacia zonas de difícil acceso o retiradas de sus lugares de origen. Desde su temprana experiencia, los *nuevos maestros* perciben la separación existente entre la escuela que los formó y la institución que les contrata, lo perciben en el plano administrativo, y en su práctica lo confirman, especialmente cuando algunos de ellos expresan que “su último contacto con la Normal fue en el momento de la afiliación, pero que después ya ni hemos ido”.

La naturaleza de la relación que establece la institución que les contrata: la SEC, pronto deja ver que la contratación se reduce a actividades muy concretas, desprovistas de todo atractivo a lo que agrega un trato propio de la jerarquía administrativa, como señala Hannerz, la institución deja ver su propia cultura: la cultura administrativa, que responde a lógicas muy diferentes de las que conocía hasta ahora el egresado de la Escuela Normal. (Hannerz 1998,73)

A estas prácticas profesionales diversas se agregan formas de rutinización aprendidas de los colegas y de su propia toma de decisión, que le llevan a reconocer que estas prácticas y en términos generales, este ejercicio de poder, tampoco serán autónomos, que tiene que girar la mirada hacia nuevos interlocutores que las intentarán regular. Emerge a tomar su sitio, la discusión con el padre o madre de familia que sabe *cómo se debe enseñar*, la comunidad que vigila el horario, la vida cotidiana y el espacio escolar; y otros agentes que el *nuevo maestro* no hubiese pensado que podrían intervenir: el comisario ejidal, el representante de programas gubernamentales, el líder cañero, o campesino, y hasta el sacerdote del lugar.

Puestas así las cosas, podemos comprender la complejidad enfrentada a lo largo del proceso de investigación. Sin embargo, las aproximaciones a nuestro objeto de estudio, nos llevaron a identificar y consolidar algunos supuestos de investigación que anotamos inicialmente.

Las situaciones que tienen lugar cuando el *nuevo maestro* llega a una comunidad están relacionadas con una notoria falta de articulación entre varios agentes: por una parte, el Estado a través de la SEP y la SEC como instancias mediadoras entre las políticas de Estado y los encargados de ponerlas en marcha, son las que proponen programas, leyes, normas y diseños curriculares. Sin embargo, dejan a las concepciones particulares de cada entidad federativa y a sus propios criterios de administración, la puesta en escena de tales documentos; esto hace, por lo menos en el estado de Veracruz, que los *nuevos maestros* se incorporen al trabajo cotidiano con una visión escolar de tales referentes, sin que medien procesos más prolongados

de análisis y acaso ejercicios colectivos de contrastación con las comunidades, en las que tienen lugar sus primeros momentos como docentes.

Aunque en el diseño curricular para la formación de profesores se han propuesto cinco rasgos que perfilarán a los egresados para el desempeño de su profesión, destacamos los de *identidad profesional y ética* y los de *capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela*. Y es que a través de ellos pudimos ejemplificar que el Estado recurre a una estrategia discursiva de argumentos basados en la estructura de la realidad (ABER)<sup>268</sup>, la cual señala que especialmente los rasgos del perfil de egreso a que nos referimos<sup>269</sup>, están propuestos en términos que llevan a minimizar su efecto, al ponerlo como consecuencia y no como fin.

Así, los argumentos de *desarrollo ilimitado* propician que en su planteamiento se considere que “(...) lo importante no es alcanzar cierto objetivo, el arribo a cierta etapa, sino el ir adelante, el continuar yendo más allá en la dirección marcada por dos o tres indicaciones (...) es el avance indefinido en cierta dirección que a veces puede tornar irrealizable el fin, hace uso de la *hipérbole* para dar dirección del pensamiento y (en el caso que estudiamos) *litotes* para debilitar el pensamiento.” (Buenfil 1994,II)

Uno de los problemas que se deriva del empleo de una estrategia argumentativa de esta naturaleza, es que las propuestas de formación se diluyen en el tránsito que tiene lugar entre su mención por el Estado y el ‘consumo’ que se hace en las escuelas de formación de maestros. Los intentos por ‘traducir’ los enunciados que fijan el *deber ser*, en cada una de las instituciones, en cada uno de los cursos y en cada una de las sesiones de clase, acaba por subrayar la indefinición de la tarea que el Estado le

---

<sup>268</sup> Estos argumentos son identificados a través del Análisis Político del Discurso Educativo, particularmente de la Tipología de Argumentos propuesta por Perelman. (Buenfil 1994,I)

<sup>269</sup> Aún y cuando no fue uno de nuestros objetivos, no podemos dejar de apuntar que los contenidos de estos rasgos son preferencialmente valorales, lo que en términos de evaluación es sumamente complejo de medir. A ello se agrega que durante el último año de la formación, el énfasis está puesto en las prácticas en condiciones ‘reales’ de trabajo y en la elaboración del documento recepcional, viene a colación lo que nuestros informantes opinaban sobre estos rasgos: ‘fueron poco vistos’, ‘no dio tiempo de revisarlos’, ‘algunos compañeros sólo iban por la calificación, sin hacer un análisis más real’.

encomienda a los profesores, como ya lo hemos podido apreciar en el trabajo de campo con algunos de los *nuevos maestros*.

La falta de articulación no se reduce al nivel discursivo de las propuestas del Estado, también se hace evidente entre las instituciones encargadas de la formación de profesores y de la educación en general, y lo que sucede en las actividades más específicas de la formación. Por otra parte, entre la SEC y la escuela de formación no se reconoce la existencia de algún vínculo, no obstante que en ambas instituciones podrían reafirmarse los propósitos de la formación, contratación y desempeño laboral de los docentes que el Estado requiere. Además, en el caso de la SEC, esta falta de articulación entre la jerarquía que conforma la estructura de este aparato burocrático y los docentes que se hacen cargo de las tareas cotidianas de enseñanza, se agudiza en la medida en que la adscripción se aleja del centro, en este caso de la capital del estado: Xalapa. A ello se suma que los supervisores<sup>270</sup>, quienes se supone habrían de cumplir el papel de enlace entre los niveles en los que se toman decisiones de política educativa y los ejecutores de éstas, tienen un contacto que se reduce, en el mejor de los casos, a organizar actividades con los *nuevos maestros* de índole preferentemente administrativa.

A lo largo de nuestro trabajo pudimos acercarnos a muchas situaciones en las que los *nuevos maestros* fueron partícipes de numerosas dificultades, de encuentros y desencuentros no sólo con las autoridades, sino con los colegas, los sindicatos, los padres de familia y los alumnos. Por ello, consideramos como uno de nuestros mayores alcances, la posibilidad de reconocer que el *nuevo maestro* que ocupa una adscripción alejada de la capital o ubicada en zonas de difícil acceso, realiza un trabajo en solitario; para el cual no se le preparó<sup>271</sup>.

---

<sup>270</sup> Es ejemplar el caso de un *nuevo maestro* que fue orientado y llevado a su comunidad no por el supervisor, sino por un maestro con mucha antigüedad en un pueblo cercano. De 11 sujetos que constituyeron la muestra, sólo 2 conocían al supervisor y en ningún caso fueron visitados en sus escuelas.

<sup>271</sup> Uno de los rasgos más recurrentes con los que se perfila a los docentes son "(...) la disposición y la capacidad para el diálogo y la colaboración profesional con sus colegas" (Programa Nacional de Educación 2001-2006)

El trabajo docente discurre a través de un contraste de vivencias generadas en la escuela de formación, porque al entonces alumno se le decía constantemente que “era privilegiado porque formaba parte de una comunidad normalista en una escuela de prestigio, historia y renombre<sup>272</sup>”. Dicha escuela, se ubica en la capital del estado, en una zona urbana, con un *campus* que supera incluso al de algunas zonas universitarias, con medios electrónicos y de informática, aulas especiales, zonas deportivas, centros bibliotecarios, localizada en una ciudad que ofrece a sus habitantes energía eléctrica, agua potable, obras de urbanización, infraestructura vial, cines, discotecas, bares; a lo que agregaríamos —en el caso de nuestra población muestra— que vivían en la casa familiar.

En contraste con todo ello, el *nuevo maestro* se encuentra con que después de ocho meses de un prolongado y difícil proceso de contratación, arriba a su contratación con recursos económicos precarios, hace varios intentos para localizar la comunidad de adscripción, viaja transbordando en camiones de diferentes categorías, a caminar no sólo por carreteras, sino también por brechas, atajos y veredas —porque la ubicación no sólo está alejada de la capital, sino de las ciudades con mayor número de población— hace preguntas a muchas personas, trata de encontrar a la autoridad educativa de la zona y luego de varios días, finalmente llega a *su* escuela, cuyas condiciones en poco o nada se parecen a las que hasta hacía poco tuvo durante cuatro años el alumno de la Normal.

Las dificultades no se hacen esperar: a nivel laboral tienen su primer encuentro con plazos y disposiciones que cumplir sin que medien más explicaciones —de no hacerlo, incurrirá en sanciones administrativas. A nivel sindical, aún se encuentran con los efectos de los movimientos generados por las ‘cadenas’ que usualmente se traducen en el desplazamiento del recién llegado, del ‘nuevo’, del/a ‘muchacho/a’, hacia las comunidades más alejadas, de las que poca gente tiene noticia. Incluso es testigo de los ‘estilos’ usuales para hacer cambios. Más camino por recorrer, más sorpresas y desencanto, a

---

<sup>272</sup> Pláticas de bienvenida en la ‘Semana de inducción’ de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (Singreso/2004)

estas alturas *piensa* en la clase de ‘privilegio’ de la que se le hablaba, *siente* emociones encontradas, *vive* situaciones en las que tiene que adaptarse o enfermará en el intento<sup>273</sup>.

No bastaron las dificultades de contratación con la SEC, ahora se agregan las dificultades con el sindicato y con algunos supervisores que también hacen sus movimientos de personal bajo criterios que, o no se conocen, o poco se explican. Finalmente llega con lo que lleva puesto y sólo algunas provisiones, se encuentra con la casa del maestro, en malas condiciones, precaria, con materiales que no aíslan el frío o el calor, que forman parte del aula, que son lugares que *debe* compartir o, si viaja a pueblos un poco más grandes, tiene que pagar por la renta. La infraestructura de la zona urbana es casi inexistente, el agua para el lavado y aseo es escasa o inexistente en el lugar y ha de acarrearla de ríos y escurrimientos, el agua potable tendrá que llevarla cada maestro y habrá de administrarla para que le rinda una semana por lo menos. La energía eléctrica sólo se ubica en los pueblos más grandes, el anhelado correo electrónico sólo será utilizado si concurren a las poblaciones en donde haya este servicio<sup>274</sup>.

La lejanía del núcleo familiar no contribuye a mejorar la situación; se sabe que los ‘profes’ lloran por las noches, no comen, languidecen y se enferman durante las primeras semanas. La población percibe que el lugar no les gusta, lo asumen como un desprecio por su forma de vida, sus costumbres, lo que tienen, lo que son. Vuelve a hacerse patente que, durante la formación y a su egreso, los *nuevos maestros* no recuperaron los elementos suficientes para establecer relaciones con la comunidad, que les permitieran incorporarse paulatinamente a su trabajo. A esta confrontación entre las comunidades de adscripción y sus expectativas se agrega el hecho de que reciben un pago extraordinario al cheque inicial, los *nuevos maestros* lo asumen como ‘justa recompensa’ a sus esfuerzos. Sin embargo, la sorpresa de un descuento posterior los deja nuevamente abatidos y con dudas sobre su permanencia en

---

<sup>273</sup> Varios de nuestros informantes enfermaron la primera semana de trabajo: en sus conversaciones nos dijeron que no sabían si era por la comida, por el agua o por la ‘nostalgia’.

<sup>274</sup> En la Escuela Normal había laboratorios con acceso a Internet a un costo muy bajo.

las comunidades. No obstante lo anterior, y aún y cuando los *nuevos maestros* que integraron la muestra de estudio tuvieron mucha movilidad, ninguno de ellos dejó de cubrir sus responsabilidades.

A través de nuestras entrevistas y su análisis, podemos afirmar que el objetivo más deseado de los *nuevos maestros* es salir de sus adscripciones lo más pronto posible, estar de nuevo en casa. Y eso hacen, llega el día de ‘quincena’ y no hay poder humano ni administrativo<sup>275</sup> que retenga a los docentes en sus comunidades. Algunos viajan el equivalente a un día completo para estar acaso un día o menos con su familia, no importa el costo en términos de desgaste físico y económico, desde su apreciación: vale la pena, les ayuda a ‘soportar’.

“Hace falta además de salir, hablar con alguien, las cosas no marchan como nos dijeron en la Normal: sí, tuvimos experiencias, pero no se comparan con ésta, lo más alejado de la escuela de práctica era a pocos kilómetros y regresábamos todos los días a nuestra casa” ahora...una agonía, hay que presentarse otra vez. Esperaremos el puente, o la ‘quincena’ ligada a fines de semana”. Esto —pronto aprende el *nuevo maestro*— es de rigor entre la clase magisterial. El tiempo se cuenta a partir de la identificación en el calendario escolar que señala los 200 días hábiles, de los puentes, de los días feriados o de suspensión obligatoria, de los días de ‘quincena’ y las anheladas vacaciones.

Bajo el esperado cumplimiento del calendario escolar pudimos observar el desempeño de las comunidades, cuyos padres y madres de familia se constituyen en guardianes de que las disposiciones se cumplan. En este sentido, también reconocemos una tensión manifiesta para ejercer el poder entre varios protagonistas: por una parte, el Estado que fija los días de trabajo y la naturaleza del desempeño docente a través de la norma oficial, por otra parte el maestro con sus condiciones de vida cotidiana personal y profesional y

---

<sup>275</sup> En conversaciones con funcionarios de la SEC, nos comentaban que para evitar tanta movilidad y abatir las inasistencias de los maestros, habían tratado de ‘acercar’ los lugares para el pago de salarios a las zonas en donde se ubica la adscripción de los docentes. No obstante, por razones negociadas con los sindicatos, los maestros eligen la ubicación de su pagaduría, que usualmente es la ciudad donde está ubicada su casa familiar, lo que genera desplazamientos continuos.

su propia recuperación e interpretación de la norma y además, la actividad de vigilancia administrativa, técnica y moral que ejerce la comunidad a través de los padres y madres y que no sólo se restringe al espacio escolar, sino que se hace extensivo al trabajo del maestro durante su permanencia en la comunidad. Pronto los *nuevos maestros* empiezan a percatarse de las acciones que tienen lugar en función de su profesión, y empiezan a construir su identidad profesional en franca tensión con los agentes que ya hemos mencionado.

Como parte de esta construcción identitaria, una de las respuestas a la crisis inicial que representa su inserción laboral en condiciones desconocidas para ellos, consiste en el reconocimiento que los *nuevos maestros* hacen de sus alumnos, cuyo rendimiento condicionado por la movilidad y los cambios, los 'puentes', las enfermedades de niños y maestros, la migración laboral de los padres, la falta de dinero, entre otras cosas, han hecho mella. Así que una vez que el docente se da cuenta que los niños requieren trabajo de 'nivelación' o compensatorio, deciden realizar jornadas vespertinas de refuerzo, bien sea porque no hay otra cosa que hacer, porque se percibe el atraso, o porque la organización de la enseñanza para varios grupos se los demanda.

Los colegas no ayudan mucho en este sentido, le comentan a los 'nuevos' que "no vale la pena, que ya verán lo que la gente agradecerá", "que el atraso de los niños, ni con palos lo quitan". En fin, se trata de disuadir, porque si tuviera éxito esta propuesta, "nos obligarán a trabajar más tiempo por lo mismo", o en el peor de los casos, puede llegar a exhibir a quienes trabajan con mayor compromiso y a quienes no lo hacen.

Pronto se dan cuenta los *nuevos maestros*, de que contrario a lo que suponen, sus colegas no están de acuerdo, pero sorprendentemente la comunidad tampoco mostrará beneplácito ante esta estrategia, sea porque quieren que el maestro llegue temprano a toda costa, y que no 'negocie' su arribo tardío a la comunidad luego de un puente, fin de semana o quincena, o sea porque al carecer de energía eléctrica, los niños salen al atardecer cuando los caminos están solitarios y oscuros, o porque requieren de la ayuda de los niños para la

red de subsistencia doméstica: el acarreo de leña, de agua, el acompañamiento al río, los mandados...

Así que ante la incredulidad por despreciar la 'oferta' que generosamente hacen de su tiempo y trabajo, los *nuevos maestros* se resienten, se repliegan a sus cuartos y en lo sucesivo tratarán de limitar su relación con los lugareños. A ello se suma un evidente desdén porque "esta comunidad no sabe nada", "no saben ni lo que quieren", "es conflictiva, son muy chismosos...". El contacto queda restringido a las personas que brindan alimentación, o a las que les lavan la ropa a los maestros varones.

Además de los caminos recorridos para su proceso de inserción laboral, el docente que egresa hace presente su pertenencia a determinada institución formadora de docentes, que constituye parte de la Educación Superior. Esta genealogía se constituye en una clave diferenciadora que exhibe jerarquías bien sea porque pudiera haber mayor dominio técnico-pedagógico, o porque el proceso de inserción de los 'otros' sólo ha requerido de la secundaria o el bachillerato antes del ingreso al trabajo frente a grupo. Así, también los *nuevos maestros* se encargan de marcar la diferencia entre ellos como *licenciados*, con los *profesores*, los *de las pedagógicas* y los *muchachos* de CONAFE.

Por si las condiciones de las que damos cuenta no fueran favorables para un proceso de inserción laboral de los docentes formados por el Estado, agregaríamos que la relación con los colegas, que en su momento fue pensada en términos de intercambio técnico-pedagógico, a través de los cuerpos colegiados de escuela o zona destacamos, que poco o nada se desarrolla en este sentido. En cambio, los encuentros y la espera con los colegas en los entronques de carreteras, en los camiones, en las brechas, son útiles para saber de posibles cambios de adscripción, de juntas sindicales, de noticias sobre los pagos, de situaciones de vida de profesores conocidos, de trámites administrativos que habrán de cumplir. Se concentran en saber en qué lugar, quién y con qué costo una persona extiende determinado documento que se entregará a la supervisión escolar. Es decir, los encuentros con los

compañeros se constituyen en un espacio de intercambio de saberes cotidianos que rodean al ejercicio docente.

Pronto los 'nuevos' empezarán a dominar las estrategias de quienes ya han transitado por su situación. Después de realizar nuestro trabajo empírico y mientras confeccionábamos el análisis y el informe escrito, nos pusimos nuevamente en contacto con nuestros informantes y salvo 2 de ellos (cuya ubicación estaba en Xalapa y en un lugar cercano) los demás habían solicitado y obtenido su cambio de adscripción. Sólo una *nueva maestra* permaneció en su comunidad, aunque todos los días se trasladaba a un pueblo más grande. Así, las relaciones que los *nuevos maestros* establecieron con el sindicato no sólo contribuyeron para identificar los procesos, sino que se sirvieron de ellas para asegurar su movilidad. A las oficinas de la SEC sólo recurrió uno de los maestros, ahora ya con tres años de servicio, a solicitar su cambio, situación que logró con cierta rapidez, aunque no quiso comentar sobre el proceso que siguió.

En torno a las expectativas para continuar estudiando, tres docentes manifestaron que continúan haciéndolo en Xalapa, y la selección de sus estudios está relacionada con su profesión. Y aunque algunos de los que no han continuado estudiando han manifestado su interés por hacerlo, los costos que implica en traslado y pago son algunas limitantes que aducen. Atrás han quedado los principales modelos identitarios propuestos por el Estado a través de las políticas de formación de maestros: históricamente acusamos la presencia de los profesores rurales, los misioneros culturales, los apóstoles de la educación, el agente de cambio social, el docente-investigador, el agente de cambio social y motor del desarrollo de las comunidades, hasta llegar a los egresados con título de Licenciados en Educación. El sentido de *ser maestro* podemos decir que no sólo se construye en la Escuela Normal, esta identidad también sufrirá cambios y será interpelada por nuevos modelos de docente que, desde la tensión existente entre la comunidad, los colegas, los alumnos y los propios maestros, luchan por hacer fructífero, cada uno desde su propia referencia y posicionamiento, un modelo que convenga a las necesidades. De tal manera que la identidad del *nuevo maestro* por muy normada que esté, por

muy legislado que se conciba su desempeño profesional, en su tránsito por el proceso de inserción laboral, tendrá múltiples polos de identidad que le interpelen con mayor relevancia algunos en función de otros. De ahí que reconozcamos las acciones del Estado para ejercer su poder en determinado sentido, sin embargo, no sólo atenderán a dicho ejercicio; también nos permitirán identificar el ejercicio de poder que realiza en un sentido diferente a otro u otros agentes intervinientes en el proceso de inserción laboral de los *nuevos maestros*.

En función de ese proceso hegemónico, la inserción laboral de los maestros formados por el Estado a través de las instituciones que hacen las veces de mediación, contribuyen a que el egresado llegue a su contratación con un modelo de identidad profesional, que como ya hemos propuesto, está basado en elementos discursivos, cuyo soporte no parece ser concreto, sino estar planteado en términos de posibilidad y de realización indefinida. De tal manera que el *nuevo maestro* se encontrará con la jerarquía burocrático-administrativa, que a la llegada de una nueva generación que habrán de contratar, les implica no sólo más trabajo, sino la atención a muchas personas con una dotación limitada de recursos. Así, ante esta avalancha de demandantes de información, el área encargada, a través de sus empleados, trata de organizar un proceso que dista mucho de ser fluido y rápido.

Ante los argumentos de falta de recursos asignados por el Gobierno Federal, o la falta de oportunidad para disponer de este presupuesto, los procesos se alargan, las tácticas dilatorias no se hacen esperar y finalmente, se ven rebasadas por las constantes demandas para recibir, por lo menos, información. Luego de ocho meses de espera, de la generación que estudiamos, tiene lugar la anhelada contratación, a través de la entrega de documentos que les asignan una plaza, una clave presupuestal para formar parte de la nómina de pago del Estado y la asignación a las organizaciones sindicales. Los trámites, actividades y movimientos se prolongan hasta culminar en la tenencia del 'pase de presentación'. Los egresados saben que deberán recorrer caminos muy largos y tocar muchas puertas, pero no se imaginan el camino que habrán de emprender. Por una parte con las

autoridades locales, y por otra, con los procesos sindicales. Ambos frentes intervendrán concienzudamente para ubicar al 'nuevo', claro está, al lugar más alejado o a la escuela unidocente.

El *nuevo maestro* habrá de pasar por muchas experiencias, tendrá que asumir su trabajo con lo mínimo o a veces hasta sin el espacio que definiría parte de su labor: la escuela. Su empeño tendrá que orientarse hacia varios aspectos: la reorganización de su vida personal, ya que ahora está lejos de casa, haciéndose más o menos responsable por su propio sustento. También tendrá que organizar su traslado, su permanencia en la comunidad, la seguridad personal, sus relaciones con la organización sindical y, por supuesto, empezar a adentrarse en los laberintos administrativos para recibir su pago, solicitar los cambios o notificar los pormenores del grupo o escuela a su cargo. En este recorrido tendrá tiempo de sobra para enfrentarse y ser objeto de otros ejercicios de poder, a los que como recién llegado, en ocasiones no los asume, sino hasta que le afectan sensiblemente<sup>276</sup>.

Paulatinamente, el *nuevo maestro* empezará a identificar no sólo los procesos de que es objeto, también se interesará por conocer su operación y más adelante, al finalizar el primer año de trabajo, se sumará a las prácticas reglamentadas, los usos y las costumbres de su grupo profesional. Así, a través de los colegas y de la experiencia vivida, el docente será ahora partícipe de dichas prácticas y se beneficiará incluso de ellas, efectuando a su vez un ejercicio de poder que, sumado a los que ha experimentado, convertirá su proceso de inserción laboral, en un proceso constructor de diferencias y jerarquías.

En el camino habrán quedado las buenas intenciones y las ideas por 'mentalizarse' para lograr la adaptación a la comunidad donde se ubica su adscripción. El propósito, una vez que se ha llegado, es salir de ahí, acercarse lo más pronto posible al lugar donde está su casa. Así como aprenden rutas

---

<sup>276</sup> Como ejemplo de ello podríamos citar el caso de maestros que son contratados sin asignarlos a ningún sindicato, y que como 'libres' tendrían derecho a no ser cambiados de adscripción. Sin embargo, a su llegada y presentación, les cambian la clave y son adscritos a algún sindicato pasando a formar parte de las 'cadenas'.

laborales y administrativas, los *nuevos maestros* también empiezan a contrastar, con los elementos propios de su formación técnico-pedagógica, las condiciones del grupo que les corresponde. Las condiciones en que se encuentran no son las que hubieran deseado, los vacíos en la revisión de contenidos, las ausencias y los constantes cambios de maestros y alumnos, las condiciones del aula y el limitado ambiente de aprendizaje, no son las condiciones con las que pensaban encontrarse, sin embargo, los *nuevos maestros* asumen su trabajo, en espera de que llegue el cambio.

En franco contraste con lo anterior, en ocasiones, el directivo o algún colega permiten establecer el diálogo, el grupo de alumnos demanda a su vez la atención del docente y la relación con algunos padres de familia dan lugar a condiciones para una buena relación, es en este contexto cuando los recién llegados empiezan a responsabilizarse de su trabajo, lamentablemente, su visión está concentrada en la llegada del relevo: lo deseable es el cambio.

Asumimos en esta investigación que en nuestra búsqueda de la identidad profesional de los *nuevos maestros*, sólo algunos rasgos de los propuestos por el Estado son motivo de logro, y aún así, dichos rasgos están sujetos a múltiples procesos de intervención, de manera tal que continuamente se reorientan; y no solamente nos referimos a los que hacen más evidente el desempeño profesional, sino también aquéllos que tendrían que permitir las condiciones mínimas para que el *nuevo maestro* se constituyera en un agente mediador, promotor y afianzador de los proyectos de Estado.

Tenemos así que no obstante promover visiones homogeneizadoras en torno a la formación y desempeño de los maestros, durante su proceso de incorporación al trabajo, los *nuevos maestros* se enfrentan a una diversidad de usos y costumbres, generando con ello una gran heterogeneidad de prácticas escolares que a su vez confrontan condiciones y demandas de una población, que cada vez atribuye menor importancia a la escuela y al trabajo del maestro como mediador entre los proyectos de Estado para brindar atención a toda la población. En este sentido, los padres y las madres de familia reconocen que no obstante la permanencia de los profesores, su desempeño profesional no

sólo dependerá de su presencia, sino de una revisión en torno al compromiso que tendría que asumir al haber elegido esta profesión.

El Estado no tendría ni podría ignorar lo que ha sucedido, sucede y quizá seguirá sucediendo con los *nuevos maestros* de continuar por estos procesos de inserción laboral, que en poco o nada contribuyen a precisar lo que en el texto se perfila como lo deseable para los maestros formados bajo las premisas de lo que el Estado-nación se propone.

A lo largo de esta investigación nos hemos cuestionado una y otra vez en relación a que el Estado no puede ignorar lo que está sucediendo, sus agencias mediadoras ya tendrían que haber percibido estas anomalías, a menos, claro está, que el propósito subyacente a todos estos procesos y condiciones de inserción fuesen las deseables para que el depositario final de los proyectos educativos —el incipiente ciudadano— el alumno, recibiera el impacto de la diversidad de formación e incorporación del docente bajo cuya tutela es depositado con las consecuencias que ello implica.

No olvidamos el concierto internacional y global bajo cuyas demandas estamos sujetos, ahí también reconocemos al poder que yace soterrado y que se disfraza en intenciones y prácticas de dominio.

Nuestro desafío a los múltiples ejercicios de poder que hemos venido advirtiendo, es que los sujetos intervinientes, a partir de nuestros propios recursos y de una preparación profesional más comprometida con la población de la cual también somos parte, construyamos una propuesta de reflexión y análisis con nuestro colectivo, para que a través de una lectura política de nuestro trabajo profesional, nos permitamos reconocer el papel que desempeñamos como sujetos participantes de la educación y, al mismo tiempo, consideremos la posibilidad de intervenir en procesos orientados a un cambio que contribuya a la mejora de las condiciones de vida de la población depositaria de nuestras prácticas.

## ANEXOS Capítulo V

### EJE INSTITUCIONAL

(Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Educación y Cultura y Escuela Normal)

1. ¿Qué particularidades han constituido a la institución?
2. ¿Podrían reconocerse diacrónicamente las particularidades que han constituido a la institución?
3. ¿Son estas particularidades diacrónicas las que explican a la institución actual?
4. ¿Qué cuerpo de normas, reglas y procedimientos determinan la vida institucional?
5. ¿Qué acciones se desarrollan formal e informalmente en la vida de la institución?
6. ¿Existe un solo proyecto institucional?
7. ¿Cuáles son las diferentes versiones del proyecto institucional?
8. ¿Qué relaciones externas tiene el proyecto institucional? ¿Lo condicionan? ¿En qué medida?
9. ¿Qué elementos estructurales y simbólicos conforman a la institución y le permiten definirse –en determinado periodo- de una manera determinada?
10. ¿A qué cambios se ha enfrentado la institución y cómo ha respondido a ellos?
11. ¿Cumple la institución con las demandas actuales planteadas por los diferentes sectores sociales?
12. ¿Se pueden prever cambios en la conformación de la institución?

### Anexo 1. Guía de entrevista: eje institucional

#### EJE: LA ESCUELA, FORMADORA DE LA IDENTIDAD DE LOS SUJETOS

1. ¿Qué relaciones pudieran establecerse entre los programas y proyectos institucionales y los proyectos personales?
2. ¿Qué representaciones simbólicas construyen los sujetos en torno a la institución?
3. ¿Qué sujetos participan de determinadas acciones en la vida institucional?
4. ¿Todos los sujetos forman parte de la institución?
5. ¿En qué términos participan los sujetos al interior o exterior de la institución?
6. ¿Qué tipo de demandas del proyecto de Estado-nación dieron origen a la institución formadora de docentes?
7. ¿Es posible identificar el tipo de identidad profesional que demanda la institución? ¿A qué obedece esta identidad?
8. ¿Qué elementos del proyecto institucional son recuperados por los alumnos en la conformación de su identidad de *nuevos maestros*?
9. ¿Condensan los egresados la visión institucional de la escuela formadora de docentes?

### Anexo 2. Guía de entrevista: eje la escuela, formadora de la identidad de los sujetos

GUÍA DE ENTREVISTA PARA DIRECTIVOS DE LA INSTITUCIÓN FORMADORA DE DOCENTES

1. ¿Qué cuerpo de normas, reglas y procedimientos determinan la vida institucional?
2. En términos de vida cotidiana en la Escuela Normal ¿qué clasificación podría dar de las actividades que tienen lugar al interior/ exterior de la institución?
3. Ahora, en un intento de clasificación gruesa, ¿cuáles son regidas por un *corpus* reglamentario/ documental?
4. ¿Podría identificar algunas otras actividades que se desarrollan informalmente en la vida institucional?
5. ¿Qué actividades tienen cabida en el Proyecto Institucional? ¿Hay algunas que no son incluidas? ¿Por qué?
6. Desde su punto de vista, ¿cuáles son las diferentes versiones del Proyecto Institucional?
7. ¿Qué relaciones externas tiene el Proyecto Institucional? ¿Estas relaciones lo condicionan? ¿En qué medida?
8. ¿Cómo podríamos identificar en esta institución –la BENV- la noción de *cambio*?
9. En el sentido anterior, ¿qué *cambio(s)* es posible prever?
10. Respecto a los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria ¿qué proceso siguen?
11. En función de estos procesos ¿hay alguna estrategia institucional para articular su desempeño en la Escuela Normal con el que tendrán en la SEC?
12. ¿Qué tipo de identidad profesional impulsa y demanda la institución? ¿A qué obedece ésta? ¿Ha cambiado?
13. En su experiencia como docente, ¿condensan los egresados el tipo de identidad que la institución les propone? ¿A través de qué acciones?
14. Usted ha colaborado en la implementación de por lo menos \_\_\_ diseños curriculares en la Escuela Normal. ¿Existen diferencias en los logros de cada diseño curricular?
15. ¿Qué rasgos son recuperados en mayor medida por los alumnos /egresados?

### **Anexo 3. Guía de entrevista para directivos de la Escuela Normal**

#### ENTREVISTA PARA REPRESENTANTES SINDICALES

1. ¿Cómo describiría el proceso de contratación de los egresados de la BENV?
2. ¿Qué papel desempeña la organización sindical?
3. ¿De establecerse para este proceso, cómo es la relación que tiene la organización sindical con la SEC?
4. ¿Cómo es la relación formal / informal que se establece entre la organización sindical con los .....(solicitantes, nuevos afiliados, egresados...)?
5. ¿Ha habido cambios en torno a este proceso? ¿Cuáles?
6. ¿A través de quién se establece el contacto?
7. ¿Hay algún tipo de seguimiento de los .....?
8. Desde el trabajo que desempeña, ¿qué características tienen los .....?
9. ¿Tienen alguna relación estas características con las que les son solicitadas a los .....por la parte contratante?
10. ¿Tienen relación con las demandas sociales que su organización sindical se propone?
11. ¿Qué expectativas de desenvolvimiento profesional tienen los .....que forman parte de su organización sindical?
12. ¿Ha habido cambios? ¿Cuáles?

### **Anexo 4. Guía de entrevista para representantes de organizaciones sindicales**

## ENTREVISTA PARA FUNCIONARIOS

1. ¿Cómo definiría a la SEC y particularmente el tramo que compete a la Educación Primaria?
2. Tomando en cuenta la trayectoria sociohistórica de la institución ¿cuál es el compromiso de la SEC respecto a los maestros que contrata?
3. Desde su perspectiva, cómo asume la SEC a la formación de profesores como *profesión de Estado*
4. En términos formales ¿cómo visualiza al joven que egresa de una Normal para ser contratado por la SEC?
5. ¿Desde su punto de vista ¿qué características lo definirían?
6. A su vez ¿qué compromisos les demanda la SEC a los egresados de las Normales?
7. ¿Estima usted que éstos los conocen?
8. ¿Qué opciones tiene la SEC –dentro de su dimensión institucional- de atender el cumplimiento de estos compromisos?
9. De existir, ¿qué relación tiene la SEC –por lo que respecta a su área- con las escuelas formadoras de docentes?
10. ¿Hacia dónde cree usted que se orienta o debería orientarse la formación de profesores?
11. Podría señalar algunas necesidades específicas que las comunidades, instituciones y grupos le demandan de los egresados de Escuelas Normales...
12. Comentarios.....

### Anexo 5. Guía de entrevista para funcionarios de la SEP / SEC

Eje: los sujetos y su conformación identitaria

- 1.- ¿Conoces los programas y proyectos institucionales?
- 2.- ¿Cuáles son tus proyectos personales, a corto, mediano y largo plazo?
- 3.- ¿Qué proyectos tendrían relación con tu trabajo como *nuevo maestro*?
- 4.- ¿Qué representa para ti la SEC?
- 5.- ¿Qué significa pasar a formar parte de la SEC?
- 6.- ¿Tienes compromisos en función de tu trabajo? ¿Con qué, con quiénes?
- 7.- ¿Qué tipo de compromisos?
- 8.- ¿Cómo te sientes de no ser parte de la SEC?
- 9.- ¿En qué área te han atendido? ¿Ha sido siempre en el mismo lugar?
- 10.- ¿En qué horario?
- 11.- ¿Con qué personal / funcionarios de la SEC te has entrevistado?
- 12.- ¿Han sido los mismos o han cambiado?
- 13.- ¿Cómo es la relación que tienes con ellos?
- 14.- ¿Qué esperarías de estas personas / funcionarios?
- 15.- ¿Has tenido contacto con otras personas? ¿Quién(es)?
- 16.- ¿Estas personas forman parte de la propia SEC / una organización sindical /de la Escuela Normal / de la Escuela de Práctica?
- 17.- ¿Se han relacionado con algún propósito?
- 18.- ¿En algún momento se ha relacionado con personas que forman parte de algunas de tus experiencias en la Escuela Normal?
- 19.- ¿Qué actividades has realizado con las personas mencionadas?
- 20.- ¿Qué tan frecuentemente se reúnen?
- 21.- ¿En dónde se reúnen?
- 22.- ¿Cuáles son los propósitos de estas reuniones?
- 23.- ¿Se volverán a reunir?

- 24.- ¿Cómo te defines en términos profesionales?
- 25.- ¿Cómo consideras tu profesión?
- 26.- ¿Qué compromisos te señalaron en la Escuela Normal?
- 27.- ¿Por qué crees que esto es así?
- 28.- Cuando te den tu plaza lo primero que harás será...y luego....
- 29.- ¿Cuáles son tus expectativas para tus próximos...tres/ diez/ veinte años de trabajo / tu jubilación?
- 30.- Al salir de la Normal tú egresaste como....
- 31.- ¿Qué consideras que la Escuela Normal pide de sus egresados?
- 32.- ¿Qué opinas de las generaciones formadas bajo el Nuevo Plan de Estudios que egresaron de la Normal?
- 33.- ¿Cómo consideras que harán su trabajo?
- 34.- ¿Habrá diferencias entre las generaciones que egresaron antes del Nuevo Plan y las más recientes formadas con éste? De haberlas, ¿Cuáles serían estas diferencias?
- 35.- Estas diferencias marcarán un trabajo peculiar porque.....
- 36.- ¿Consideras que la Escuela Normal alcanzó sus propósitos institucionales? De no ser así, ¿por qué?
- 37.- ¿Conocías cuáles eran estos propósitos?
- 38.- Si alguien necesitara definirte profesional / personalmente ¿Qué te gustaría que se dijera?
- 39.- ¿Cómo te definirías personal / profesionalmente en este momento?

## **Anexo 6. Guía de entrevista. Eje: los sujetos y su conformación identitaria**

### **EJE: SER MAESTRO**

- El encargo del Estado (la re-construcción del *nuevo maestro* respecto a dicho encargo. ¿Lo recibe? ¿A través de qué mediación? ¿Cómo lo recupera? ¿Le hace modificaciones? ¿Qué respuestas genera?
- Los agentes del Estado (las relaciones que construye el maestro con las autoridades: supervisores, directores)
- Construcción de la propia identidad (las transformaciones, los cambios en la relación familiar)
- La imagen que la comunidad construye del maestro (alumnos, padres, colegas)

### **EJE: EL MAESTRO COMO PERSONA**

- De la acción educativa ¿Qué adaptaciones realiza? ¿Construye acuerdos/ desacuerdos? ¿En función de qué los construye/ reconstruye? ¿Con quién? ¿Los formaliza?
- El intercambio con la comunidad ¿Cómo influye el tipo de comunidad sobre su trabajo, persona, proyectos?

### **EJE: SER MAESTRO Y LAS RELACIONES QUE SE ESTABLECEN**

- Técnicas
- Administrativas

Sindicales

Personales

Con la comunidad

## **Anexo 7 Ejes de análisis y preguntas generales del segundo momento del trabajo de campo**

### **PREGUNTAS PARA EL SEGUNDO MOMENTO DEL TRABAJO DE CAMPO**

#### **EJE: SER MAESTRO**

- 1.- Después de algún tiempo luego de tu egreso de la Normal, ¿Cuál consideras que es la tarea que la SEP / SEC te han encomendado?

- 2.- ¿Cómo se ha formado esa idea?
- 3.- En la construcción de tu definición de *ser maestro* ¿quién o quiénes participaron?
- 4.- Has modificado esta definición de *ser maestro* ¿En qué sentido, por qué?
- 5.- Consideras que es adecuada para el trabajo que desarrollas en este momento?  
¿Por qué?
- 6.- Considerando tu desempeño como *nuevo maestro* ¿Qué respuesta has obtenido de los niños, los padres, los compañeros de trabajo, las autoridades escolares, la comunidad?
- 7.- Las autoridades escolares ¿Han establecido relación contigo?
- 8.- ¿Qué tan fácil / difícil te ha sido localizarlas?
- 9.- Además del aspecto administrativo ¿han establecido algún otro tipo de relación contigo?
- 10.- En términos personales ¿Cuáles estimas que han sido los cambios más importantes para ti?
- 11.- A partir de tu ingreso al trabajo como *nuevo maestro* ¿Han cambiado las relaciones familiares?

### **COMUNIDAD**

- 1.- ¿Qué les parece su *nuevo maestro*?
- 2.- ¿Qué es lo que más les gusta/ disgusta de su maestro?
- 3.- Es distinto a otros maestros que han tenido ¿Por qué?
- 4.- ¿Qué opina del maestro de su hijo?
- 5.- Platíqueme tres cosas que le gustan / disgustan del maestro de su hijo
- 6.- Si usted pudiera decir algo para la escuela donde estudió este maestro ¿qué diría?
- 7.- Si tuviera que entrevistarse con las autoridades de la SEC ¿qué les pediría que hicieran los *nuevos maestros*?

### **COLEGAS**

- 1.- ¿Cómo consideras el desempeño del *nuevo maestro*, tu colega?
- 2.- Hace cuánto tiempo egresaste de una institución formadora de maestros?
- 3.- ¿De qué escuela egresaste?
- 4.- Deseo tu punto de vista, ha cambiado la formación de los maestros como tú y los *nuevos maestros*?
- 5.- ¿Consideras que en algún momento de la formación se expresa ¿para qué son formados los *nuevos maestros*?
- 6.- En función de su desempeño profesional ¿tienen / no tienen puntos en común los *nuevos maestros* y tú?

### **EJE: EL MAESTRO COMO PERSONA**

- 1.- Respecto a tu trabajo en el aula y en la escuela en general, ¿has hecho cambios respecto a lo que te enseñaron en la Normal? ¿Qué cambios? ¿Por qué?
- 2.- ¿En función de quién o qué realizas cambios?
- 3.- Alguien más conoce o percibe los cambios que tú realizas? ¿Quién? ¿Por qué?
- 4.- Aún y cuando ha sido poco el tiempo transcurrido desde tu egreso de la Normal ¿cómo evaluarías tu trabajo? Y ¿los cambios?
- 5.- ¿Cómo percibes a la comunidad donde trabajas? ¿Podrías describir cómo es su gente? ¿Sus costumbres? ¿Sus actitudes en relación a la escuela, a tu desempeño?
- 6.- ¿Crees que cambie esa percepción? ¿En qué sentido?
- 7.- ¿Influye la comunidad y sus características en el tipo de trabajo que realizas?
- 8.- En relación con la comunidad, ¿Tienes algún tipo de proyecto a corto, mediano o largo plazo? ¿Cuál?

### **EJE: SER MAESTRO Y LAS RELACIONES QUE SE ESTABLECEN**

1. ¿Qué tipo de relaciones técnicas has establecido desde tu egreso de la Normal y con quién?
2. Desde tu trabajo inicial, ¿reconoces para qué se establecen estas relaciones: técnicas, administrativas, sindicales, personales, de la comunidad?
3. ¿Consideras que contribuyen/ no contribuyen a tu desempeño como nuevo maestro?

4. ¿Qué relación estableces con estos aspectos y tu desempeño como nuevo maestro?
5. ¿Modificarías la naturaleza de estas relaciones? ¿Por qué?
6. ¿Qué relación consideras ha sido más difícil de establecer? ¿Por qué?

**EJE: LAS EXPECTATIVAS**

1. Como nuevo maestro en ejercicio ¿cuáles son tus expectativas?
2. De realizarlas, ¿tienes propuesto algún plazo?

**Anexo 8. Preguntas para el segundo momento del trabajo de campo**

**ANEXO A 11**

**DOCUMENTOS REVISADOS CON HERRAMIENTAS DEL ANÁLISIS  
POLÍTICO DEL DISCURSO EDUCATIVO  
(TIPOLOGÍA DE PERELMAN)**

**A11.1.**

Programa Nacional de Educación 2001-2006

**En torno a la definición de *Ser maestro***

- Qué definición propone/ ordena....

La de un sujeto formado profesionalmente, atento a poner en práctica los elementos contenidos en las líneas de trabajo sexenales. Este documento es profuso en la descripción de un maestro formado en términos ideales, cuyo contenido valoral apunta enfáticamente a un trabajo profesional no sólo dentro del aula, sino con la capacidad de respuesta al entorno.

- Quién la construye

Este documento es producto de un proceso de consulta llevado a cabo en todo el país, al instalarse mesas de discusión del Plan sectorial. Sin embargo, es el documento base de las acciones que se propone desarrollar el gobierno durante el sexenio 2000-2006.

- Qué bases argumenta para su construcción

La obligación que tiene el gobierno en turno para proponer un modelo de docente que garantice el cumplimiento de las propuestas de trabajo del sector educativo.

- Para qué la construye

Para convertirse en el marco de referencia obligado de otros documentos que surjan durante el periodo de gobierno.

- Para quiénes la construye

Los programas, planes, objetivos y metas contenidos en este programa sectorial, se constituyen en la base de los documentos que en lo particular se establezcan para la prestación del servicio educativo.

- Qué relaciones establece con otro(s) documento(s)

Establece relación de *subordinación* con el Artículo 3° Constitucional y de *coordinación* con los planes y programas del sector educativo.

- ¿Establece algún periodo, precisa otro?

Sí, aunque fija el plazo de largo alcance deseable para el 2025, su vigencia –de no expresarse lo contrario- solo abarcará hasta el 2006.

- ¿Desplaza a otro (s) documento (s)?

Sí, al Programa sectorial correspondiente al sexenio anterior

- ¿Sólo se aplica a la formación en las Escuelas Normales?

- ¿Qué jerarquía guarda en relación con otro(s) documento(s)?

No contempla todos los niveles y modalidades de la educación en el país, aunque el espacio dedicado a la Educación Normal y a la naturaleza de ésta es importante.

DOCUMENTO	TIPO DE ARGUMENTO
<p>Programa Nacional de Educación 2001-2006</p> <p><b>El perfil deseado del profesional de la educación básica.</b></p> <p>El profesional de la docencia <i>se caracterizará.....</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ...por un dominio cabal de su materia de trabajo, por haber logrado una autonomía profesional que le permitirá tomar decisiones informadas, comprometerse con los resultados de su acción docente, evaluarla críticamente, trabajar en colectivo con sus colegas y manejar su propia formación permanente</li> </ul> <p>El maestro de educación básica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dispondrá de las capacidades que le permitan organizar el trabajo educativo, diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas con el fin de que todos sus educandos alcancen los propósitos de la educación...</li> </ul>	<p><b>(REER)</b></p> <p><b>Relaciones que establecen la estructura de la realidad</b></p> <p>Los <i>modelos</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• reconocerá la diversidad de los niños que forman el grupo a su cargo y atenderá a su enseñanza por medio de una variedad de estrategias didácticas, las cuales desarrollará de una manera creativa</li> <li>• reconocerá la importancia de tratar con dignidad y afecto a sus alumnos</li> <li>• apoyará el establecimiento de normas de convivencia en el aula y fuera de ella que permitan a los educandos la vivencia de estos valores</li> <li>• dará una alta prioridad y cuidará la autoestima de cada uno de los estudiantes bajo su cargo</li> <li>• aprovechará tanto los contenidos curriculares como las experiencias y conductas cotidianas en el aula y en la escuela para</li> <li>• promover la reflexión y el diálogo sobre asuntos éticos y problemas ambientales globales y locales que disminuyen la calidad de vida de la población</li> <li>• propiciará el desarrollo moral autónomo de sus alumnos y</li> <li>• favorecerá la reflexión y el análisis del grupo sobre los perniciosos efectos de cualquier forma de maltrato y discriminación</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• poseerá las habilidades requeridas para el uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como medios para la enseñanza</li> <li>• será capaz de evaluar integralmente el aprendizaje de sus alumnos y de utilizar los resultados de esta evaluación para mejorar su enseñanza.</li> </ul> <p>El maestro que se espera tener en el futuro...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• habrá desarrollado la disposición y la capacidad para el diálogo y la colaboración profesional con sus colegas.</li> <li>• Tendrá capacidad de percepción y sensibilidad para tomar en consideración las condiciones sociales y culturales del entorno de la escuela en su práctica cotidiana</li> <li>• Valorará la función educativa de la familia y promoverá el establecimiento de relaciones de colaboración con las madres, los padres y la comunidad.</li> </ul> <p>Los <i>principios que regirán la acción de este maestro</i> y su relación con los demás miembros de la comunidad escolar serán:  Los valores que la humanidad ha desarrollado y que consagra nuestra Constitución: respeto y aprecio por la dignidad humana, por la libertad, por la justicia, la igualdad, la democracia, la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y el apego a la legalidad.</p>	<p><b>(REER)</b>  <b>Relaciones que establecen la estructura de la realidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los <i>modelos</i></li> </ul> <p><b>(ABER)</b>  <b>Argumentos basados en la estructura de la realidad</b>  <i>Desarrollo ilimitado</i></p>

## A11.2.

### **Ley General de Educación**

(Promulgada el 12 de julio de 1993 y Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993)

#### **En torno a la definición de *Ser maestro***

- Qué definición propone/ ordena....

Este documento regula la capacidad institucional para llevar a cabo la formación de docentes, asimismo, señala responsabilidad social y laboral a los profesores, en función de la educación básica. Asimismo, destaca las facilidades que deben dársele a los profesores para continuar su formación y para obtener bienestar.

- Quién la construye

El Estado, abrogándose la prerrogativa de regular la prestación del servicio de formación de docentes, el diseño curricular y la normatividad que regula la oferta/ demanda, y los procesos de índole administrativo-académicos.

- Qué bases argumenta para su construcción

La prerrogativa del Gobierno Federal para regular la formación de docentes.

- Para qué la construye

Para *homogeneizar* la formación de los docentes que habrán de prestar sus servicios en el país.

- Para quiénes la construye

Para las instituciones formadoras de docentes, de sostenimiento público y privado; y para constituirse en referencia obligada de dicha formación en cada entidad federativa.

- Qué relaciones establece con otro(s) documento(s)

De *subordinación* con el Artículo 3º Constitucional y de *autoridad* en relación con leyes locales.

- ¿Establece algún periodo, precisa otro?

Sí, establece su vigencia a partir de su firma y publicación en el Diario Oficial de la Federación.

- ¿Desplaza a otro (s) documento (s)?

Sí, abroga la Ley vigente hasta un día anterior a su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

- ¿Sólo se aplica a la formación en las Escuelas Normales?

*No, abarca todos los ámbitos del Sistema Educativo Nacional; aunque dedica un apartado a la Educación Normal.*

DOCUMENTO	TIPO DE ARGUMENTO
<p><b>Ley General de Educación</b> (Promulgada el 12 de julio de 1993 y Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993)</p>	
<p><b>Capítulo II Del federalismo educativo</b></p> <p>Sección 1 De la distribución de la función social educativa</p> <p>Artículo 12. Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes:</p> <p>...VI. Regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica;</p> <p>Artículo 13. Corresponden de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, en sus respectivas competencias, las atribuciones siguientes:</p> <p>...IV. Prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría [de Educación Pública] determine;</p> <p>Sección 2 De los servicios educativos</p> <p>Artículo 21. El educador es....</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo.</li> </ul> <p>Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento.</p> <p><i>Para ejercer la docencia</i> en instituciones establecidas por el Estado, por sus organismos descentralizados y por los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, <i>los maestros deberán satisfacer los requisitos que, en su caso, señalen las autoridades competentes.</i></p> <p>El Estado otorgará un salario profesional para que los educadores de los planteles del propio Estado alcancen un <i>nivel de vida decoroso</i> para su familia; puedan <i>arraigarse</i> en las comunidades en las que trabajan y <i>disfrutar de vivienda digna</i>; así como para que <i>dispongan del tiempo necesario para la</i></p>	<p><b>(ARC)</b> Argumento de Relaciones de Coexistencia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumento de autoridad</li> <li>• Argumento de autoridad</li> </ul> <p><b>(AQL)</b> <b>Argumento <i>cuasi</i>-lógico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>definiens</i></li> <li>• <i>definiendum</i></li> </ul> <p><b>(ARC)</b> Argumento de Relaciones de Coexistencia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumento de autoridad</li> </ul> <p><b>(ABER)</b> <b>Argumentos basados en la estructura de la realidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo ilimitado</li> </ul>

*preparación de las clases que impartan y para su perfeccionamiento profesional.*

Las autoridades educativas establecerán mecanismos que propicien la permanencia de los maestros frente a grupo, con la posibilidad para éstos de *ir obteniendo mejores condiciones y mayor reconocimiento social.*

Las autoridades educativas otorgarán reconocimientos, distinciones, estímulos y recompensas a los educadores que se destaquen en el ejercicio de su profesión y, en general, realizarán actividades que propicien mayor *aprecio social por la labor desempeñada por el magisterio.*

### **A11.3.**

DOCUMENTO Decreto de Ley No. 58 Ley de Educación para el Estado de Veracruz-Llave	TIPO DE ARGUMENTO
<p><b>Artículo 2º.</b> La presente ley regula la educación que imparten el Estado, sus municipios, sus organismos descentralizados y órganos desconcentrados.....</p> <p><b>Artículo 3º.</b> La aplicación de esta ley corresponde a las autoridades educativas del Estado....</p> <p><b>Artículo 9º.</b> El criterio que <i>orientará</i> a la educación que se imparta en el Sistema Educativo Estatal responderá</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a un proyecto democrático y nacionalista;</li> <li>• contribuirá a la mejor convivencia humana</li> <li>• y basado en los avances de la ciencia luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios y</li> <li>• promoverá y fortalecerá los principios de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres.</li> </ul>	<p>(ARC)</p> <p>Las relaciones de coexistencia</p> <p><i>Argumento de autoridad</i></p> <p>(AQL)</p> <p><b>Argumentos cuasilógicos</b> Identidad y definición</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>definiens</i></li> <li>• <i>defiendum</i></li> </ul>

<p><b>Artículo 10º.</b> La educación que el Estado imparta será:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• laica y, por lo tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa.</li> </ul> <p><b>Artículo 11º.</b> La educación que imparta el Estado será</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gratuita. Las donaciones destinadas a la educación en ningún caso se entenderán como contraprestaciones del servicio educativo.</li> </ul> <p><b>Capítulo III</b>  <b>De la estructuración del Sistema Educativo</b></p> <p><b>Artículo 22.</b> El educador es...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• promotor</li> <li>• coordinador y</li> <li>• agente directo del proceso educativo; por ello, las instituciones que promuevan y sostengan la educación que imparta el Estado, deben proporcionarle los medios que le permitan realizar eficazmente su labor [y ] que contribuyan a su constante superación profesional.</li> </ul> <p>Para ejercer la docencia en el sistema educativo estatal, los maestros deberán satisfacer los requisitos que, en su caso, señalen las autoridades competentes.</p> <p><b>Artículo 59.</b> <i>La educación que se imparta en las escuelas normales tendrá las características siguientes:</i></p>	<p>(AQL)</p> <p><b>Argumentos cuasilógicos</b>  Identidad y definición</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>definiens</i></li> <li>• <i>defiendum</i></li> </ul> <p>AQL)</p> <p><b>Argumentos cuasilógicos</b>  Identidad y definición</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>definiens</i></li> <li>• <i>defiendum</i></li> </ul> <p>(REER)</p> <p><b>Relaciones que establecen la estructura de la realidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Los modelos</i></li> </ul>
---	--

<p>I. Desarrollará y afirmará en los estudiantes la vocación magisterial</p> <p>II. Dotará a los normalistas de una cultura general y pedagógica, con bases teóricas y prácticas, que los capacite para realizar eficazmente el servicio educativo, tanto en el medio urbano, como en el urbano marginal, en el rural y en su caso, en zonas de población indígena</p> <p>III. Infundirá en los estudiantes un alto espíritu profesional y un concepto claro de la responsabilidad ética y social que contraerán en el ejercicio magisterial</p> <p>IV. Fortalecerá la conciencia de la identidad nacional, como el principio fundamental de la independencia y soberanía del país</p> <p>V. Fomentará la comprensión y afirmación de que nuestras relaciones de solidaridad internacional se basan en los principios de la no intervención y en la autodeterminación de los pueblos, independientemente de su régimen económico, político y social</p> <p>VI. Desarrollará en los futuros maestros una conciencia ecológica para que puedan orientar a las comunidades en el mejoramiento del medio ambiente y</p> <p>Cumplirá también con los presupuestos básicos y las finalidades que se establecen en esta ley.....</p> <p>*En este documento <i>Estado</i> (con mayúscula) se utiliza indistintamente para identificar a la entidad federativa o a la forma de gobierno.</p>	<p>(REER)</p> <p><b>Relaciones que establecen la estructura de la realidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Los modelos</i></li> </ul> <p>(ABER)</p> <p>Argumentos basados en la estructura de la realidad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Desarrollo ilimitado</i></li> </ul> <p>(ARC)</p> <p>Las relaciones de coexistencia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Argumento de autoridad</i></li> </ul>
---	--

**A11.4.**

DOCUMENTO	TIPO DE ARGUMENTO
<p><b>Normas de Control Escolar para las Licenciaturas del Subsistema de Formación y Actualización de Docentes en la Modalidad Escolar 1998 *</b></p> <p>Antes de iniciar el texto normativo, es importante señalar que su presentación está <i>respaldada</i> cuando menos por 13 Documentos que <i>otorgan la base legal</i> para las normas que a continuación se analizan.</p> <p>El contenido de este documento está integrado por los <i>objetivos y normas</i> correspondientes a las etapas de inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación <i>aplicables</i> a las licenciaturas del Subsistema de Formación y Actualización de Docentes en la modalidad escolar.</p> <p>El cumplimiento de las normas aquí señaladas, permitirá el <i>seguimiento y control escolar</i> de los alumnos del Subsistema de Formación y Actualización de Docentes. Se <i>solicita</i> la colaboración de los directivos y docentes para la aplicación de estos lineamientos con el fin de que el proceso de control escolar logre <i>la homogeneidad</i> en todo el país.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo del documento</li> </ul> <p>Establecer y difundir las normas <i>que deberán aplicarse</i> en el control escolar durante las etapas de inscripción, reinscripción.....</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Normas Generales</li> </ul> <p>1.Las normas establecidas en este documento serán de <i>observancia obligatoria</i> para las personas involucradas en el proceso de control escolar ....</p>	<p>(ARC)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Argumento de autoridad</i></li> </ul> <p>(AQL)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definiens</li> </ul> <p>(ARC)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Argumento de autoridad</i></li> </ul>
<p>6.La Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación se reserva <i>la facultad de supervisar la correcta aplicación</i> de las presentes normas, así como la de interpretar y resolver los casos no previstos por las mismas, en coordinación con la Dirección General de Normatividad.....</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>definiendum</i></li> </ul> <p>(ARC)</p>
<p>* La publicación de estas normas es anual, decidimos integrar éstas porque fueron las que regularon los procesos escolares luego del cambio hacia el Plan de Estudios 1997</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Argumento de autoridad</i></li> </ul>

#### A11.5.

DOCUMENTO	TIPO DE ARGUMENTO
<p><b>ACUERDO NÚMERO 200</b> <b>(Se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal)</b></p>	
<p>José Ángel Pescador Osuna, Secretario de Educación Pública, con fundamento en los artículos 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, 12 y 50 de la Ley General de Educación y 5° del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública.....</p> <p>Considerando .....</p> <p>Es <i>obligación</i> de los establecimientos públicos federales, estatales y municipales, así como de los particulares con autorización, que imparten educación (...) normal, en todas sus modalidades, <i>evaluar el aprendizaje de los educandos</i>, entendiendo éste como la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, así como la formación de actitudes, hábitos y valores señalados en los programas vigentes...</p> <p>El presente Acuerdo <i>entrará en vigor</i> al día siguiente de su publicación y <i>será aplicable</i> a partir del ciclo escolar 1994-1995.</p>	<p>(AQL)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>definiens</i></li> <li>• <i>definiendum</i></li> </ul> <p>(AQR)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumento de autoridad</li> </ul>

## A11.6

Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

### **Reglamento Interior**

**1970\***

#### **En torno a la definición de *Ser maestro***

- Qué definición propone/ ordena....

La formación actitudinal y aptitudinal de los futuros profesores, así como su cometido de transformación y mejora social.

- Quién la construye

Una comisión de maestros designados por la H. Junta Académica de la institución.

- Qué bases argumenta para su construcción

Las bases legales correspondientes al Sistema Educativo Mexicano

- Para qué la construye

Para ‘regular’ la vida institucional, formalizando la conformación, estructura y naturaleza de algunas actividades que tenían lugar en la institución.

- Para quiénes la construye

Para los directivos, alumnos, trabajadores y autoridades educativas de la entidad federativa.

- Qué relaciones establece con otro(s) documento(s)

De *subordinación* con el Artículo 3º, Ley General de Educación y Acuerdos y Normas federales de regulación del subsistema.

- ¿Establece algún periodo, precisa otro?

Formaliza su vigencia a partir de su aprobación por la Junta Académica.

- ¿Desplaza a otro (s) documento (s)?

No

- ¿Sólo se aplica a la formación en las Escuelas Normales?

Sí, específicamente a esta institución.

<p><b>DOCUMENTO</b> Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”</p> <p><b>Reglamento Interior</b> <b>1970*</b></p>	<p><b>TIPO DE ARGUMENTO</b></p>
<p><b>Artículo 6°</b> Con fundamento en los preceptos correspondientes del Capítulo Cuarto de la <i>Ley General de Enseñanza</i>, los objetivos específicos de la educación que imparta la Escuela Normal Veracruzana, <i>serán</i> los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollar firmes sentimientos y actitudes de solidaridad y de preeminencia de los intereses colectivos respecto de los individuales</li> <li>2. Fomentar el desarrollo de aptitudes y actitudes favorables hacia el trabajo con fines de beneficio colectivo</li> <li>3. Contribuir a la eliminación de las desigualdades económicas, sociales y culturales, a fin de coadyuvar a la integración de una sociedad más justa.</li> <li>4. Cultivar incesantemente el espíritu de unidad nacional, de amor a la patria y de exaltación a nuestros héroes y a las tradiciones nacionales y del Estado</li> <li>5. Pugnar por la formación de convicciones democráticas, sentimientos de confraternidad humana y amor a la paz.</li> <li>6. Imbuir en los futuros profesionales que forme, que de su responsabilidad personal depende en gran medida el mejoramiento económico, social y cultural de su localidad, de la región y del país; y</li> <li>7. Infundir la idea de que la independencia económica y política, constituye la base fundamental para el desarrollo del país.</li> </ol>	<p>(REER)</p> <p><b>Relaciones que establecen la estructura de la realidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Los modelos</i></li> </ul> <p>(ABER)</p> <p><b>Argumentos basados en la estructura de la realidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo ilimitado</li> </ul>
<p>* No obstante lo obsoleto de este documento, el mismo sigue vigente. Nótese también que el nombre de la institución ha sido modificado actualmente.</p>	

A11.7.

**Plan de Desarrollo Institucional 2002-2005 Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”**

### En torno a la definición de *Ser maestro*

- Qué definición propone/ ordena....

El Plan de Desarrollo Institucional de la BENV destaca la formación de profesionales en educación, para diferenciar la acción intencionada de la institución en la formación de docentes, caracterizando al tipo ideal de docente que habrá de egresar de la formación.

- Quién la construye

En la presentación de este documento se menciona que éste es producto de la consulta hecha a la comunidad escolar en su conjunto concentrada por el equipo directivo y un equipo de trabajo.

- Qué bases argumenta para su construcción

Este documento apela al marco filosófico y legal del Sistema Educativo Mexicano, remitiéndonos a documentos relativos al Subsistema de formación de docentes.

- Para qué la construye

La intención inicial de incluir de forma detallada la misión y los objetivos institucionales, es tener un punto de partida común para la tarea que se hace de manera cotidiana, sin dejar atrás, el sentido y las bases que la constituyen, volviéndose no sólo el punto de partida, sino el punto de llegada deseable.

- Para quiénes las construye

Para autoridades nacionales y locales, para el financiamiento de los proyectos institucionales y como marco de referencia para las actividades que habrán de realizar los directivos, maestros, alumnos y trabajadores de la institución.

- Qué relaciones establece con otro(s) documento(s)

De *subordinación* en términos legales tal es el caso del Artículo 3° Constitucional, Ley General de la Educación, Ley Estatal de Educación, Normas de Regulación Administrativa y de [aparente] *concordancia* con el Plan de estudios 1997...

- ¿Establece algún periodo, precisa otro?

Sí, la versión más actualizada señala una vigencia entre el 2003 y el 2008

- ¿Desplaza a otro (s) documento (s)?

Sí, al denominado Programa Operativo Anual (POA), de índole más administrativa, y cuya vigencia era de 1 año.

- ¿Sólo se aplica a la formación en las Escuelas Normales?

Bajo este nombre sí, no obstante, guarda estrecha relación con los proyectos escolares correspondientes a la educación básica

DOCUMENTO	TIPO DE ARGUMENTO
Plan de Desarrollo Institucional 2002-2005 Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"	
La misión que.....	(AQL)

	<p><b>Argumentos <i>cuasi</i>-lógicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad y definición</li> <li>• <i>definiens</i></li> </ul>
<p>...por más de 100 años ha caracterizado a esta escuela.....</p>	<p><b>(ARC)</b> Argumento Relaciones de Coexistencia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumento de autoridad</li> <li>• <i>definiendum</i></li> </ul>
<p>...es la <b>formación de profesionales para la educación básica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• que respondan a las necesidades sociales, con un alto sentido de responsabilidad.</li> </ul>	
<p>Un <b>maestro</b> que.....</p>	<p><b>(AQL)</b> <b>Argumento <i>cuasi</i>-lógicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>definiens</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• sepa y crea en lo que hace</li> <li>• posea los conocimientos, habilidades y actitudes que caracterizan al profesional de la docencia</li> <li>• tenga nobleza y dignidad y crea en sí mismo</li> <li>• encuentre el sentido y el valor del trabajo docente y con ello obtenga satisfacciones tanto profesionales como personales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>definiendum</i></li> </ul>
<p><b>Las bases filosóficas que orientan la formación inicial de los docentes de la educación básica...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ...están <i>establecidas</i> en el <i>Artículo 3º Constitucional</i> Fracción II que <i>señala</i> “el criterio que orientará a la educación básica se basará en los resultados del <i>progreso científico</i>, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres y los fanatismos y los prejuicios....</li> <li>• ...así como en la fracción III que <i>indica</i>: “el <i>Ejecutivo Federal</i> <i>determinará</i> los planes y programas de estudio de la educación (...) normal para toda la República...</li> <li>• Para tales efectos el <i>Ejecutivo Federal</i> <i>considerará</i> la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que <i>la ley señale</i>.</li> <li>• Asimismo, la <i>Ley General de Educación</i> también <i>establece</i> en el Capítulo I de las Disposiciones Generales en su artículo 8, Fracciones I,II y III, que el criterio que <i>orientará</i> a la educación que el <i>Estado</i> y sus organismos descentralizados impartan, así como toda la educación (...) normal (...) se <i>basará</i> en los resultados del <i>progreso científico</i>, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres y los fanatismos y los prejuicios (...)</li> <li>• (...) <i>será</i> democrática (...)</li> <li>• (...) <i>será</i> nacional (...)</li> <li>• (...) contribuirá a la mejor convivencia humana</li> </ul>	<p><b>(ARC)</b> Argumento de Relaciones de Coexistencia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumento de autoridad</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• (...) y en concordancia, en el artículo 9 se <i>señala</i> que (...) además (...) <i>el Estado promoverá y atenderá</i> (...) todos los tipos y modalidades educativos, incluida la educación superior necesarios para el desarrollo de la nación.</li> </ul> <p>De igual forma el Programa Nacional de Educación 2001-2006 como parte del Programa Sectorial No. 3 Educación Superior <i>señala</i> como su objetivo principal (...) el impulsar el desarrollo con equidad de un sistema de educación superior de buena calidad que responda con oportunidad a las demandas sociales y económicas del país y obtenga mejores niveles de certidumbre, confianza y satisfacción con sus resultados.</p>	
<p><b>Perfil deseable de la institución</b></p> <p>Propiciar en todos los ámbitos, el desarrollo de los estudiantes, para que al término de sus estudios posean (...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• conocimientos</li> <li>• habilidades y</li> <li>• valores para la docencia, con el fin de que puedan desempeñarse eficazmente como profesores de educación básica en diversos contextos.</li> </ul>	<p><b>(AQL)</b> <b>Argumento <i>cuasi</i>-lógico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>definiens</i></li>   <li>• <i>definiendum</i></li> </ul>

**A11.8.**

DOCUMENTO Misión de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” 2003-2008	TIPO DE ARGUMENTO
<p>“La Benemérita Escuela Normal Veracruzana ‘Enrique C. Rébsamen’ es una institución pública de educación superior que <i>tiene como fin esencial la formación de profesores para la educación básica</i> que(...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• conciben la educación como un proceso de formación humana integral</li> <li>• conscientes del significado e importancia que su trabajo tiene para el mejoramiento social</li> <li>• con una sólida formación valoral y ética</li> <li>• capaces de comprender y atender la diversidad étnica, social y cultural; y</li> <li>• poseedores de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñarse de manera reflexiva y competente en su práctica profesional.</li> </ul> <p>En síntesis, <i>maestros</i> identificados con</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• los principios y propósitos de <b>la escuela pública mexicana</b> y</li> <li>• dispuestos a impulsar y defender una política educativa basada en la solidaridad, la justicia, la democracia y la equidad”</li> </ul>	<p>(AQL) <b>Argumentos cuasilógicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>identidad y definición</i></li> </ul> <p>(REER) <b>Relaciones que establecen la estructura de la realidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Los modelos</i></li> </ul> <p>(ARC) <b>Las relaciones de coexistencia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Relación simbólica</i></li> </ul>

A11.9.

DOCUMENTO	TIPO DE ARGUMENTO
<p><b>Plan de Estudios 1997</b></p> <p><b>Licenciatura en Educación Primaria</b></p> <p>Los rasgos deseables del <i>nuevo maestro</i>: perfil de egreso</p>	
<p>...al término de sus estudios cada uno de los egresados contará con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se describen a continuación.</p> <p><b>1. Habilidades intelectuales específicas</b></p> <p>a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y especialmente, con su práctica profesional.</p> <p>b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.</p> <p>c) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencia. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.</p> <p>d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.</p>	<p><b>No obstante lo extenso de los rasgos del perfil de egreso y su estructuración en los cinco campos de competencias, todos los incisos responden a los siguientes tipos de argumento:</b></p> <p>(REER)</p> <p><b>Relaciones que establecen la estructura de la realidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Los modelos</i></li> </ul> <p>(ABER)</p> <p>Argumentos basados en la estructura de la realidad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Desarrollo ilimitado</i></li> </ul>

<p><b>III.</b></p> <p>e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.</p> <p><b>2. Dominio de los contenidos de enseñanza</b></p> <p>a) Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria</p> <p>b) Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.</p> <p>c) Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar, así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica.</p> <p>d) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de los alumnos</p> <p><b>3. Competencias didácticas</b></p> <p>a ) Sabe diseñar; organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria</p>	
--	--

<p>b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.</p> <p>c) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.</p> <p>d) Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.</p> <p>e) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.</p> <p>f) Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela.</p> <p><b>4. Identidad profesional y ética</b></p> <p>a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.</p> <p>b) Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.</p> <p><b>5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela</b></p>	
--	--

<p>c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.</p> <p>Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.</p> <p>c) Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.</p> <p>d) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas..</p> <p>e) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.</p> <p>5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.</p> <p>a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.</p>	
---	--

<ul style="list-style-type: none"><li>b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.</li><li>c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.</li><li>d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.</li><li>e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.</li></ul>	
--	--

## BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ C., R. CHÁVEZ, Ma. Del C., ORTIZ B., L. y SÁNCHEZ, R.  
1997 *Diagnóstico Institucional de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"* Xalapa (Documento de circulación interna)
- APPLE, M. W.  
1996 *Política Cultural y Educación* Morata España 164 pp.  
1996b) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora* Paidós España 229 pp  
1997 & da SILVA, T.T y GENTILI, P. *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública* Argentina Lozada
- ARNAUT, A.  
1998 *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994* SEP/ CIDE 246pp  
—— *La federalización educativa en México, 1889-1994* SEP/ COLMEX/ CIDE 343pp
- ANDERSON G. L.  
s/f La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas. (35-51) *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*  
1991 RUEDA B., M. ; DELGADO B. G. y M.A. C. HERNÁNDEZ (Coords) UNAM/CISE México 467pp
- AAVV  
1999 *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos* Porrúa México 147pp 143° ed.
- BELLIER, I.  
2002 *De l'ethnographie a l'anthropologie reflexive; Nouveaux terrains nouvelles pratiques, nouveaux enjeux* París Armand Colin 249 pp
- BERIAIN, J. y LANCEROS, P. (Comps.)  
1996 *Identidades Culturales* España Universidad de Deusto 218 pp
- BLAXTER, L.; HUGHES, C. y M. TIGHT  
2004 *Cómo se hace una investigación* México Gedisa 351pp
- BOIVIN, M. F.; ROSATO, A. y ARRIBAS, V.  
1999 *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural.* Buenos Aires EUDEBA 283 pp.
- BONFIL B., G.  
1989 *Civilización y alternativas (229-246) México profundo. Una civilización negada* Grijalbo México

- BREUILLY, J.  
1998 *Nationalism and the State* Gran Bretaña Manchester University Press  
474 pp
- BILBENY N.  
1999 *Democracia para la diversidad* Ariel Barcelona 160 pp
- BUENFIL, R. N.  
1994 *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación* IPN/ DIE/ CINEVESTAV /CONACYT México 326 pp  
2004 *Argumentación y Poder: La mística de la Revolución Mexicana rectificada* Plaza y Valdés México 327 pp
- CLIFFORD, J.  
1997 *Itinerarios transculturales* España Gedisa 493 pp
- DEVALLE S., B. C.  
1989 Etnicidad: discursos, metáforas, realidades (11-40) *La diversidad prohibida. Resistencia étnica y poder de Estado* COLMEX México 290pp
- DIAZ de R., A.  
1996 *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza* España Siglo XXI 400 pp
- DIAZ de R., A. y VELASCO, H.  
1997 *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela* España Trotta 303 pp
- DIETZ, G.  
2003 *Multiculturalismo, interculturalidad y educación, una aproximación antropológica* España Univ. de Granada/ CIESAS 223 pp  
— Etnicidad y cultura en movimiento: desafíos teóricos para el estudio de los movimientos étnicos (81-107) *Nueva Antropología*, Vol.27, No.56 México Nueva Antropología A.C.
- ESCALANTE G.P.; GARCÍA M:B.; JÁUREGUI,L.; VÁZQUEZ J.Z.;SPECKMAN G. E.; GARCIADIEGO,J.; ABOITES A.L.  
2004 *Nueva historia mínima de México* México Secretaría de Educación Pública/El Colegio de México 303 pp
- FLEURY, T.; S. M.  
1997 Estado y crisis; una perspectiva latinoamericana (19-49) *Estado y políticas sociales en América Latina* México UAM/Xochimilco 375pp
- FLORESCANO, E.  
2001 *memoria mexicana* Taurus/ Alfaguara México 694 pp
- FOUCAULT, M.  
1992 *Microfísica del poder* Madrid La Piqueta 189 pp

2001 *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. México Alianza Editorial 173 pp

GALVÁN R. F.

1986 La educación Normal 1910-1981 (421-453), Normal Veracruzana (eds), *Historia de la Educación del Estado de Veracruz*. México

GALÁN, José

2005 "Negociaciones en secreto" La Jornada 14 mayo

GARCÍA, JORGE

2004 "Sentencian a seis años a mujer vendeplazas" AZ Diario 9 de marzo

GEERTZ, C.

1994 El sentido común como sistema cultural (94-116). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas* España Paidós 297pp

1997 *La interpretación de las culturas* España Gedisa 387 pp

GELLNER, E.

1991 *Naciones y nacionalismo* Alianza Ed/Patria México 189pp

GHASARIAN, C.

2002 *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux* Francia Armand Colin Ed. 249 pp

GIMENO S., J.

1999 Nuevos mapas de poderes en la educación (255-338) *Poderes inestables en educación* Morata España 351pp

GOETZ, J.P. y M.D. Le COMPTE

1988 *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* España Morata 279 pp

GUTIÉRREZ LÓPEZ, ROLANDO

2004 "Venta de plazas de educación indígena" Diario de Xalapa 3 de Marzo

HANNERZ, U.

1998 Cuando la cultura está en todas partes: reflexiones sobre un concepto favorito (55-75) HANNERZ, U. *Conexiones transnacionales. Cultura, gente, lugares*. España Cátedra

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P.

2001 *Etnografía. Métodos de investigación* España Gedisa 344 pp

HERRERA BELTRÁN, CLAUDIA Y ÁNGELES MARISCAL

2005 "Agrava cacicazgo de Elba Esther la ruina educativa" La Jornada 15 de mayo

HERMIDA R., A. J.

1978 *La fundación de la Escuela Normal Veracruzana (169-268)* Ediciones Normal Veracruzana México

JORNADA, LA

2005 "Alarmante injerencia del SNTE en la educación pública: Fuentes Molinar" 15 mayo

JOSEPH, G.M. & NUGENT, D.

2002 *Cultura popular y formación del estado en el México revolucionario (31-52)* JOSEPH, G.M. & NUGENT, D. *Aspectos cotidianos de la formación del estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno* México Era 292 pp

KNIGHT, A.

2002 *Armas y arcos en el paisaje revolucionario mexicano (53-101)* JOSEPH, G.M. y Nugent, D. (comps) *Aspectos cotidianos de la formación del estado* México Era 292 pp

LEÓN, RAYMUNDO

2004 "Recorte presupuestal frena creación de plazas para maestros: Gómez" *Diario de Xalapa* 10 de febrero

— "Frustra falta de plazas a normalistas y universitarios" *Diario de Xalapa* 11 de febrero

— "Confía Maldonado en que esta administración pague SEP adeudo" *Diario de Xalapa* 6 de mayo

— "Pide Vásquez Zárate transparentar la entrega de plazas" *Diario de Xalapa* 20 de octubre

LINS R., G.

1999 *Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica (237-242)* BOVIN, M. F., Rosato, A. y Arribas, V. *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural* Argentina Eudeba 283 pp

LÓPEZ C., N.

1992 *Yo, el Estado* Trotta España 123pp

LÓPEZ P., A.

2001 *Los proyectos educativos para la diversidad cultural en México: superficies de inscripción (117- 126)* *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales* GÓMEZ S. M. Y OROZCO F. B. Coords. México Plaza y Valdés

MALLON, F.E.

2002 *Reflexiones sobre las ruinas; formas cotidianas de formación del Estado en el México decimonónico (105-142)* JOSEPH, G.M. & NUGENT, D. *Aspectos cotidianos de la formación del estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno* México Era 292 pp

MARTÍNEZ, NURIA

2005 "Maestros, obligados a comprar sus plazas" El Universal 15 de mayo

MAYAN, M. J.

2001 *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales* Canadá Qual Institute Press/Internacional Institute for Qualitative Methodology 44 pp

MOLINA L., J. F.

2002 *Sociología de la educación intercultural: vías alternativas de investigación y debate* México LUMEN-Humanitas 191pp

ORNELAS, C.

1997 *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo* FCE/ CIDE México 360 pp

PACHECO GARCÍA, VIOLETA

2004 "Mantiene la SEP adeudo con el gobierno del estado" Diario de Xalapa 6 de enero

PARADISE, R.

1994 Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica? (73-81) *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas* RUEDA B., M.; DELGADO B. G. y Z. JACOBO (Coords.) México CISE-UNAM 623 pp

PERETZ, Henri

2004 *Les méthodes en sociologie. L' observation* Francia La Découverte 121 pp

PÉREZ G., B. Módulo 9 «La observación participante», en <http://campusvirtual.unirioja.es>

PÉREZ SILVA, CIRO

2005 "Desmiente Elba Esther Gordillo su próxima salida del CEN priísta" La Jornada 26 de mayo

POPKEWITZ, Th.S.

1994 *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación* Morata Madrid 295pp

ROJAS, RUBÉN

2005 "Imparable venta de plazas, denuncia Vásquez Zárata" Diario de Xalapa 16 de mayo

RAMÍREZ MOLINA, RENÉ

2004 "Normalistas en pie de lucha" Diario de Xalapa 27 de enero

ROSA QUIROZ, ALMA

2004 "Anuncian doble examen para entrar a la Normal" Diario de Xalapa 6 de enero

RABINOW, P.

1991 Las representaciones son hechos sociales: modernidad y postmodernidad en la antropología (321-356) Clifford, J. y Marcus G.E. *Retóricas de la antropología* Júcar Universidad España

ROCKWELL, E.

1994 *Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala, 1910-1930* (170-208) *Everyday Forms of State Formation. Revolution and Negotiation of Rule in Modern Mexico* JOSEPH, G.M. y NUGENT, D. Eds. Duke University Press USA

ROMERO, S. J.

2004 De cómo se fueron perdiendo las definiciones políticas o de cómo a la utopía tecnocrática le estorba la política (51-94) FLORES, J. I.; ORDÓÑEZ, B.; RIVERO J. A. ;ALFIE, M. A. *Representaciones políticas, cuatro análisis historiográficos* Universidad Autónoma Metropolitana/ Atzacotalco México 180 PP

ROSEBERRY, W.

2002 Hegemonía y lenguaje contencioso (213-226) JOSEPH, G.M. y Nugent, D. (comps.) *Aspectos cotidianos de la formación del estado* Era México 292 pp

RUEDA B. M.; DELGADO B. G.; y CAMPOS H. M. A. (Coords.)

1991 *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas* México CISE/UNAM 467 pp

RUEDA B. M.; DELGADO B. G. y ZARDIEL, J. (Coords.)

1994 *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas* México CISE/UNAM 623 pp

SALINAS A. S. e IMAZ, G. C.

1984 *Maestros y estado* Tomo I México Ed. Línea / U.A. de Guerrero y U.A. de Zacatecas 238 pp

SALINAS A. S. e IMAZ, G. C.

1984 *Maestros y estado. Estudio de las luchas magisteriales 1979-1982* Tomo II México Ed. Línea/ U. A. de Guerrero y U. A. de Zacatecas 377pp

SAYER, D.

2002 Formas cotidianas de formación del Estado: algunos comentarios disidentes acerca de la 'hegemonía' (227-238) JOSEPH, G.M. y Nugent, D. (comps) *Aspectos cotidianos de la formación del estado* Era México 292 pp

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA

- 1984 *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria* México 80 pp.  
1993 *Artículo 3° Constitucional y Ley General de Educación* México 94pp  
1999 *Programa Veracruzano de Educación y Cultura. Reforma y estrategias 1999-2004* México 234 pp.  
—— *Plan de estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria* México 100 pp  
2000 *Programa Veracruzano de Educación y Cultura. Reforma y estrategias 1999-2004* 184 pp  
2001 *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos un enfoque educativo para el Siglo XXI* México 269pp  
2003 *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica.* México 85pp  
2004 *Boletín de Información Educativa No. 16* Noviembre México 31pp

SCHMELKES, S.

- 1995 *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas SEP* México 134 pp

SCHÜTZ, A.

- 1993 *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva* España Paidós-Ibérica 279 pp

STREET, S.

- 1992 *Maestros en movimiento. Transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)* CIESAS /Eds. de la Casa Chata México 243 pp

TÉLLEZ G. S.

- 2000 *El discurso y la práctica de la educación multicultural: una aproximación al caso mexicano* (Tesis Doctoral). Madrid Universidad Nacional de Educación a Distancia 314pp

TENTI F.,E.

- 1988 *El arte del buen maestro.* México Ed.Pax 309 pp

TEUTLI, J..D.

- 2002 *Seguimiento y evaluación de la aplicación del Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria* México eds. Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" México 173 pp

TORRES S., J.

- 1991 *El curriculum oculto* España Morata 219 pp

TRUJILLO, J. G. (Coord.)

- 2005 *Semblanza de la Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Veracruz* Noviembre (Documento de trabajo)

VALLES, M. S.

2000 *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión Metodológica y práctica profesional* España Síntesis 430 pp

VÁZQUEZ R. F.

2004 b) *Un país para todos. El sistema político mexicano del siglo XXI* México Ed. Miguel Porrúa 279 pp.

VAUGHAN, M.K.

1982 *Estado, clases sociales y educación en México II* (293-549) CONAFE/FCE México

2000 *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940* SEP/FCE México 405 pp

WERNER, O. y M. SCHOEPFLE

1987 Minimum Standards for Ethnography (307-337) *Systematic Fieldwork* Vol. 2 Newbury Park SAGE

— Cuestiones epistemológicas (113-181) VELASCO, H.M. (Comp.) *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas* España UNED