



CENTRO DE INVESTIGACION Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

"EL TRABAJO DE LOS MAESTROS, UNA CONSTRUCCION COTIDIANA"

T E S I S

Que para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la
Especialidad de Educación

BIBLIOTECA
INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
CINVESTAV - I.P.N.

P r e s e n t a

Pasante de Biólogo

Citlali Aguilar Hernández

Directoras: Maestra en Artes
Elsie Richmond Rockwell Richmond
Licenciada en Pedagogía y en
Psicopedagogía
Justa del Huerto Ezpeleta Moyano

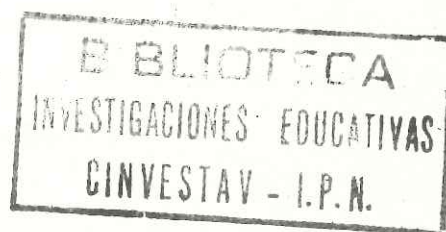
Septiembre, 1986

A Elsie y Justa, mis maestras, por todas las enseñanzas.

A Pedro, Tonatiuh y mi madre por el impulso y el apoyo.

A Etelvina, Marisela y Judith por la amistad y la solidaridad.

A Marisela Silva, Enrique Partida, Marcia Barrientos, José Carmen García y Bulmaro Flores por hacer posible el producto final.



I N D I C E

INTRODUCCION

1. El trabajo de los maestros como objeto de estudio	I
a) Propósitos de la tesis y antecedentes sobre el tema	I
b) Vida cotidiana y trabajo del maestro	IV
2. Consideraciones metodológicas	VIII
a) Un estudio etnográfico	VIII
b) El referente empírico	X
c) El trabajo de campo y el análisis	XI
3. Contenido de la tesis	XIII
Tabla I	XIV
I. LAS CONDICIONES PARTICULARES DE TRABAJO DEL MAESTRO	1
1. Retribución y reconocimiento al trabajo	2
a) Maestros federales y maestros estatales	5
b) Estrategias para enfrentar la situación económica	7
2. El lugar de adscripción	10
a) Los cambios de adscripción: un recurso institucional para mejorar condiciones laborales	11
b) Significados del cambio de adscripción	16
c) La escuela Linus Pauling: una lucha individual por mejor lugar de adscripción	18
3. La jornada laboral	20
4. Algunas reflexiones sobre las condiciones particulares del trabajo de los maestros	26
II. LA EXISTENCIA MATERIAL Y SOCIAL DE LA ESCUELA A TRAVES DEL TRABAJO COTIDIANO DEL MAESTRO	28
1. El trabajo extraenseñanza	29
2. Los sentidos del trabajo extraenseñanza para la existencia de la escuela	32
a) La logística escolar interna	34
- La guardia	
- Las inscripciones	
- La documentación	
- El aseo	
b) La existencia material de la escuela	37
- Las comisiones de economía y las cooperativas	
- La enseñanza y el trabajo social como elementos para conseguir recursos	
c) La existencia social de la escuela	46
- La relación con la comunidad en la existencia social de la escuela	

III. LA CONSTRUCCION COTIDIANA DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS	60
1. El proceso de definición del trabajo cotidiano de los maestros	60
2. La escuela Ajusco: la lucha entre dos concepciones	65
a) El conflicto en torno a las fiestas patrias. <u>Puerta</u> de entrada a la problemática escolar	66
- Las fiestas patrias en el poblado	
- El conflicto	
- La relación con la comunidad y la historia <u>labo</u> ral del director	
- Los maestros, la organización escolar y su trabajo	
- La negociación en la escuela Ajusco	
- La realización de las fiestas patrias	
3. La escuela Sierra del Nayar: las relaciones internas, <u>tramas</u> de trabajo	100
a) La relación con la comunidad y la organización interna de la escuela	104
b) La negociación en la escuela Sierra del Nayar	120
4. En torno al proceso de definición del trabajo de los maestros	128
REFLEXIONES FINALES	131
BIBLIOGRAFIA	133
ANEXO I	i

BIBLIOTECA
INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
CINVESTAV - I.P.N.

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

1. El trabajo de los maestros como objeto de estudio.

a) Propósitos de la tesis y antecedentes sobre el tema.

El trabajo de los maestros es el tema de esta tesis. En particular aquellas expresiones, sentidos, contenidos y modalidades adquiridos en la vida cotidiana escolar a partir de las condiciones concretas donde se ejecuta; así como la relevancia que tiene para la institución y para los sujetos que lo realizan.

En la investigación educativa la condición del maestro como trabajador ha sido poco reconocida y estudiada. A fines de los años setenta, dentro de la corriente denominada "nueva sociología de la educación" se producen estudios donde el maestro es abordado como trabajador y sujeto^(1). Dentro de esta corriente se han tratado temas tales como el proceso de trabajo de los maestros, la división

(1) R. W. Connell, Teachers' Work; Mark Ginzburg, et. al., "Teachers Conceptions of Professionalism and Trades' Unionism"; David Hargreaves, "The Occupational Culture of Teachers", entre otros.

del trabajo, problemas de autonomía y control, entre otros. En América Latina también se han realizado trabajos y discusión teórica con esta concepción sobre maestro^(2).

El maestro ha sido abordado en gran cantidad de estudios sobre práctica docente, sin embargo, en muchos de ellos el maestro constituye un supuesto o una deducción^(3), en tanto es abordado sólo en su actividad transmisora. Rockwell^(4), en su sistematización de las investigaciones más importantes, sobre práctica docente en Estados Unidos, Inglaterra y América Latina, marca varias corrientes; mencionaremos algunas para ir señalando cómo se ha abordado en ellas a los maestros.

1) Dentro de la tradición cuantitativa se ubica la corriente interesada en la efectividad del maestro, en ella "la búsqueda se centra en las "conductas" o cualidades de los maestros que fueran medibles y predictivas del rendimiento de los alumnos"^(5). Aquí los maestros son ubicados fundamentalmente como "enseñantes" y su trabajo, de cierta manera, es reducido a la transmisión en el aula. Este tipo de investigaciones conllevan el supuesto de la homogeneidad en su trabajo, en tanto se abstrae a la función transmisora de las condiciones en las que ésta se realiza, así como de los sujetos que la ejecutan.

(2) Guiomar Namó de Mello, Magisterio de 1º grau. Da competencia ao compromisso político; Leonor Zubieta y Olga Lucía González, "El maestro y la calidad de la educación"; Elsie Rockwell, De Huellas, bardas y veredas; Justa Ezpeleta y E. Rockwell, "Escuela y clases subalternas"; Justa Ezpeleta, "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción".

(3) Justa Ezpeleta aborda esta problemática en "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción" DIE-CINVESTAV IPN, 1986, mimeo.

(4) Elsie Rockwell, "La investigación sobre la práctica docente: una bibliografía", DIE-CINVESTAV-IPN, 1986, mimeo.

(5) Elsie Rockwell, op. cit. p. 1.

2) En la tradición cualitativa se encuentran dos vertientes: la sociológica y la antropológica. En ambas se generan estudios donde se abordan factores externos que influyen en el trabajo docente, esto es, se amplía la perspectiva de tratamiento a los docentes hacia el contexto de su trabajo.

En la vertiente sociológica se tratan temas como la estructura burocrática, las relaciones de autoridad, la negociación entre director y maestros, el espacio físico, los factores que limitan la autonomía del maestro.

Los pioneros de la etnografía educativa se encuentran dentro de la vertiente antropológica. Se han realizado relativamente pocos trabajos etnográficos sobre el trabajo docente; los problemas que se han abordado son: el ingreso de los maestros al mundo del trabajo, descripciones de actividades "típicas" de los maestros en las escuelas, los límites institucionales a la participación de los maestros en las decisiones escolares, control de padres y autoridades sobre maestros, criterios de selección de directores, entre otros.

En el panorama de conocimiento sobre el maestro destaca la ausencia de análisis sobre su trabajo cotidiano, así como las repercusiones de éste para la institución y para el sujeto.

Considero que el trabajo de los maestros adquiere expresiones y contenidos concretos en la cotidianidad escolar. Que se define con base en las condiciones específicas de cada escuela; que los maestros intervienen en la definición de su trabajo y que de ese modo van constituyéndose en su oficio. En esta investigación se intenta construir y mostrar el proceso mediante el cual se define el trabajo cotidiano de los maestros. También se busca mostrar cómo la constitución del trabajador maestro no es una situación dada y homogénea para todos, sino que se realiza en condiciones específicas en la relación sujeto-escuela singular. Relación en la que el maestro pone en juego apropiaciones de los usos, intereses, repre-

sentaciones, modos de relación y de acción que le permiten acceder a un desempeño gremialmente construido. Asimismo importa mostrar que el trabajo del maestro es constitutivo de la institución, no sólo como el "agente técnico" contratado para enseñar, sino que es parte de ella en tanto soporte silencioso de la existencia material y social de la escuela.

Poniendo en evidencia la cotidianidad del trabajador maestro se quiere llamar la atención sobre el papel de los maestros en la construcción cotidiana de la institución; sobre la relación entre el trabajo de los maestros y las condiciones particulares donde se realiza; así como en las condiciones de desigualdad objetiva de las escuelas y por tanto de desigualdad en el desempeño del oficio. Llamar la atención sobre estos aspectos del trabajo de los maestros es pertinente para considerar las exigencias oficiales sobre calidad de la enseñanza y de profesionalización del magisterio, exigencias que apelan a un maestro abstracto sobre el supuesto de homogeneidad entre los mentores y de sus condiciones de trabajo.

b) Vida cotidiana y trabajo del maestro.

La elección de la vida cotidiana escolar como dimensión de existencia y efectividad del objeto de estudio obedece a dos razones:

1) es el espacio donde el trabajo de los maestros se define, es decir, toma sentido, contenido y modalidad concretos; 2) es en esta dimensión donde adquiere centralidad el sujeto particular.

Agnes Heller^(6) conceptualiza la vida cotidiana como "el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social (...). La reproducción del particular es reproducción del hombre que en una determinada sociedad ocupa un lugar

(6) Agnes Heller, Sociología de la vida cotidiana, Barcelona, Ed. Península, 1977, p. 19.

determinado en la división social del trabajo". Según esta autora, la reproducción del particular se lleva a cabo mediante la apropiación de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas, a modo de poder conservarse en el modo necesario y posible en el ámbito de un estrato social dado. De ahí que "la reproducción del particular sea siempre reproducción de un hombre histórico, en un mundo concreto" en donde el mundo concreto es el ámbito inmediato. El hombre particular forma su mundo como su ambiente inmediato y formando su mundo se forma también a sí mismo^(7).

La vida cotidiana se concibe como un nivel del movimiento general de la historia y de la sociedad. La relación con la sociedad se entabla a partir de la ubicación del sujeto particular en la reproducción social. Por su parte, el vínculo con la historia está establecido en tanto se considera que "en la vida cotidiana [para el sujeto particular] se determinan nuevas categorías, las cuales posteriormente o se conservan, o al menos se despliegan por algún tiempo, y por lo tanto se desarrollan o bien retroceden"^(8).

En este sentido, la vida cotidiana opera como espejo y como fermento de la historia, en tanto en ella se gestan y se expresan cambios de la vida social antes de que se instalen a nivel macrosocial.

En esta investigación el maestro se considera un sujeto particular y a la escuela su ámbito inmediato, su pequeño mundo. Su trabajo es la objetivación desde la cual construye su mundo, contribuye a formar la institución y se constituye a sí mismo como trabajador.

La vida cotidiana escolar aparece, de entrada, como un mundo dado y el trabajo de los maestros parte del paisaje habitual de la escuela. Sin embargo, entendiendo al sujeto en el centro de la vida cotidiana, es posible encontrar las fuerzas, relaciones e intereses

(7) Agnes Heller, op. cit. pp. 22-25.

(8) Agnes Heller, op. cit. p. 20.

que mantienen en movimiento la vida escolar. Entonces se rompe la apariencia de homogeneidad, apariencia, por otra parte fomentada por el discurso oficial y por el discurso de la pedagogía^(9). La heterogeneidad es característica estructural de la vida cotidiana. La heterogeneidad en el presente estudio está ligada a las condiciones materiales de las escuelas, a la trama interna de relaciones en éstas; en conjunto, a las condiciones específicas de trabajo en las que el maestro se va constituyendo como tal. El concepto de heterogeneidad, se relaciona también, aunque en menor medida, con las diferentes apropiaciones que los maestros hacen de su trabajo.

La vida cotidiana no tiene un sentido autónomo, sólo lo adquiere en torno al sujeto particular y "en el contexto de otro medio, en la historia, en el proceso histórico como sustancia de la sociedad"^(10). La centralidad del sujeto para la vida cotidiana importa particularmente en este estudio, pues de este modo se puede dar cuenta del papel del maestro en la definición de su trabajo cotidiano. Si bien los maestros se mueven dentro de un marco institucional general que prescribe su trabajo, éste en los hechos se define en cada escuela mediante la negociación entre dos de las fuerzas constitutivas de la escuela: el director y los maestros.

La autoridad otorgada institucionalmente al director le da facultades para determinar las actividades de los maestros y el sentido de éstas; pero los maestros cuentan con su trabajo como su fuente fundamental de poder ante el director. El director, sin el trabajo de los maestros no puede desempeñar su propia labor; así que, en la práctica, la relación entre director y maestros está marcada más por la negociación que por la imposición. De este modo, la

(9) El discurso oficial, al tratar la educación desde una visión de sistema, homogeneiza a las escuelas y los maestros; con lo cual se pierde la desigualdad que el mismo sistema fomenta entre ellas al asignar presupuestos precarios y diferenciales con relación a las necesidades reales de la educación. Ver Carlos Muñoz Izquierdo en "Al paso de la política educativa", Nexos 84, 1985. El discurso de la pedagogía también homogeneiza al maestro al promover una imagen ideal de su función social.

(10) Agnes Heller, op. cit., p. 93.

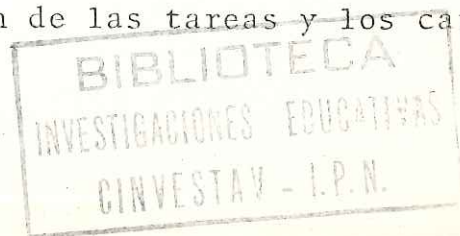
negociación se significa como la manera en la que, a través de un proceso de nivel cotidiano, se lleva a cabo la definición del trabajo de los maestros. Entiéndase por definición del trabajo el resultado de una dinámica permanente entre las condiciones materiales e institucionales de la escuela y las relaciones de los sujetos que participan en la vida escolar. No se trata de una configuración definitiva determinada en algún momento del devenir de la escuela.

Las condiciones materiales de cada escuela, provenientes de la historia de su constitución en la localidad, de su relación con la comunidad y de la relación con la supervisión de zona se combinan con la manera como la organiza el director en turno. De esa combinación surgen una serie de necesidades y prioridades que devienen en tareas para los maestros, las cuales abarcan la enseñanza propiamente dicha y otras orientadas al sostén y funcionamiento de la escuela y que en este trabajo se dominan genéricamente trabajo extraenseñanza.

Las necesidades y prioridades de cada escuela condicionan las tareas extraenseñanza de los maestros. Estas necesidades y prioridades comprenden las actividades necesarias para atender al mantenimiento de la escuela y para fomentar o mantener las relaciones con la comunidad y con la supervisión. Relaciones de las que cada escuela precisa en mayor o menor medida para su existencia material y social pues de ellas depende desde la cantidad de población escolar asistente hasta el financiamiento.

El cuidado de esas relaciones implica mucha actividad escolar, sobre todo del director, pero en vista de que él necesariamente se apoya en los maestros para llevar adelante su propio trabajo, éstos se encuentran también involucrados.

Otro elemento central en la definición del trabajo de los maestros son las relaciones al interior de la escuela, las cuales tienen un papel fundamental en la distribución de las tareas y los cargos escolares.



Las relaciones al interior de la escuela tienen como contexto la organización del funcionamiento escolar realizado por el director.

2. Consideraciones metodológicas

a) Un estudio etnográfico

El estudio aquí expuesto fue realizado dentro de la línea de investigación sobre la práctica docente en primaria y su contexto institucional y social coordinada por Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta en el Departamento de Investigaciones Educativas (11).

En la línea de investigación mencionada se concibe a la educación "como fenómeno conformado social e históricamente, como un fenómeno inexplicable salvo dentro del contexto social particular en que se da" (12). De esta posición básica se desprende el interés de acercarse a la escuela como el lugar donde se concreta la educación, donde se dan los procesos con los que se constituye, mismos que importa analizar y reconstruir.

La construcción de la escuela como objeto de estudio a partir de lo que ella es y no de lo que debiera ser según la norma oficial requiere de una perspectiva no evaluativa. "...Se conoce muy poco acerca de lo que [en la escuela] realmente pasa, de las prácticas y los conocimientos a través de los cuales existe (...) Se desconoce su vida cotidiana" (13)

(11) La línea de investigación mencionada se inició en 1979. Sus planteamientos iniciales se encuentran en el documento "La práctica docente en primaria y su contexto institucional y social". En su desarrollo se han producido varios documentos en los que se consignan los avances tanto de orden teórico como metodológico, entre ellos se encuentran: Elsie Rockwell, De huellas, bardas y veredas; Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell, "Escuela y clases subalternas"; Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso"; Justa Ezpeleta, "El diálogo con la teoría: una constante en el trabajo del investigador".

(12) Elsie Rockwell, "La práctica docente en primaria y su contexto institucional y social", DIE-CIEA-IPN, documento de trabajo, 1980, p. 2.

(13) Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell, "Escuela y clases subalternas", Cuadernos Políticos, núm. 37, julio-sept. 1983, p. 71.

El tipo de conocimiento necesario sobre la escuela ha requerido desligarse teórica y metodológicamente tanto de supuestos normativos sobre cómo debe ser la escuela, la docencia, etc., como del desarrollo de propuestas específicas inmediatas.

Se identificó a la cotidianidad escolar como la escala^(14) idónea para abordar el conocimiento de los procesos constitutivos de la escuela y se encontró en la etnografía el medio más adecuado para aproximarse a la vida cotidiana de las escuelas, en tanto una de sus características es la posibilidad de documentar lo no documentado. Posibilidad que permite acceder al conocimiento de lo particular, es en este sentido que se establece la relación de la etnografía con la cotidianidad. "(...) La escuela tiene una historia documentada, generalmente escrita desde el poder estatal, que destaca su existencia homogénea. En esta interpretación la escuela es difusora de un sistema de valores universales o dominantes que transmite sin modificación (...) Sin embargo, con esa historia y esa existencia documentada, coexiste otra historia y otra existencia no documentada, a través de la cual la escuela toma forma material, toma vida (...) Desde esta historia no documentada, aquella versión documentada resulta parcial y produce cierto efecto ocultador del movimiento real"^(15).

En la posición etnográfica adoptada^(16) se destaca el trabajo constante sobre el referente empírico y la teoría en la comprensión y reconstrucción de la lógica interna de las situaciones observadas. El trabajo de análisis se realiza sobre los registros de campo. De acuerdo a la tradición etnográfica los registros se elaboran a partir de las notas tomadas durante las observaciones, pláticas informales y entrevistas abiertas en las escuelas. Con esas notas

(14) El concepto de escala ha sido tomado de Rolando García, Sistema alimentario y sociedad, México: UAM-UNRISD, 1982.

(15) Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta. "La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso" pp. 5-6.

(16) Elsie Rockwell, "La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa". Cuadernos de Formación Núm. 2, Santiago de Chile: Red de Investigación Cualitativa de la Realidad Educativa, 1984.

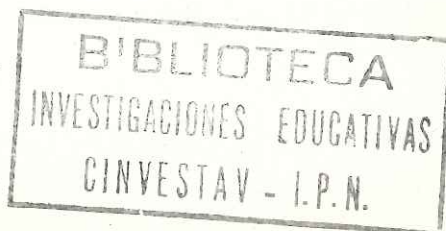
(y grabaciones en algunos casos) se hace un registro ampliado donde se reconstruyen las situaciones observadas incorporando los fragmentos de discurso textual o semitextual, diferenciándolos con signos convencionales. Los niveles de análisis construidos en la tensión referente empírico y teoría son alimentados y modificados a partir de nuevos aportes teóricos y empíricos. En esa tensión se intenta construir categorías que den cuenta de los contenidos sociales que se juegan en la escuela y que sean pertinentes para la escala cotidiana. Finalmente, para la forma del producto final interesan "las respuestas descriptivas, las reconstrucciones detalladas de procesos educativos y de sus contextos específicos; [por el lado teórico se precisa del] desarrollo de conceptos que permitan el análisis comparativo de los fenómenos estudiados^(17). Se busca construir descripciones analíticas de los procesos constitutivos de la escuela.

b) El referente empírico.

Para el estudio sobre el trabajo de los maestros se tomó como referente empírico el trabajo aquí denominado extraenseñanza. Este se compone con las tareas cuyo sentido se orienta al sostén social e institucional de la escuela así como a su funcionamiento operativo, por ejemplo, la organización y realización de eventos exigidos por la supervisión de zona o por la comunidad, o la organización y realización de eventos destinados a recabar recursos para la escuela.

La diferenciación entre trabajo extraenseñanza y el de enseñanza (que para los fines de esta tesis se entiende como la transmisión en el aula) atiende a la intención de ponerlo en relieve y analizarlo dada su importancia en el trabajo de los maestros y para explicar la existencia material y social de la escuela. El recono-

(17) Elsie Rockwell, "La práctica docente en primaria y su contexto institucional y social" op. cit. pp. 3-4.



cimiento al trabajo extraenseñanza atiende también al hecho de que generalmente no se lo incorpora ni en su magnitud ni en su importancia para el maestro y para la escuela^(18).

c) El trabajo de campo y el análisis.

El trabajo de campo se efectuó en primarias rurales de un estado próximo a la capital. Se realizó en un lapso aproximado de dos años, de principios de 1981 a principios de 1983, durante varios períodos. Se trabajó en cuatro escuelas: dos estatales (la Ajusco y la Selva Lacandona)^(19) y dos federales (la Sierra del Nayar y la Linus Pauling). Paulatinamente el trabajo se concentró en dos escuelas (la Ajusco y la Sierra del Nayar) dada la especificidad de la búsqueda, de acuerdo al avance en la precisión del objeto de estudio. Sin embargo, en la etapa de análisis se incorporó el trabajo empírico realizado en las otras dos escuelas así como el de la escuela Francisco Villa y el de las juntas de supervisores, a efectos de controlar recurrencias, variabilidad de situaciones, contrastes, etc. Las escuelas trabajadas se escogieron con base en sus posibilidades de comparación y contraste, así se eligieron escuelas federales y estatales, con recursos y sin ellos, ubicadas en lugar más urbanizado y menos urbanizado. Respecto a los maestros, se tomó la gama existente en las escuelas elegidas: maestros con muchos años de servicio, maestros de ingreso reciente, maestros con título o sin el, con otros estudios o sin ellos, dedicados sólo al magisterio o con otros trabajos, etc.

(18) Existen referencias a las tareas extraenseñanza en los estudios citados de Schmelkes, Namo de Mello y Connell, pero en algunos casos son sólo referencias sin algún análisis de ellas. En otros, especialmente en Connell se mencionan algunas de las tareas aquí llamadas extraenseñanza, sobre todo las relacionadas directamente con la enseñanza y se las analiza en función del desarrollo de ésta. Con relación a la institución, Connell sólo ubica al trabajo de aquellos maestros dedicados a labores directivas y de supervisión.

(19) Los nombres de las escuelas son ficticios. Las características de las escuelas se desglosan en la tabla 1.

Durante el trabajo de campo se efectuaron observaciones de la vida escolar en prácticamente todos sus espacios (hora de entrada, formación, salón de clase, recreo, fiestas, juntas de padres, entre otros). Se realizaron observaciones de clases, entrevistas abiertas y pláticas informales con maestros, directores, padres de familia y presidente de la comisión de padres. La información se registró de acuerdo con la tradición etnográfica.

En el análisis se utilizaron tanto los registros elaborados durante el trabajo de campo propio como aquellos de los compañeros de equipo (190 registros aproximadamente) (20). El análisis se realizó por escuela y entre escuelas a partir de los conceptos explicitados antes. Previa identificación de las actividades extraenseñanza, se fue analizando la relación de éstas con la escuela y con los maestros. Se fue determinando su sentido en cada escuela. Al encontrar la relación entre el sentido de las actividades y las condiciones específicas de la escuela, se buscó reconstruir con el mayor detalle posible las condiciones materiales de cada escuela y su trama interna de relaciones. Estableciendo tales relaciones se fueron encontrando parentescos entre los sentidos de las actividades. Asimismo se fue encontrando el vínculo entre el sentido y la jerarquía de las actividades con la organización interna; la dependencia de esta hacia la condición de la escuela y hacia las características e intereses del director; y poco a poco se fue dilucidando el papel y la presencia activa de los maestros en la organización de la escuela y en la vida escolar en general. Este recuento de momentos del análisis no pretende ser exhaustivo ni secuencial: sólo intenta dar idea del proceso de construcción.

(20) La cantidad de registros trabajados atiende al hecho, de que las características de la vida escolar, del director, los vínculos entre las concepciones e intereses del director y la organización escolar, así como la relación con la comunidad, entre otros aspectos, se fueron construyendo con la información sumamente fragmentada que ofrecía cada registro. Pocas (aunque en algunos casos importantes) fueron las situaciones analizadas cuyos registros las consignaban ampliamente.

3. Contenido de la tesis

El trabajo de los maestros se aborda en tres capítulos. En el primero se tocan las modificaciones que sufren en la cotidianidad las prescripciones generales para el trabajo de los maestros, con el fin de mostrar el primer marco institucional donde empieza a definirse dicho trabajo. El bosquejo de dicho marco sirve de base para algunas reflexiones sobre las posibilidades y limitaciones que la institución ofrece al desempeño de los maestros. En el segundo capítulo se analizan los sentidos del trabajo extraenseñanza, análisis con el que se establece su relación con la existencia material y social de la escuela. Finalmente en el tercer capítulo se construye el proceso de definición del trabajo de los maestros con base en las condiciones materiales, la trama interna de las relaciones y la negociación en dos escuelas. Ambas se comparan a fin de resaltar las diferentes condiciones de definición del trabajo de los maestros.

TABLA I
 CARACTERISTICAS GENERALES DE LAS ESCUELAS ESTUDIADAS

ESCUELA	ESTATUS DE LA LOCALIDAD	TIPO DE ESCUELA	NUM. DE MAESTROS	ESTATUS DEL DIRECTOR	NUM. DE GRUPOS	NUM. DE AULAS	OTRAS INSTALACIONES	NUM. DE ALUMNOS
Selva Lacandona	Pueblo relativamente cercano a un centro urbano.	Estatad de organizaci3n completa.	11	T3cnico	11	11 y una construcci3n.	Una habitaci3n que hace las veces de direcci3n y bodega; sanitarios, barda y reja.	450 aproximadamente.
Ajusco	Barrio perteneciente al pueblo donde est3 la escuela Selva Lacandona.	Estatad de organizaci3n completa.	7 incluido el director.	Comisionado.	7	6 dentro del terreno escolar y una muy antigua fuera de 3l.	Sanitarios, asta bandera en el patio.	300 aproximadamente.
Linus Pauling	Barrio de un pueblo relativamente cercano a la cabecera municipal.	Federal unitaria.	3 incluido el director.	Comisionado.	3	4	Planes de construir direcci3n y sanitarios.	101
Francisco Villa	Pueblo alejado de la cabecera municipal.	Federal de organizaci3n completa.	11	T3cnico	11	11 divididas en dos partes con un patio cada una.	Direcci3n, sanitarios, barda, reja, asta bandera.	450 aproximadamente.
Sierra del Nayar	Cabecera municipal.	Federal de organizaci3n completa.	14	T3cnico	14	14	Direcci3n, bodega, biblioteca, cooperativa, p3rtico, sanitarios para alumnos y para maestros, jardines, reja, barda, bomba de agua.	500 aproximadamente.

I. LAS CONDICIONES PARTICULARES DE TRABAJO DEL MAESTRO

Las condiciones de trabajo de los maestros de primaria se encuentran prescritas en reglamentos emitidos por la SEP⁽¹⁾. Dicha reglamentación representa el marco de referencia formal en el que adquiere su caracterización más general el trabajo de los maestros.

El peso de la acción de los sujetos y de las condiciones materiales de la escuela resulta definitivo en la expresión particular que han de tomar las normas generales⁽²⁾. Incluso podría decirse que, para el caso de los maestros, las prescripciones oficiales se han ido elaborando históricamente a partir de apropiaciones que el sistema educativo ha hecho de prácticas y usos generados por los maestros, como soluciones a los problemas surgidos en el ejercicio concreto de la profesión; de modo que se asientan como normas, prácticas vigentes entre los maestros producidas en el dominio de su trabajo y en las necesidades del servicio.

De esta manera se puede aducir que aún cuando el sistema educativo a través de una normatividad general declare implícitamente la igualdad de condiciones de trabajo entre los maestros de base, en la cotidianidad laboral los sujetos manejan elementos que matizan o modulan dicha normatividad, produciendo situaciones laborales específicas. Entre estos elementos se encuentran la experiencia laboral de los maestros construida en el curso de su carrera, sus recursos para manejarse tanto en la burocracia administrativa como en la sindical, la búsqueda de opciones económicas, profesio-

(1) Cfr. Reglamento Interior de las Escuelas de la República Mexicana, SEP, 1976-1977; Reglamento Interior de Trabajo de las Escuelas Primarias, SEP, 1966; Compendio de reglamentos escolares. Gobierno del Estado de México, Toluca, 1966; Lineamientos Generales sobre aspectos de Administración de Personal que repercuten en el Pago, SEP, 1981. Aunque existen documentos sobre las normas generales que rigen el trabajo de los maestros, en general éstos se transmiten a través del conocimiento compartido por el gremio; conocimiento del cual se van apropiando en su propia práctica laboral.

(2) Ver Susan Moore Johnson, "Teachers Unions in Schools : Authority and Accomodation", Harvard Educational Review, vol. 53, No.3, 1983.

nales, políticas. Los recursos de los maestros actúan sobre la materialidad de la escuela.

Así pues, en este capítulo se muestra cómo las condiciones generales de trabajo cambian, se adaptan en cada situación específica, con tendencias o variaciones reconocibles y aún preñibles. Esta situación particular que cobran las normas generales constituye el primer marco institucional real en el que comienza a definirse el trabajo de los maestros. Marco que importa delinear a fin de indagar las posibilidades y limitaciones que la propia institución brinda para el desempeño y desarrollo profesional de los maestros. Para este propósito resulta de primer orden mostrar el papel activo de los sujetos en la consecución de sus condiciones laborales.

Las especificaciones sufridas por la norma así como la intervención de los sujetos en este sentido resultan reconstruibles sólo desde la cotidianidad escolar; escala del movimiento social donde acontece el devenir de los sujetos y de las instituciones. Desde esta escala en la presente investigación adquirieron énfasis tres aspectos de las condiciones generales de trabajo: la retribución y reconocimiento al trabajo, el lugar de adscripción y la jornada laboral.

1. Retribución y reconocimiento al trabajo.

La remuneración económica es uno de los acuerdos laborales primordiales en toda relación de trabajo. En términos institucionales dicha retribución se integra con el sueldo y las prestaciones (tanto las de impacto directo en él p.e. el sobresueldo, los quinquenios (3), la despensa, la ayuda para material didáctico, la prima vacacional, como las indirectas del tipo de las vacaciones, los días económicos, etc.).

(3) En cada estado de la república existe una compensación de nominada sobresueldo cuyo porcentaje se asigna tomando en consideración el costo de la vida en la entidad; recientemente esta compensación se integró al sueldo. Los quinquenios son una prestación consistente en el aumento de una cantidad fija por cada cinco años de servicio.

Entre los maestros frecuentemente se manifiestan inconformidades respecto a la remuneración recibida por su trabajo, "ya ve que el magisterio no deja mucho (...) el maestro si no se auxilia de otras cosas de su pura profesión [no le alcanza]... (Mo. E11) (4)

A la par expresan insatisfacción por la falta de reconocimiento a su trabajo tanto por parte de la institución como de los padres de familia y en general por la sociedad. Estas expresiones hacen pensar en que el pago al trabajo, para los maestros resignifican el contenido institucional del pago englobando en el aspectos tanto económicos como de prestigio y legitimación institucional y social.

"Otros profesionistas piensan que el magisterio es una profesión de segunda". "Es que los maestros nos hemos dejado convencer de que el maestro es un mártir" 'pero no, ya hay que abandonar esa idea, también somos humanos tenemos necesidades'. "Yo les inculco a los maestros eso de que no somos mártires, somos profesionistas (...)". (Dir. E11)

De este modo, retribución al trabajo y reconocimiento al mismo se vinculan en los pronunciamientos de los maestros donde parecen expresarse necesidades de carácter económico junto con las de identificación positiva con su profesión.

La precariedad de la retribución económica a los maestros tiene vastos antecedentes históricos. Se remonta a la creación de las misiones culturales en el México posrevolucionario, cuando la labor educativa era realizada en un marco de patriotismo y no de compromiso laboral institucional. Sin embargo, en esa época y hasta los años cuarenta aproximadamente, los maestros contaban con un enorme prestigio social derivado de su labor social real y fomentado por la Secretaría de Educación Pública en vista del destacado papel que tenían en los planes del Estado mexicano de homogeneización nacional.

(4) En adelante se usarán las siguientes abreviaturas en las transcripciones de registros: Ent: para entrevistadora, Ma: para maestra, Mo; para maestro, Dir: para director o directora; S: para supervisor o supervisora. En dichas transcripciones aparecerá además la clave del proyecto para designar a las escuelas (E-3, E4, E-7, E11 y E14).

"...el reconocimiento de la importancia del maestro no se revirtió en el otorgamiento de prestaciones o mejoras salariales que estimularan o garantizaran el cumplimiento de su función de agentes estatales. Lo que predominó fueron los llamados al patriotismo y la solicitud a los maestros de asumir su labor con una actitud revolucionaria de solidaridad con el proyecto estatal de reivindicación de las mayorías desposeídas..." (5)

Históricamente los maestros han luchado por la posibilidad de plantear las demandas laborales mediante la organización sindical -de cuyo transcurso histórico no podemos ocuparnos-. No obstante la casi constante baja remuneración a los maestros, estos han ido conquistando mejoras en salario y prestaciones. No así en cuanto a reconocimiento.

El apoyo estatal a la labor social de los maestros fue retirado en la medida en que, en muchos casos, esta fungía de canal y de articulador del descontento social. Aún sin el apoyo estatal la presencia de los maestros en la vida social se mantuvo, sobre todo en las comunidades rurales. De esa presencia todavía quedan rasgos asentados en la memoria histórica popular, especialmente en zonas alejadas de los centros urbanos. Sin embargo, la complejización de la sociedad, la modernización de las comunidades rurales ha modificado el papel de los maestros en éstas y eso ha repercutido en su lugar social. Por ejemplo, el que los maestros ya no vivan en las comunidades, ha cambiado totalmente las posibilidades de interacción y de construcción de prácticas de promoción social; prácticas sobre las que se fundaba el ascendiente del maestro en los pueblos.

Además de que se ha seguido transformando el papel del maestro en los proyectos estatales, las condiciones de trabajo precarias en las que la mayoría de los maestros deben desempeñarse han contribuido a deteriorar su imagen de autoridad ante las comunidades.

(5) Taboada, Cardone Eva. "El proyecto cultural y educativo del Estado mexicano: 1920-1940". Tesis de maestría, DIE-CIEA-IPN, 1982. p.100.

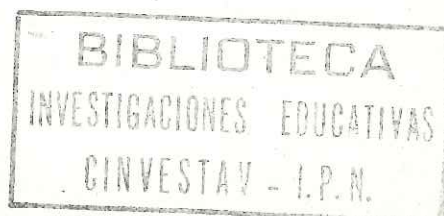
El marco aquí delineado sirve de contexto para plantear la manera particular como se dan, en la zona de estudio, las manifestaciones de los maestros de descontento hacia la retribución y el reconocimiento a su trabajo; así como las estrategias con las que enfrentan su circunstancia.

a) Maestros federales y maestros estatales.

En la zona de estudio existen dos tipos de plazas: las estatales y las federales. Las primeras son financiadas por el gobierno del estado y las segundas por el gobierno federal. Como norma general los maestros estatales prestan sus servicios en escuelas sostenidas por el sistema educativo estatal y los federales en las escuelas federales.

Ma.: 'Es que yo salí de una normal particular. (Para conseguir trabajo) hice una solicitud para una plaza... nos llamaron a todos los aspirantes y nos dijeron: hay unas plazas federales pero se les va a aplicar un examen psicológico para ver a quién se les dan... Todos queríamos las plazas federales porque había otras estatales pero todos queríamos las federales porque hay más prestaciones'. (14)

Parte del malestar frente a la retribución y al reconocimiento se expresan en términos de la condición de maestro con plaza federal o estatal. En vista de que el gobierno del estado cuenta con menores recursos que la federación para financiar las plazas, los maestros de la región prefieren las plazas federales. Existe la idea entre algunos maestros estatales de que hasta hace poco su salario era menor al de los federales. Situación extensiva hacia prestaciones tales como quinquenios y los servicios del ISSSTE.



Maestros estatales con mucha antigüedad (aproximadamente treinta años de servicio) sostienen que a ellos no se les adscribió al ISSSTE porque a su ingreso no existía dicha institución.

"los maestros estatales viejos no tienen prestaciones sociales, pues en ese entonces (1943) no había eso y cuando se creó el ISSSTE se les empezó a dar a los nuevos y ellos, los viejos quedaron fuera". (Dir. E3)

Sin embargo, maestros con alrededor de diecisiete años de servicio, cuyo ingreso se ubica por los años sesentas, atestiguan la misma carencia. Existe información acerca de mecanismos seguidos por algunos maestros para proveerse de atención médica, es el caso del "abono" a cierto médico o clínica. En 1980 se intentó afiliarse al Seguro Social a los maestros estatales, pero éstos se negaron por considerar que las prestaciones ofrecidas por el Seguro eran menores que las del ISSSTE.

En general las escuelas y los maestros estatales son subvalorados respecto a sus homólogos federales. En cuanto a las escuelas esto encuentra su razón en que tienen menos instalaciones y recursos dado su magro financiamiento. La subvaloración hacia los maestros estatales se agudiza debido a que en ese sistema se concentran maestros viejos con mucha experiencia y escasa escolaridad. Ellos provienen de épocas pasadas* cuando el sistema estatal reclutó como maestros a personas con primaria o secundaria, sin estudios de normal. Estos maestros sin formación normalista hoy son desvalorizados y relegados por los maestros jóvenes y por el sistema educativo, incluso por el propio estatal.

Si bien entre los maestros estatales de la zona estudiada se localizan las expresiones más fuertes de inconformidad en cuanto a retribución y reconocimiento a su trabajo, estas manifestaciones son sumamente reiteradas entre los maestros de ambos sistemas. Es de lo más frecuente escuchar pronunciamientos sobre la insuficiencia del salario de una plaza de maestro para cubrir las necesidades de una familia.

Mo: "(...) la verdad es que mucha gente piensa

*Incluso de los años 60's.

que el maestro gana si no bien, regular, pero el que acaba de salir de la Normal gana 4,300 pesos quincenales (1980-1981) (...) Los periódicos amarillistas publican tantos millones de aumento y en realidad a nosotros nos van dando 500 pesos de aumento que no sirve para nada". (E11)

Reforzando la evidencia de su magro ingreso económico, los maestros dan cuenta de una serie de gastos necesarios para la realización de su trabajo: material didáctico, material para adornos, en ocasiones material para trabajos manuales, transporte, cuya deficiencia les hace recurrir a pagar "peseros" (con costo de cincuenta pesos en 1981) y taxis.

Con frecuencia se asocia la baja remuneración económica con la subvaloración social de la profesión magisterial. Pero dicha subvaloración los maestros la perciben también de parte de la institución cuando, por ejemplo, participan en concursos y la supervisión de zona no sólo no brinda estímulos (lotes de libros, p.e.) sino ni siquiera informa resultados.

b) Estrategias para enfrentar la situación económica.

Para hacer frente a la situación económica los maestros recurren a diversas estrategias. Desde la siembra en su casa de frutas y hortalizas útiles en el gasto diario, pasando por dar clases en secundaria, trabajar en otro oficio, realizar estudios de licenciatura de la SEP, hasta buscar y/o aceptar comisiones sindicales que, entre otras cosas representan una remuneración extra.

La entidad donde se realizó este estudio es una de las más solitarias como lugar de adscripción dada su cercanía con el centro de la República. Además, por ser un estado pequeño las plazas de educación primaria no abundan, de ahí que los maestros prácticamente no puedan optar por la doble plaza para nivelar su ingreso, práctica frecuente en las zonas urbanas y en otros estados. A cambio, algunos maestros optan por estudiar una especialidad en la Normal Superior para poder obtener una plaza de secundaria.

Aunque dar clases en secundaria sea opción para complementar el

ingreso hay que decir que no es la opción más accesible. En el estado hay menor número de secundarias que de primarias, las pocas plazas que se generan en este nivel se someten a concurso. También sucede que buscar horas en secundaria puede ser contraproducente ya que estas pueden ser otorgadas fuera del estado, lo cual, obliga al candidato a optar entre quedarse en su estado en la primaria o salir de él e iniciar de nuevo el recorrido por las secundarias del país hasta tener la oportunidad de volver a su lugar de origen.

Dado que ni la doble plaza ni las horas en secundaria son opciones dables para mejorar el ingreso familiar, muchos maestros se dedican a otras actividades económicas que alternan con su trabajo en la primaria. Entre ellas están el comercio de las más diversas mercancías, la molinería, la panadería, la agricultura, la conducción de camiones y/o peseros, la artesanía textil, la crianza de cerdos, la mecánica. Aunque en menor proporción que los maestros, las maestras también realizan actividades remunerativas complementarias, entre ellas se encuentran las rifas, las tandas, la venta de ropa, de cosméticos, etc.

Otra manera de incrementar los ingresos es estudiar la licenciatura que ofrece la SEP, estudios por los cuales esta secretaría paga una compensación durante el tiempo de su realización, (para quien acredita el primer año 500 pesos al mes, para el segundo 1,000 , para el tercero 2,000 y 4,000 para los titulados⁽⁶⁾).

Esta posibilidad así como en general las de continuar otros estudios no está generalizada entre los maestros, dado que durante los estudios los ingresos aminoran para la familia; al respecto nos decía un maestro:

"¿Usted cree que si fuera sólo maestro podría [con tanto gasto]? Me dicen mis hijos que estudie y yo les digo que yo ya no, que yo hasta ahí llegué, que me hace falta el dinero para ellos, porque si ellos me

(6) Tomado de Maestros y Estado. Estudio de las luchas magisteriales 1979-1982. Samuel Salinas Alvarez y Carlos Imaz Gispert. México: Editorial Línea-UAG-UAZ 1984, p.98.

piden un libro yo no les voy a decir: sabes que no pude comprarte el libro porque tengo que comprarme el mío". (Mo. E14)

Lograr una comisión sindical es otra posibilidad de aumentar los ingresos. Sólo es accesible a aquellos maestros que han cultivado relaciones sindicales, que tienen interés y viabilidad para hacer carrera sindical. En general es una opción restringida para el conjunto, cuyo significado rebasa lo económico⁽⁷⁾. Algunos maestros dicen ganar más con su otro trabajo que con el de maestro, o bien que sin ese otro ingreso no podrían sostenerse económicamente. Sin embargo también reconocen ventajas en trabajar como maestros, es el caso del horario corrido y del período largo de vacaciones. El horario corrido les deja espacio para realizar otras actividades, como p.e. estudiar. En general este es el espacio que ocupan para dedicarse a otra actividad remunerativa.

De las condiciones de retribución y reconocimiento enfrentadas por los maestros y de las estrategias que esto genera se pueden desprender algunas reflexiones sobre las posibilidades que la institución educativa brinda a sus trabajadores para el desempeño de su trabajo, para la superación del mismo y para el crecimiento profesional de los maestros.

Tener otro trabajo, incluyendo los casos de la doble plaza o de las horas de secundaria implica que objetivamente los maestros no cuentan con tiempo para preparar su trabajo docente, o para reflexionar sobre él. Además del trabajo en el aula y en la escuela los docentes tienen que realizar en casa tareas inherentes al quehacer docente: calificar exámenes, llenar documentación, comprar material, elaborar material didáctico, etc.; tareas cuyo tiempo de realización no está remunerado y cuya ejecución se ve obstaculizada por la necesidad de dedicarse a otro empleo.

(7) Para un análisis amplio sobre la carrera política y la carrera laboral de los maestros de primaria, remitirse a la tesis de maestría de Etelvina Sandoval Flores, Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos, DIE-CIEA, 1985.

El agobio económico y la falta de tiempo para preparar su trabajo provoca en algunos maestros un cansancio que a la larga, y ante la falta de estímulo se convierte en desilusión y desinterés.

En este contexto, los estudios, especialmente los promovidos por la SEP (licenciatura, cursos durante las vacaciones, etc.) son una forma de ganar puntos en el escalafón y eventualmente obtener una mejoría económica.

Otro tipo de estudios, p.e. la Normal Superior y la Universidad se plantean como opciones buscadas y sostenidas individualmente, en donde media un sacrificio económico en vistas a una mejora tanto salarial como profesional.

De modo que, institucionalmente en realidad no hay mucho espacio para que los maestros vean en los estudios un acceso al desarrollo profesional; primero porque su situación económica no lo facilita; segundo, porque la misma institución y el sindicato ha vaciado a los estudios de su significado académico, convirtiéndolos en requisitos formales para el ascenso laboral y político. La institución no da condiciones a sus trabajadores para que realmente puedan concentrarse en su profesión y ocuparse de su crecimiento académico. La precaria retribución económica, la falta de opciones institucionales para el desarrollo y de reconocimiento están a la base de la llamada "apatía de los maestros".

2. El lugar de adscripción,

El lugar de adscripción constituye un elemento importante en las condiciones particulares de los maestros, y por lo tanto en su situación laboral. Se relaciona directamente con la ubicación geográfica de las escuelas y por ello con las situaciones materiales y sociales a enfrentar en el desempeño del trabajo. Algunas de ellas son la distancia respecto a la residencia o a donde se realicen otras actividades, tiempo, dificultad y costo de transportación. O bien las fricciones con los padres originados por el conflicto entre el grado de intervención que estos guardan en las escuelas más rurales y los derechos laborales de los

maestros.

Por otro lado, los maestros ubicados fuera de su entidad generalmente tienen interés en conseguir su cambio a ella. Para lograrlo, entre las opciones más claras está la de hacer valer los derechos creados o conseguir relaciones sindicales que les ayuden.

Además, el lugar de adscripción tiene una significación ligada con el estatus logrado gracias a la antigüedad en el servicio, pero sobre todo, a las relaciones sindicales y administrativas cultivadas durante el ejercicio profesional. La adscripción de un maestro habla de su mayor o menor prestigio y de las escalas logradas en la carrera político-laboral⁽⁸⁾.

a) Los cambios de adscripción: un recurso institucional para mejorar condiciones laborales.

El lugar de adscripción lo asigna la Secretaría de Educación Pública, pero en ello participa centralmente el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación a través de los supervisores de zona⁽⁹⁾. Oficialmente el criterio manejado en dicha asignación es el de las "necesidades del servicio". Esta disposición institucional es modificada por usos construidos tanto por la institución como por los maestros.

Es una práctica de la institución mandar a los maestros de nuevo o reciente ingreso a sitios fuera de su entidad de origen o a poblaciones alejadas y poco comunicadas dentro de la entidad. "(...) de jóvenes nos avientan a las rancherías, ya después cuando estamos mayores nos traen al centro" (E14), nos decía una

(8) En la tesis de Etelvina Sandoval ya citada, se documenta la existencia de la eficacia de un escalafón paralelo al formal para el cual es central ir obteniendo mejores lugares de adscripción.

(9) La injerencia y el peso del sindicato en este y en otros trámites administrativos se explican por la imbricación SEP-SNTE, fenómeno cuyo análisis se detalla en la tesis de Etelvina Sandoval antes mencionada.

maestra con veintitrés años de servicio. Por su parte los maestros demandan sitios cercanos a las ciudades, en la zona de estudio esta situación se agudiza en tanto se trata de un estado pequeño.

Los maestros cuentan con los cambios como recurso para conseguir un mejor lugar de adscripción. Recurso planteado por la institución y apropiado por los docentes para modificar la ubicación particular.

Por mejor lugar de adscripción se entienden varias cosas. En primer lugar se refiere al estado natal; puede aludir también a los estados más cercanos a la entidad de origen o en ocasiones donde el sobresueldo sea mayor. Ubicándose en la entidad propia, mejor lugar significa acercarse a los centros urbanos, las cabeceras municipales o la localidad de pertenencia.

Los cambios son determinados por la Comisión Mixta de Cambios, integrada por representantes de la SEP y del sindicato, aunque son los supervisores quienes los manejan en lo concreto.

Teóricamente para que un maestro logre su cambio bastaría con solicitarlo, que existiera una plaza vacante en el sitio requerido -sea por permuta con otro maestro o por creación de una nueva plaza- y ser dictaminado previa revisión de sus derechos en la plaza.

Formalmente los criterios que fundamentan los cambios de adscripción son la antigüedad en el servicio, los derechos escalafonarios, la preparación, los problemas de seguridad personal y de salud, la oportunidad en el cambio (10).

El sentido común magisterial reconoce en la antigüedad el requisito que marca la prioridad entre un maestro y otro para removerlo a un mejor lugar; aunque en la práctica el requisito más importante radica en las relaciones con que se cuente en la delegación de la SEP y el sindi-

(10) Tomado de los "Lineamientos generales sobre aspectos de administración de personal que repercuten en el pago", op. cit., p.26.

cato.

'Otros como ya le dije buscan acercarse a la ciudad' "hay mucho maestro grande que está lejos y llevan años buscando solicitud de cambio... y [no se las conceden] se las dan primero a los delegados". (sindicales).

Para los maestros del sistema estatal funciona de manera más eficiente otra forma de efectuar los cambios: por permuta⁽¹¹⁾. En términos formales cuentan con la posibilidad de solicitar cambios de la misma manera que los maestros federales, pero como en el sistema estatal se abren muy pocas plazas de nueva creación, en los hechos la modalidad para lograr un cambio de adscripción es la permuta. Este mecanismo resulta ágil pues casi todos los maestros se conocen, dado que la cantidad de maestros es mucho menor a la del sistema federal. Pese a las especificaciones normativas, la permuta en los hechos consiste en conseguir el acuerdo de un maestro en la localidad deseada, notificarlo posteriormente al sindicato y éste se encarga de hacer los trámites.

Existen otras prácticas de los maestros que también muestran su conocimiento del sistema administrativo magisterial y el uso que hace de él para transmitir su antigüedad y por lo tanto, mejorar algunas ventajas laborales. Es el caso de aquellos maestros a punto de jubilarse que "guardan" su lugar para cederlo a algún familiar. Esperan que el familiar esté en condiciones de solicitar una permuta e inmediatamente se jubilan.

Ma: "(...) y luego dije: no pues yo creo que a los 33 [años de servicio] me jubilo, pero me tocó la suerte que un hijo dice quiero estudiar para maestro, y ya iba terminando su secundaria.... [pensé] tan siquiera cuatro años me la paso... y luego de ahí pienso en mi jubilación y él que se vaya para donde lo manden, le permuto y así puede quedarse en [aquí] (...)" (E11)

(11) "Se entiende por permuta, en plazas escalafonarias, el cambio de empleos que tengan categoría similar, equivalencia escalafonaria y condiciones análogas de promoción, concertada de común acuerdo entre los trabajadores, sin perjuicio de terceros y con anuencia de la Secretaría y el sindicato". Lineamientos generales sobre aspectos de administración que repercuten en el pago, op. cit., p.26.

Los cambios en tanto recurso institucional, no sólo son utilizados por los maestros de base, sino también por quienes ocupan cargos de autoridad. Bajo el argumento de "las necesidades del servicio" se amparan razones diversas para remover a los maestros de su lugar.

Subdirector de Educación en el estado: "Si no mandan los maestros en el mes de octubre tendremos que salir los 20 maestros que estamos en la dirección de educación a barrer las zonas para ver la situación y hacer reajustes y mandar a los maestros donde hacen falta"

El Subdirector de Educación Federal Primaria en el estado expresaba lo anterior en una junta de supervisores previendo que no se autorizaran cuatro nuevas plazas solicitadas. De no abrirse se precisarían reajustes de personal, es decir, cambiar a los maestros de aquellas escuelas donde no se justificara su presencia por insuficiente número de alumnos. En ese momento el mínimo de niños para abrir un grupo estaba entre treinta y treintaicinco; si en un grupo existían menos niños, entonces, según criterios oficiales, no se justificaba la estancia de un maestro para ese grupo, los niños los tenían que absorber el o los maestros ya consolidados.

Otro caso en el cual se dan los cambios de adscripción de maestros por iniciativa de las autoridades es el de represión política expresada a través de una medida administrativa, como es un cambio.

Dir: "No, si fue así de momento, si a mí me dijeron como unos dos o tres días antes... profesor se va a cambiar... ¿cómo? ¿por qué? (asombro) ¿qué he hecho... qué ando? no, no, no, no es por nada... son movimientos y pues queremos que usted vaya allá. Les dije, miren la verdad es que estoy muy a gusto aquí, estoy retiradito y lo que sea pero estoy a gusto, pero si hay necesidad de ir por necesidad de trabajo ni modo, no me opongo, yo vine a trabajar y donde quiera voy a trabajar" (E11)

Este director, que recientemente había logrado su cambio a la entidad después de muchos años de permanecer en un estado del norte, fue removido de su lugar para pasar, también como director, a una escuela que había participado en el movimiento sindical disidente. El cambio de ese director fue sólo parte de una maniobra política más compleja tendiente a desarticular las prácticas de organización independiente en la zona. Por ese entonces, había dos escuelas la Francisco Villa y la Sierra del Nayar, que en las asambleas sindicales o de zona actuaban mancomunadamente para oponerse a la política hegemónica. Cerca de las elecciones de comité ejecutivo seccional -un evento sindical importante- empezaron los movimientos desorganizadores por parte de los dirigentes sindicales locales.

En estos movimientos la supervisión tuvo un papel central. En la escuela Francisco Villa, una de las rebeldes, el director, quien impulsaba las acciones conjuntas con la escuelas Sierra del Nayar, logró un cambio antes solicitado a su estado natal. En su lugar llegó el director mencionado en el párrafo anterior: éste resultó ser colaborador de los dirigentes sindicales, lo cual inhibió la efervescencia en la escuela Francisco Villa. Aproximadamente un año después, el supervisor le propuso un cambio al director de la escuela Sierra del Nayar. Este cambio representaba la cooptación del director disidente, ya que el cambio tenía implicaciones de ascenso. Con la cooptación del director buscaban frenar al resto de la escuela Sierra del Nayar. Después mandaron a esta escuela al director de la escuela Francisco Villa quien ya había probado su eficacia para frenar la organización de los maestros. Como medida final separaron a las escuelas, a una la adscribieron a una zona y a la otra en una zona diferente. Así ya no volvieron a juntarse en las asambleas.

Hay otro tipo de cambios por represión política, aunque los dirigentes sindicales no lo usan con frecuencia por las críticas que suscita entre los maestros. Se trata de los cambios de adscripción promovidos hacia algún maestro en particular, sin su voluntad. También están en este caso los cambios de maestros a zonas consideradas de castigo por el aislamiento forzado o por las condiciones climáticas.

b) Significados del cambio de adscripción.

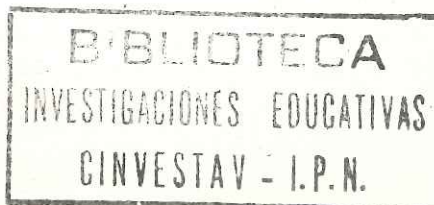
Los cambios de lugar de adscripción ("cambiarse de escuela") movilizan diversos significados entre los maestros. El cambio está ligado a la idea de mejorar; aunque mejorar significa diferentes cosas, en general se liga con la aspiración de mejorar la situación laboral particular.

En algunos casos el cambio de lugar de adscripción está ligado a la posibilidad de ascenso. Formalmente no existe en el escalafón el ascenso concebido de esta manera, sin embargo, en los hechos constituye un ascenso el irse acercando a las escuelas de mayor prestigio. El elemento distintivo radica en la apropiación y transferencia del prestigio de la escuela a quien trabaja en ella o tiene la función de dirigirla. Un maestro lo explica hablando del cambio de su director anterior a una escuela más prestigiosa por residir en ella la supervisión de zona.

"Mo: 'Claro que es un ascenso... allá tiene posibilidades de ascender más rápido que acá' (...)" "Llegar ahí es para después de un tiempcito y se le de la inspección (E14)"

Cambiar de escuela para irse acercando a los centros urbanos o a las escuelas prestigiosas también se da entre maestros sin posibilidades o aspiraciones de hacer carrera dentro del magisterio. Aquí el cambio se busca con la idea de enfrentar menores dificultades para el transporte, menores problemas con los padres de familia, dado que en las escuelas más urbanas estos tienen menor incidencia.

Para muchos maestros los cambios significan una forma de romper la rutina del trabajo. Están relacionados con el deseo de cambiar de aires, conocer otros lugares, otras personas. Se relaciona también con el no querer permanecer mucho tiempo en una comunidad para no exponerse a los problemas que acarrea el complejo tejido de relaciones que se hace con el tiempo.



Mo: "... y eso, donde quiera que he estado nada-
más por ejemplo, he llegado a comunidades donde
llego y tengo cuarto y digo bueno, doy dos cur-
sos, tres cursos y vámonos. No me gusta eso de
estar 10, 11 años en un mismo lugar..."

Ent: "¿Y eso por qué maestro?"

Mo: "Porque en primer lugar porque la comunidad
lo llega a uno a estimar, le cae bien ¿verdad?
y no crea uno problemas como para que después
le eche uno entrada a ciertas cosas que [están
mal] y entonces pues, considero que también la
gente se llega a aburrir ¿verdad? pues por de-
cir así, del maestro ¿no?, (se refiere a su di-
rector): pues que ya tiene cuantos años, no se
va, por eso para que no pase eso, pues dos o
tres años y vámonos. Si yo la invito ahorita va
mos a [comunidades] donde yo he estado y ya verá,
no es galantería ni nada, pero ya verá ¡maestro,
véngase! ¿cómo está? quien sabe que... en cambio
cuando está uno mucho tiempo.... a veces le ha-
blan, a veces no, fíjese (...)" (E4)

Para este maestro no permanecer mucho tiempo en la comunidad es una manera de no desgastar las relaciones con la población, de no buscarse problemas con ella. Como si de lo contrario se expusiera a perder su figura de autoridad; autoridad convalidada por el hecho mismo de ser maestro⁽¹²⁾. Por otra parte, la postura del maestro representa una forma de sobrevivir en el sistema a la par que una crítica a los maestros que se establecen muchos años en una comunidad, por considerarlo una manera de estancamiento.

Otros maestros recurren al cambio de escuela como una forma de resolver problemas de relación con los compañeros y/o con el director. Una maestra cuenta el hostigamiento del director y algunos maestros hacia una compañera, de ahí extrajimos este trozo para mostrar cómo el cambio de escuela para los maestros en ocasiones funciona como el último recurso para resolver la situación laboral propia; al no haber otra alternativa de solución a las tensiones internas en la escuela.

(12) Este tipo de actitudes hacen recordar el concepto de autoridad pedagógica de P. Bourdieu y J.C. Passeron en La Reproducción, Barcelona Ed. Laia, 1977.

Ma: "No y la maestra no se dejó, le trajeron a los del sindicato y no se dejó, todo lo que le preguntaron lo grabó; a mí también me vinieron a preguntar y yo les dije lo mismo que al director. La maestra se llevó sus grabaciones a México y les dijo, a ver, no me pudieron comprobar nada, pero ahora yo ya no quiero estar en esa escuela, cámbienme. Y sí, sí se había aguantado, porque yo le decía ¿y les vas a dar gusto? no, quédate, y así se aguantó como otros tres meses, pero ya no pudo(...)" (E14)

c) La escuela Linus Pauling: una lucha individual por mejor lugar de adscripción.

En la zona de estudio encontramos un caso que pone al lugar de adscripción al centro de la lucha por mejores condiciones de trabajo.

Dos o tres años antes de que existiera la escuela Linus Pauling en el barrio⁽¹³⁾ se presentó un maestro (que ya contaba con plaza) a realizar un censo de población escolar. Con él justificaría ante la supervisión correspondiente la creación de la escuela. Este maestro sería después el primer director de la primaria del barrio.

Por su parte, algunos sectores de la población habían efectuado gestiones tiempo antes en la Dirección de Educación Pública del estado solicitando una primaria para su barrio. La intención de tal solicitud era contar con uno de los requisitos para alcanzar el estatus oficial de pueblo. Esto importaba mucho para la población -aunque en especial para los artesanos dueños de los talleres textiles más grandes- porque en su calidad de barrio dependían del pueblo en cuanto a servicios, de ahí que estuvieran interesados en obtener la personalidad jurídica y política que les permitiera gestionar sus propios servicios, por ejemplo, un camino para poder comercializar la producción textil con mayor facilidad.

(13) Barrio es una denominación religioso-administrativa de un territorio situado dentro de un pueblo. Su estatus político-administrativo es inferior al de pueblo.

La solicitud de la comisión del barrio ante la Dirección de Educación Pública la recibió un maestro que después sería el supervisor de la zona escolar a la cual pertenecía el barrio.

No tenemos precisiones respecto a los cruces entre los antecedentes de la creación de la escuela primaria en ese barrio, pero sí se sabe que en su creación se conjuntan intereses tanto de la población como del maestro que la promovió. Los de este último consistían en abrir una fuente de trabajo cercana a la ciudad donde en esa época estudiaba en la Normal Superior por las tardes.

El maestro parece haber contado con cierto apoyo del supervisor que conocía la situación en el barrio. Contando con ese apoyo el paso siguiente era justificar la necesidad de la escuela en una comunidad determinada, lo cual se hace mediante un censo de la posible población escolar.

Finalmente el maestro quedó como director comisionado en la escuela Linus Pauling, con la cual además de haber logrado un lugar de adscripción compatible con sus actividades vespertinas logró un cargo apreciado en la carrera laboral de los maestros.

En un pueblo cercano la maestra del kinder había logrado su plaza y su lugar de adscripción mediante un procedimiento similar al anterior. Ella trabajaba en una población lejana; cansada de sostener esa situación buscó un sitio de trabajo más cercano, así llegó como maestra particular del pueblo mencionado. Por consejo del director de la primaria ya establecida la maestra realizó un censo para justificar la necesidad del kinder. Las relaciones sindicales del director contribuyeron a la autorización del kinder y así se logró que se reconociera oficialmente al ya existente y que se dictaminara una plaza para la maestra aludida.

Desde la perspectiva cotidiana el lugar de adscripción adquiere relevancia en varios sentidos. Muestra sus posibilidades de modificación pese a la unilateral asignación inicial que hace la SEP y de vehiculización de intereses laborales y políticos por parte de autoridades y maestros.

En este sentido los cambios representan un recurso para modificar el lugar de adscripción; este ha sido apropiado también por maestros y por autoridades. Entre los usos que las autoridades dan a los cambios se encuentran los netamente administrativos (movimientos de personal para cubrir necesidades de servicio) y los políticos disfrazados de medida administrativa, mediante los cuales se aíslan maestros problemáticos o bien se desarticulan intentos de organización sindical.

Por su parte los maestros, buscan acercarse a donde realizan otras actividades, ubicarse en escuelas de mayor prestigio por intereses de promoción política y/o laboral, enfrentar las tensiones internas, combatir las dificultades y el tedio de instalarse mucho tiempo en una misma población, preservar su imagen de autoridad ante la población, etc.

La apropiación de los cambios como recurso para modificar la situación laboral particular manifiesta el conocimiento de los maestros sobre los usos y procedimientos implícitos y explícitos de la institución y del sindicato.

3. La jornada laboral

Las modificaciones en la jornada laboral se dan fundamentalmente en lo que se refiere a horario. Las encontradas en la zona de estudio provienen del proceso histórico de las escuelas, de la naturaleza inherente a la enseñanza y de las costumbres de la población así como de su memoria histórica sobre el papel de la escuela y los maestros. En la jornada laboral se están incluyendo los días y el horario de trabajo. En la zona de estudio el horario oficial para el turno matutino es de las nueve a las catorce horas⁽¹⁴⁾.

(14) Tenemos noticias de variaciones locales en la jornada laboral en otras entidades, en el Distrito Federal el horario es de cuatro horas y media; en Oaxaca de seis horas y media. Este último dato tomado de "La imagen que los maestros, tienen de sí mismos y de su área educativa". Ruhama Ortíz Mañón. En: Sociedad y Política en Oaxaca 1980. Instituto de Investigaciones Sociales. UABJO, Oaxaca, 1980.

La modificación a la jornada laboral generalmente es resultado de acuerdos establecidos entre maestros y director, al interior de la escuela y/o entre la escuela y la comunidad. A tales acuerdos se les conoce como "acuerdos económicos". Su validez se restringe a la escuela particular y pasa por la comunicación entre el director y el supervisor.

En las escuelas rurales los acuerdos que modifican el horario o la asistencia en los días laborales, en general pasan también por el conocimiento de la sociedad de padres de familia. Esto es particularmente cierto para las escuelas de comunidades alejadas donde la población tiene una relación de pertenencia hacia la escuela. Relación tributaria del papel jugado por la escuela y los maestros en épocas pasadas, y presente aún en la memoria histórica de las comunidades.

Debido a esa relación de pertenencia los padres mantienen y pelean un grado de intervención constante en las escuelas mencionadas. Es el caso de la escuela Linus Pauling, escuela unitaria, cuyo horario de ocho a trece horas fue acordado entre el director y la comunidad.

La escuela Linus Pauling se localiza en una población relativamente alejada del centro urbano; aunque el pueblo contaba con transporte, su funcionamiento era un tanto irregular. El problema del transporte afectaba tanto a los maestros como a la población en general.

En esa población, el director en conjunto con algunos sectores de la comunidad había realizado gran cantidad de obras de promoción social: campañas de vacunación, cuidado en la cría de ganado doméstico, tramitación de semilla y un tractor, entre otras.

Como parte de ese plan de promoción social se tramitó la regularización del transporte; de ese modo se logró que el camión pasara de manera regular, pero hubo de adecuarse el horario escolar al horario del camión.

La modificación del horario benefició en otro sentido al director y a la única maestra de la escuela. Ella daba clases por la tarde en una

secundaria de la ciudad y el director estudiaba en la Normal Superior; de modo que haber recorrido el horario les liberaba la tarde para realizar sus otras actividades. A la población el acuerdo le convenía porque también se liberaba la tarde para los niños, quienes trabajaban en los talleres textiles del pueblo. Como se ha dicho despejar la tarde lo más ampliamente posible para poder ocuparla en otras actividades que complementen el ingreso, de superación profesional u otras es uno de los usos frecuentes en la zona de estudio.

Por parte de la población se propician otro tipo de modificaciones a la jornada laboral. Nos referimos a las peticiones a la escuela de participación en las fiestas religiosas del pueblo y tradicionalmente organizadas por este. Estas modificaciones antes aludida así como en la expectativa (y en algunos casos exigencia) hacia la escuela para que actúe como la agencia social que fue entre los años veinte a cuarenta predominantemente. Ejemplo de estas situaciones son las demandas a la escuela a participar en la fiesta del pueblo.

Existen fechas tradicionales o religiosas que la población impone al calendario escolar, como el tres de noviembre que se acostumbra desmontar y repartir la ofrenda de los muertos. Es el caso también de fechas en las que determinada población realiza peregrinaciones ya sea a la basílica de Guadalupe en la capital del país u otros santuarios como prácticas tradicionales sostenidas por varias generaciones.

Contaba un maestro a propósito de las inasistencias de los niños en su escuela.

"... vea usted, tenemos ahí problema de epidemias... este, de familia... a veces de fanatismo, en este caso aquí en estos días se van a una población que se llama Tepalcingo (...) hacen peregrinaciones (...) hay peregrinaciones que duran ocho, quince días (...)" (E14)

Las modificaciones que la población imprime al calendario y horario escolar por la vía de los hechos tiene múltiples causas.

Además de las ya mencionadas están las causas económicas y/o vinculadas en general con la importancia del trabajo de los niños en la vida familiar. En este sentido los casos van desde los niños que se ausentan de la escuela por el advenimiento de un nuevo hermanito, hasta los de niños y niñas que deben incorporarse a tareas agrícolas en épocas de siembra o cosecha, o a tareas textiles en temporadas o días claves para esta industria.

Dir: 'Tenemos el problema de que los niños faltan a la escuela porque tienen que trabajar en los telares, sobre todo los viernes porque tienen que entregar el sábado (...) nosotros ya les hemos dicho aquí a los padres que los niños pierden clases por eso'.

Lo anterior es una explicación del director a la entrevistadora ante la notoria ausencia de los niños en la escuela. Durante la explicación estuvo presente el presidente de la sociedad de padres de familia, quien respondió:

"Sí , ya nos han dicho eso aquí los profesores, pero la necesidad... se necesita lo que los niños ganan". (E7)

Aunque actualmente resulta poco frecuente, también ha sucedido que algunas costumbres de los niños llegan a modificar el horario escolar. Nos contaba un director que cuando él recién llegó a su escuela los niños salían al recreo y, como no había barda, se iban a "capulinear", regresaban dos horas después con capulines que le ofrecían al director; regresaban tranquilos, sin noción de culpa. A medida que las escuelas se han modernizado según los conceptos oficiales, han ido apareciendo las bardas y rompiéndose la costumbre de los niños de salir durante el recreo a "capulinear" o a desayunar en sus casas.

El proceso histórico de las escuelas también es fuente de modificaciones en el horario. Es el caso del crecimiento de las mismas. Cuando una escuela ha llegado a su límite en cuanto a aumento de aulas pero sigue creciendo la demanda, la tendencia es formar un turno vespertino en esa escuela. El turno vespertino es

atendido por maestros del matutino, esto es, algunos maestros adcritos a la escuela matutina cubren su jornada laboral por la tarde. En estas circunstancias los maestros se adecúan a la nueva situación de acuerdo a la relación con el director y a sus propios intereses. Con base en dichos elementos el paso al turno vespertino puede atender a la conveniencia personal o ser manejado como castigo por el director.

Ent: "¿Pero entonces cuáles maestros fueron a la tarde?"

Mo: "Pues nos habló personalmente el director, a mí me preguntó "¿te conviene venir en la tarde?" No, le dije "A mí no me conviene, por cosas... personales", 'pues no, no me convino'. (E14)

En el funcionamiento cotidiano de las escuelas se dan ampliaciones al horario, se presentan como una necesidad inherente a la naturaleza de la enseñanza. Es frecuente que los maestros tomen algunos minutos del recreo o aún que se queden algunas veces poco después de la salida para no cortar inadecuadamente con un tema o actividad iniciada. Las demandas de los niños para continuar en determinada tarea también plantean modificaciones al horario.

Son las once treinta, suena un silbato anunciando la hora de recreo. El maestro les dice a los niños "los que quieran hacer sus... o salir al recreo, como quieran. Se acerca a su mesa y saca unos cartones que traen siluetas de animales y muñecos como de personajes de cuento, pinocho, p.e., para rellenarlos con estambre. Varios niños dicen que no salen a recreo, se quedan. Casi todos se acercan pidiéndole al maestro esos trabajos y se sientan en sus pupitres a hacerlos. El maestro se los va dando "mejor habían de salir a jugar (...) no los debería dejar quedarse aquí encerrados". Los niños no hacen caso, toman su trabajo y se sientan a trabajar con gusto. El maestro me explica, "se las traje de la feria". Le pregunto cuánto les cuestan a los niños. "No, yo se los compré, luego luego que las vi me gustaron para ellos, pensé traérselos y les gustaron". (E7)

Al interior de las escuelas existen prácticas que implican modificaciones en el horario particular de cada maestro. Se trata del auxilio solicitado por los directores a los maestros para cubrir tareas de su incumbencia.

El director le pide a una maestra que pase a recoger el trofeo que se sacaron y que él no pudo recoger. Hay un diálogo entre ellos en tono festivo porque la maestra le dice "¿entonces, doy órdenes?" Siguen en ese tono, el director le pide pero a la vez le manda. La maestra le dice que será después de las dos de la tarde (hora de la salida) y que lo trae a la escuela hasta el otro día. El director le dice que sí: "es más váyase antes, al cuarto para las dos".

Este es un caso en el cual el director termina por conceder tiempo a cambio de una ayuda de la maestra. El sabe que es ayuda, aún cuando por las jerarquías laborales la situación tenga impresa su autoridad. Parece una negociación donde los implícitos son: la petición de ayuda por parte del director, el derecho de la maestra a negarse, la autoridad del director y el interés de ambos por mantener la relación en términos cordiales. Esto último se puede deducir a partir de que el director pudiendo simplemente "dar órdenes" lleva adelante un juego de autoridad y cordia lidad y la maestra otro de autonomía-subordinación.

La flexibilidad que la jornada laboral muestra en los hechos es una de las evidencias de la adaptación del funcionamiento de las escuelas a las condiciones objetivas del contexto donde se asientan. En esa adaptación juegan un papel central la naturaleza de la enseñanza que requiere ritmos propios; el proceso particular de cada escuela que marca necesidades específicas y la memoria histórica de la población cuyas peticiones y expectativas de dedicación de los maestros o de intervención de la escuela rebasan lo que actualmente es la jornada laboral. En épocas pasadas, cuando los maestros rurales vivían en la comunidad su disponibilidad y organización de tiempo permitía el desarrollo de la labor social. Pero estas condiciones han cambiado, los maestros de la zona de estudio, en su gran mayoría viven fuera del lugar donde

trabajan y después de su trabajo como maestros en general se dedican a otra actividad. Esta situación, junto con la existencia de derechos laborales que marcan jornadas y funciones diferentes a las de los maestros rurales de épocas pasadas, en ocasiones redundan en fricciones con la comunidad.

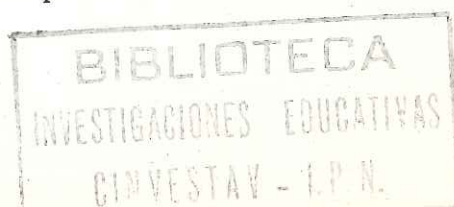
Por otra parte cabe señalar la importancia de las modificaciones a la jornada laboral, pues pese a la apariencia irrelevante de las prácticas en este terreno cobran sentido en la definición de la situación laboral específica de cada maestro.

4. Algunas reflexiones sobre las condiciones particulares de trabajo de los maestros.

El marco institucional real sobre el que comienza a definirse el trabajo de los maestros es el resultado de la acción de los sujetos y del entorno social inmediato sobre el marco normativo laboral planteado por la institución.

La institución, con sus normas, usos y expectativas sobre los maestros representa la integración más general de la cual han de apropiarse estos para conservarse en ella. La apropiación de la institución, y en el caso que nos ocupa, de las condiciones laborales, se lleva a cabo en la escuela singular; espacio concreto donde adquieren realidad las normas y los usos, en su interacción con la materialidad escolar. Al irse apropiando de la institución los maestros van conformando la experiencia laboral necesaria en el desempeño de su oficio. Para ser maestro de primaria no basta con saber enseñar, es imprescindible conocer el mundo donde se inserta la labor docente; y así tener idea del margen de posibilidades para el desempeño del trabajo así como de las limitaciones instauradas por la propia institución (ya sea por su estructuración o por su proceso histórico).

En este sentido, las adecuaciones que sufre la reglamentación de la SEP al trabajo de los maestros representan a la vez que un proceso normal de adaptación de la norma general a la realidad particular, un espacio de maniobra para los sujetos respecto a la situación laboral propia.



En este contexto, la retribución económica al trabajo de los maestros constituye una limitante para una dedicación más fructífera a la labor docente y en general al crecimiento profesional de los maestros.

La jerarquía altamente estructurada en las escuelas y el control político-administrativo implementado en la cotidianidad por la SEP y el SNTE⁽¹⁵⁾ hacia los maestros, dejan un margen muy restringido al desarrollo de iniciativas que vayan más allá del salón de clases y que no sean coartadas por ciertas autoridades. Junto con esto, los vicios derivados de la burocratización del sistema educativo, conforman un panorama desalentador para los maestros, no dejando margen más que para sobrevivir del modo necesario y posible para conservarse en la institución⁽¹⁶⁾.

Procurarse en lo individual mejores condiciones laborales constituye una forma de sobrevivir en el sistema, fomentada en los hechos por la institución. En esta búsqueda los maestros ejercen un papel activo, poniendo en acto las apropiaciones adquiridas durante su ejercicio profesional. Aquí se ubican las luchas y negociaciones descritas en este capítulo.

(15) El proceso cotidiano de control político hacia los maestros y sus mecanismos en la vida escolar los analiza Etelvina Sandoval en: Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos.

(16) Agnes Heller, Sociología de la vida cotidiana, Barcelona: Ediciones Península, 1977, p.21.

II. LA EXISTENCIA MATERIAL Y SOCIAL DE LA ESCUELA A
TRAVES DEL TRABAJO COTIDIANO DEL MAESTRO

En el capítulo anterior se muestra, desde la cotidianidad escolar el marco institucional más general donde empieza a definirse el trabajo de los maestros. Bajo la idea de avanzar en lo que es el trabajo cotidiano de los maestros, en este capítulo se analiza el trabajo docente extraenseñanza estableciendo su sentido para la existencia de las escuelas.

Es claro que prácticamente toda la actividad y organización escolar comunica contenidos que educan, y en ese sentido existen tanto actividades como espacios de enseñanza que rebasan la transmisión del plan de estudios en el aula. Sin embargo, a efectos de esta investigación, considero actividades de enseñanza sólo las de transmisión en el aula. La distinción obedece a: 1) se busca destacar las tareas extraenseñanza pues tienden a no reconocerse como trabajo significativo aún por los mismos maestros; 2) se intenta analizar el sentido que tienen respecto a la existencia de la escuela, por eso se las escinde de su contenido educativo.

El trabajo del maestro en las escuelas se integra por la enseñanza y por el conjunto de actividades que hacen al sostén y funcionamiento de la misma; ambas componentes coexisten y diferenciar las no es fácil. Por ejemplo, en la actividad de anotar calificaciones en el registro escolar resulta difícil distinguir lo que tiene de inherente a la docencia y aquello correspondiente a la actividad administrativa de llenar documentación exigida por la supervisión de zona. Del mismo modo, es difícil afirmar que cuando un maestro está ensayando un bailable realiza labores estrictamente diferentes a la enseñanza.

Entre la labor de enseñanza y la de extraenseñanza existen relaciones; algunas dadas institucionalmente, otras construidas históricamente y otras más definidas por la naturaleza misma del trabajo. Recoger el ahorro, poner bailables y participar en concursos son actividades exigidas por la administración central del sistema educativo, a la vez representan actividades tradicionalmente realizadas por la escuela; sin embargo su desempeño, en un sentido llano, sería prescindible para la enseñanza. No así con la organización del tiempo escolar o con el registro de asistencia y de calificaciones; aunque estas actividades no fueran exigidas por la institución, serían necesarias para un control mí

nimo complementario a la labor docente.

Rebasando el plano de la relación sujeto-trabajo y ubicándonos en el de trabajo-escuela también se encuentran relaciones entre el trabajo de enseñanza y el de extraenseñanza. La enseñanza, en tanto servicio ofrecido por la escuela, tiene un valor importante frente a la comunidad y la supervisión de zona. La calidad de la enseñanza impartida puede legitimar o no a una escuela y, por lo mismo, coadyuvar o no a la negociación con esas instancias para conseguir apoyo y consideraciones. De este modo, la enseñanza funciona como complemento del trabajo extraenseñanza; van de la mano en lo concerniente a posibilitar la existencia material y social de la escuela. En esta investigación se toma en consideración la enseñanza en el sentido antes mencionado, en tanto el trabajo extraenseñanza constituye el recorte empírico.

1. El trabajo extraenseñanza

El trabajo extraenseñanza se presenta en el panorama escolar cotidiano como una multitud de actividades dispersas, (ver anexo I) en apariencia irrelevantes. Se encuentran integradas de tal modo a la actividad de los maestros y de la escuela que aparecen sólo como pequeñas tareas inherentes a la rutina escolar. Sin embargo estas constituyen la infraestructura real sobre la cual se asienta la posibilidad de la enseñanza. Con dichas actividades se cubre una amplia gama de necesidades escolares generadas en primer lugar por el escaso financiamiento oficial que afecta las condiciones para el desempeño de la docencia, así como por las necesidades de legitimación ante la supervisión de zona y la comunidad.

Para los maestros, el trabajo extraenseñanza representa una carga extra a su trabajo docente. Les significa tiempo y energía disminuidos a la enseñanza.

'Estamos preparando los números para las fiestas patrias, todo ahorita es eso, de aquí hasta que se hagan no hay clases porque tenemos que preparar bien el programa, aunque en realidad hay poco tiempo para preparar una cosa buena. Estas dos semanas son de ensayos' (Mo. E4)

Constituye además una obligación a la cual los compromete el reglamento escolar⁽¹⁾; en estos términos el trabajo extraenseñanza es un requisito para conservar el trabajo. También resulta uno de los espacios más importantes donde se concerta la relación con el director, por ello encarna potencialmente un vehículo crucial para promoverse en la profesión. Incluso, el trabajo extraenseñanza puede convertirse, en algunos casos, en una manera de dotar de sentido al trabajo, en tanto espacio donde es posible aprender y aplicar conocimientos, habilidades, tradiciones y convicciones.

En las escuelas estudiadas la organización interna tiene como base el trabajo extraenseñanza de los maestros. Por organización interna se considera la jerarquía y sentido que adquieren las actividades en una escuela, a través de las cuales se busca resolver sus funciones, necesidades y problemas. Es a través de esa organización que se asigna el sentido a las actividades en una escuela.

El financiamiento que la SEP aporta a las escuelas estudiadas se limita al salario de los maestros, los libros de texto y la papelería para la administración central. Asimismo, la construcción de los edificios escolares corresponde oficialmente a organismos gubernamentales ad hoc (p.e. CAPFCE), que a través de modalida-

(1) El aquí llamado trabajo extraenseñanza se encontró consi-
gnado como obligación laboral en reglamentos escolares de
diversas épocas (1931, 1958, 1966); de ellos el más recien-
te es el Reglamento Interior de las Escuelas Primarias de
la República Mexicana, SEP, 1976-1977. En este último,
en el capítulo tercero del personal docente, entre las
obligaciones de los maestros se lee: "i) Desempeñar las la-
bores para las que fueran designados temporal o definitiva-
mente, y cumplir con las comisiones especiales que se les
asignen. k) Mantener el edificio y los salones de clases
limpios, acogedores, con vida. ll) Cooperar con el direc-
tor en la conducción de las campañas y en la promoción de
mejores condiciones de vida de la comunidad, desempeñando
las tareas que les correspondan conforme al plan formula-
do. h) Entregar al director la documentación de fin de
cursos, antes de entrar al período de vacaciones."

des de financiamiento bi o tripartitas no siempre asumen el costo total de las obras^(2). Esto significa que a las escuelas no llega financiamiento oficial para su operación y mantenimiento. Con base en esta situación las escuelas cuentan en lo concreto con dos fuentes para resolver sus necesidades: los padres de familia y los maestros. Ambos aportan diferencialmente los recursos económicos y el trabajo que de hecho garantiza la existencia de las escuelas.

Dada esta situación objetiva de las escuelas su relación con la comunidad resulta central e insoslayable. Por otro lado y dada la estructuración administrativa de la educación pública en México, existe otra relación determinante en la existencia de las primarias oficiales: la relación con la supervisión de zona.

Ambas relaciones, a la vez que resuelven necesidades de las escuelas, les plantean una serie de requerimientos de donde se derivan, entre otras cosas, tareas para el director y los maestros. Además cada escuela necesita resolver su funcionamiento interno compuesto generalmente de un sin fin de pequeñas actividades.

La resolución de las necesidades de una escuela encuentra una expresión en su organización interna. Institucionalmente a quien corresponde armar e instrumentar dicha organización es a los directores. Para ello se valen de sus conocimientos al respecto, apropiados durante su experiencia laboral. Aunque en su desempeño también se expresan sus propias expectativas, intereses y concepciones laborales. Todos estos elementos coadyuvan para que el sentido y la jerarquía de las actividades necesarias en una escuela sean decididas por el director, aunque moduladas, matizadas o modificadas por la negociación de este con los maestros.

Los directores son oficialmente los responsables del funcionamiento escolar; reglamentariamente cuentan con el recurso de las comisiones para armar la organización interna. Las comisiones fungen

(2) Este problema lo analiza Ruth Mercado en su tesis de maestría, La educación primaria gratuita: una lucha popular cotidiana. DIE-CIEA-IPN, 1985.

como apoyo del director; existen sugerencias en el reglamento sobre el número y el tipo de comisiones pertinentes, pero es cada director quien determina cuántas y cuáles comisiones se requie-
ren, así como el contenido de las funciones de cada una.

Interesa a los directores aprovechar las habilidades de los maestros para ubicarlos en la comisión donde pueda retribuir me-
jor su esfuerzo; de este modo se busca la forma de hacer desta-
car la escuela ante la comunidad o ante las autoridades. Así, a
la par que se mantienen las relaciones necesarias se promueve a
la escuela; lo cual eventualmente promueve al director y aún a
los maestros.

2. Los sentidos del trabajo extraenseñanza para la existencia de la escuela.

En la actividad escolar cotidiana resulta común encontrar a los maestros vigilando la entrada de los niños, dirigiendo la forma-
ción, coordinando a los niños para asear el aula o la escuela,
recogiendo y registrando el ahorro, atendiendo la cooperativa o
la tienda escolar, recibiendo y revisando la mercancía, llevan-
do la contabilidad de las ventas, organizando alguna fiesta esco-
lar, participando en campañas organizadas por la escuela, etc.

Para apreciar la importancia de estas actividades hay que remon-
tar su dispersión y diversidad aparentes, para después tomar en
cuenta la regularidad de su presencia y la frecuencia de su eje-
cución.

Pese a la dispersión aparente puede establecerse el sentido de
las actividades interrogándose sobre el para qué de su realiza-
ción. De este modo es posible relacionarlas con la organización
interna de cada escuela. Estableciendo el sentido de las activi-
dades en cada escuela surgen parentescos entre actividades de
una escuela y otra pues estas comparten problemática general. La
posibilidad de instaurar parentescos permitió construir sentidos
más generales para las actividades en cuestión. Fue así como

pudo construirse la relación del trabajo extraenseñanza con la logística interna de las escuelas, con la existencia material y con la existencia social de las mismas.

Sin embargo, cabe señalar la heterogeneidad en cuanto a la ejecución, jerarquía y contenido de las actividades extraenseñanza en cada escuela, pese a los sentidos generales compartidos por el trabajo extraenseñanza. La heterogeneidad encuentra su explicación en el vínculo entre trabajo extraenseñanza, la organización interna y las condiciones materiales de la escuela. Es en las escuelas donde las condiciones propias son traducidas por el director en orientaciones que guían la organización interna de donde se derivan la jerarquía y en contenido de las tareas.

Relacionando las actividades extraenseñanza con la organización interna de las escuelas estudiadas se construyeron tres sentidos generales: la logística interna, la existencia material de la escuela, la existencia social de la misma. Al mismo tiempo se intenta dar cuenta de la heterogeneidad en cuanto a modalidades, jerarquías y contenidos en la ejecución de las actividades en cuestión.

a) La logística escolar interna.

En la vida escolar existen tareas que tienen que ver con la organización indispensable de la actividad general: la guardia, las inscripciones, la documentación y el aseo^(3). Pese a su apariencia insignificante, estas actividades son imprescindibles para el funcionamiento cotidiano.

Además de su valor logístico la importancia de estas actividades es convalidada por el peso que tienen en las evaluaciones realizadas por los supervisores. Entre los criterios institucionales que prueban el buen desenvolvimiento de una escuela figuran en primer orden la presentación de la documentación completa y la limpieza de la escuela.

Algunas de estas tareas, sobre todo en las relacionadas con la disciplina y el orden se puede reconocer un vínculo estrecho con la enseñanza, sin embargo, los maestros las viven como actividades extraenseñanza.

- La guardia.

La guardia es el dispositivo mediante el cual las escuelas controlan la organización del tiempo de trabajo. Consiste en marcar los horarios por medio de campana o timbre: entrada, inicio y fin de recreo, salida. En algunas escuelas se incluye el cuidado de los niños durante el recreo^(4).

(3) Philip W. Jackson desde otra perspectiva (el significado para los alumnos de la cotidianidad escolar en las aulas) marca como rasgos de la vida escolar al grupo, las evaluaciones y al poder. La vida en las aulas, Madrid: Ed. Marova, 1975. p.22.

(4) En reglamentos antiguos se incluía el cuidado de los niños durante el recreo dentro de las obligaciones de la guardia. En el Reglamento Interior mencionado arriba ya no aparece esa actividad, aunque se estipula por separado, la obligación de los maestros de inculcar disciplina y buenos hábitos a los niños donde quiera que se encuentren.

La guardia aparece de manera sistemática en todas las escuelas de la zona de estudio y se asigna rotativamente cada semana (5) a todos los maestros. No obstante su regularidad, la guardia observa particularidades en cada escuela.

La guardia es una presencia constitutiva de la cotidianidad escolar que se cruza con la función socializadora tradicionalmente asumida por la escuela primaria mexicana, como es la formación de hábitos de puntualidad y disciplina. Su acción en este sentido está reforzada por cada maestro y por las comisiones de asistencia y puntualidad, presentes en la mayoría de las escuelas, aunque se les otorgue importancia diferencial en cada una.

- Las inscripciones.

Es 26 de Agosto, día de inscripciones.

Ma A: "Se me hizo rete tarde. Me confié porque yo creía que no iba a venir el director. Como ayer no vino..." (el director estuvo el día anterior en el curso sobre el 2º grado integrado).

Ma B: "Ay sí, yo tampoco quería venir. En la escuela de... van empezando inscripciones hasta el dos de septiembre. Ellos si tienen vacaciones completas, no que nosotros..."

Se acerca el director y platica con ellas sobre el frío que hace, entre la plática una maestra le dice.

Ma B: "Ay, maestro, usted con su buena chamarra de cuero".

Dir: "Cuál cuero, puro plástico"

Ma B: "No, pero sí hace mucho frío, por eso nos había de dejar ir, como en la escuela... no están yendo, sólo va el director y van a inscribirse hasta el 2..."

Dir: "No, no, no, no maestra".

(5) En el Reglamento Interior de las Escuelas Primarias de la República Mexicana, SEP, 1976-1977, en el Capítulo Tercero, Del Personal Docente, establece como parte de las obligaciones para los maestros: i) Cubrir las guardias semanales, ajustándose a las disposiciones relativas.

Organizar las inscripciones es responsabilidad del director. Los directores deben presentarse a la supervisión aproximadamente dos semanas antes de la fecha de inicio de labores del ciclo escolar y en general una semana antes de esta fecha se efectúan las inscripciones. Los maestros deben presentarse a la escuela a realizar inscripciones, sin embargo es frecuente que se establezcan acuerdos internos entre el director y los maestros para atender rotativamente esta tarea; incluso se da el caso de acuerdos para que sólo asista el director. Este tipo de acuerdos resulta conveniente para algunos directores en tanto les permite ganar consenso y buena disposición entre los maestros. Debido a la existencia de estos acuerdos es que en algunas escuelas los maestros se molestan por tener que asistir todos a las inscripciones, como en el caso ilustrado arriba.

La modalidad con que se efectúan las inscripciones depende también del ascendiente logrado por la escuela en la comunidad donde se ubique y de las condiciones socioeconómicas de la población. En las escuelas situadas en poblaciones urbanas o semiurbanas la escuela comunica las fechas oficiales de inscripción y los padres asisten a inscribir a sus hijos. En cambio en aquellas localizadas en pueblos o barrios pequeños, donde la población escolar no es abundante o es renuente a la escuela, el plazo oficial de inscripciones se alarga para que los maestros vayan a inscribir a los niños a sus casas.

- La documentación.

Para los maestros y para el director entregar al supervisor la documentación oficial completa y a tiempo es una obligación reglamentaria.

La documentación oficial (registros de asistencia, boletas, estadísticas) constituye una de las cristalizaciones del vínculo entre las escuelas y el sistema educativo nacional. Representa para los maestros una cantidad considerable de trabajo y un elemento a través del cual son evaluados por el supervisor de zona.

Pero por otra parte, la documentación en un sentido elemental re presenta una necesidad de organización para los maestros. Aún cuando no fuera una exigencia institucional los maestros requie- ren de un control y memoria mínimos de las asistencias y califi- caciones de sus alumnos.

- El aseo

La limpieza de la escuela se incluye entre las tareas cotidianas de maestros y niños. Esta actividad proviene de la falta de con tratación de personal encargado de ella; contratación que se jus tificaría ante la permanente necesidad del aseo. Excepcionalmente alguna escuela cuenta con conserje, pero aún en estos casos, su función abarca el aseo de un área (primeros años y dirección fundamentalmente) y no de la escuela completa. La limpieza de las escuelas combina la acción de la comisión de higiene, cuando la hay y la de cada maestro con sus alumnos.

El aseo diario de los salones implica prever cinco o diez minutos antes de la salida para su realización o una hora aproximadamente cuando se lavan y trapean los pisos. Pese a todo es notable como la mayoría de las escuelas presentan un aspecto limpio y ordenado.

b) La existencia material de la escuela

Uno de los sentidos del trabajo extraenseñanza de los maestros observado sistemáticamente es el de la consecución de recursos económicos para las escuelas; recursos necesarios destinados a la construcción y/o ampliación del edificio escolar, a su mante- nimiento y a la operación elemental de la escuela.

La realidad financiera de las escuelas exige que dentro de su or ganización se incluyan formas de resolver los gastos de opera- ción, mantenimiento y construcción, en ello el trabajo extraenseñanza ocupa un sitio central, pues junto con las cuotas de los padres de familia constituyen las fuentes reales del financiamiento escolar. En estos términos las escuelas existen gracias al trabajo de los maestros, no sólo porque sin él la enseñanza no

sería posible, sino también porque ese trabajo posibilita conseguir los elementos para su existencia física.

Existen diversos mecanismos orientados a conseguir recursos; a continuación se muestran los encontrados en la zona de estudio así como las particularidades adquiridas según las circunstancias históricas y sociales que circunscriben a las escuelas.

- Las comisiones de economía y las cooperativas.

La comisión de economía, encargada de atender la tienda escolar, representa la estrategia más común en las escuelas estatales para allegarse recursos económicos. Las tiendas escolares no se registran oficialmente ni tampoco deben rendir cuentas al supervisor. De ahí que las escuelas puedan disponer holgadamente de las ganancias obtenidas. Hay que señalar que generalmente estas son exiguas, sobre todo en aquellas escuelas pequeñas y ubicadas en poblaciones pobres.

La maestra de la comisión de economía de la escuela Ajusco, encargada de vender los dulces platica sobre el destino del dinero obtenido en las ventas que realiza la comisión.

"Aquí las ganancias se van empleando en lo que a veces la escuela necesita.... por ejemplo, los utensilios para el aseo, o cuando los niños salen a alguna práctica, a algunos encuentros de atletismo, para los pasajes, como el año pasado que aquí se llevaron a cabo los encuentros deportivos, se compró cal y todo lo que se necesita para el campo y todo eso...."

Vender durante el recreo implica para las maestras no tener descanso; en eso consiste la queja principal hacia su comisión. No pueden dejar de vender pues el dinero que sacan de la venta lo tendrían que absorber los padres; entre esta escuela y los padres existe cierto acuerdo respecto a no incrementar los gastos de los padres.

A través de la tienda escolar la ganancia producida por el trabajo de los maestros se usa en el sostenimiento de los gastos de

39

operación de la escuela, situación que contribuye al sostén de la relación entre la escuela y los padres de familia, en tanto la consideración de la escuela en lo económico media positivamente en la relación.

La comisión de economía en esta escuela es asignada solamente a las maestras. Ellas la rehuyen porque implica no tener descanso a lo largo de la jornada de trabajo, sin embargo no pueden negarse abiertamente a aceptarla; como parte de sus obligaciones laborales se estipula la aceptación de la comisión que el director les asigne.

En ocasiones se busca optimizar la eficiencia de la comisión de economía combinando su acción con otros mecanismos:

En la escuela Selva Lacandona, perteneciente al sistema estatal se observó que junto al aula nueva de quinto grado se estaba construyendo otra.

Esta escuela se encuentra en un momento de crecimiento, ha aumentado la población escolar lo cual exige mayor número de aulas. La escuela no cuenta con financiamiento oficial para las obras de construcción, porque la población no estuvo de acuerdo con el tipo de aulas que trataban de imponer los organismos oficiales, esto provocó un rompimiento con ellos.

Partiendo de esta situación y de la necesidad persistente de aulas se produjo un acuerdo entre el director y los padres de familia. Consistía en organizar un mecanismo que permitiera resolver la construcción de las aulas. A propósito de la situación decía el director: "Sí, aquí la escuela se sostiene sola, ese barandal y todos esos ladrillos que se ven arriba los puso aquí la escuela, o sea la comisión de economía, hay unos maestros que forman esa comisión y la sociedad de padres de familia se encarga de la construcción de aulas".

El mecanismo acordado consistía en el funcionamiento coordinado de dos comisiones, una escolar, la de economía y la de construcciones integrada por padres de familia.

La comisión de economía al igual que la escuela Ajusco se encargaba de la venta de paletas y dulces durante el recreo. Con la

ganancia de la venta se compraba el material de construcción. Asimismo el desempeño de la comisión requería de resolver el trato con los comerciantes y la contabilidad de la venta. Pero la función de la comisión de economía en esta escuela le confería tareas particulares que la distinguen de otras comisiones con el mismo nombre en otras escuelas: resolver la compra de materiales de construcción y la relación con los padres de familia integantes de la comisión de construcción.

Es de destacar la facultad que tienen en esta escuela los maestros de la comisión de economía para relacionarse directamente con los padres y con ello de acordar, decidir, negociar, ejecutar. No es frecuente encontrar este tipo de facultades entre los maestros; la estructura jerárquico-administrativa del sistema educativo no las permite.

Con relación a las actividades escolares orientadas a la operación y mantenimiento de las escuelas, en la escuela Selva Lacandona el momento de expansión generaba otras tareas extraenseñanza para los maestros, aún para los que no pertenecían a la comisión de economía. El aumento de aulas requería de aumento en el mobiliario escolar. La escuela tenía problemas para conseguir el mobiliario por parte de los organismos oficiales. Estos organismos no proveen de mobiliario a las escuelas oficiales que ellos no construyen. Aún cuando los padres de familia asumieron la compra del mobiliario no se alcanzaban a satisfacer las necesidades en este sentido. De ahí que fuera más o menos frecuente encontrar maestros reparando o completando mobiliario. Las modalidades en este plano iban desde colocar el marco de un pizarrón incompleto comprado por los padres hasta la reparación de bancos de alumnos para prolongar su uso o simplemente para poder usarlos.

En las escuelas federales y de organización completa por reglamento no existen tiendas escolares, sino cooperativas. Si bien en general la ganancia en las cooperativas tiende a ser mayor que la de las tiendas escolares, esto depende del tamaño y de la ubicación de la escuela, además existen restricciones para canalizarla hacia las necesidades de la escuela. La Dirección

de Educación Primaria en el estado exige a las escuelas federales la existencia y el registro de la cooperativa. El Departamento de Cooperativas tiene el control de las ganancias producidas por la venta de aquellas mercancías registradas. Las escuelas no pueden disponer del dinero de la cooperativa, los gastos que quieran realizar deben someterlos a la aprobación de dicho departamento. Este tiene definidos los rubros de gastos autorizados y no autorizados, por ejemplo, los gastos para construcciones no están aprobados.

Sin embargo en las escuelas se buscan formas de cumplir con la exigencia institucional y a la vez de obtener dinero para cubrir algunos gastos de operación y/o de mantenimiento. En una escuela federal encontramos que funcionaban dos cooperativas, una oficial, registrada y otra la llamada cooperativa chica, cuyas ganancias se destinaban a los gastos de la escuela.

El maestro encargado de la cooperativa en esta escuela nos platica que los maestros hicieron una junta donde abordaron el problema de la cooperativa. La cooperativa vendía dulces y paletas, los niños casi no compraban los dulces, sino que salían de la escuela durante el recreo -la escuela no tenía barda- a comprar las golosinas vendidas por personas del pueblo, como por ejemplo tortas de plátano o tejocotes en dulce. Por otra parte, a los maestros les molestaba que las personas del pueblo usaran la escuela para realizar sus juntas, bailes o juegos porque consideraban que la maltrataban o sacaban provecho de ella y a cambio no le aportaban nada.

En su junta los maestros acordaron que "(vamos a traer cada día algo diferente para vender... ya sea tortas, tortillas con papa..." esto es, golosinas atractivas para los niños de esa población. 'La venta de las cosas de comida no entra en la cooperativa oficial, y con las ganancias vamos a comprar lo que se necesite en la escuela, todos vamos a cooperar'.

Entr" '¿todos están de acuerdo?'

Mo: 'Sí, todos le entran, menos una maestra de allá atrás, esa dijo que no'.

Con relación a la molestia con la población los

maestros presionan a la directora para que los obligue a que cuando hagan bailes pasen una cooperación a la escuela. (E11)

El empeño de los maestros en conseguir dinero para la escuela se funda en que, saben por su experiencia que sólo así pueden conseguir objetos necesarios para su trabajo, estos pueden ser, mapas, reglas, una mesa o silla para su salón, otros objetos, e incluso la propia aula.

La entrevistadora pregunta al maestro de la cooperativa si no tendría problemas con la gente del pueblo por impedir que los niños les compren a los vendedores locales.

Mo: 'No, ¿problemas? ¿por qué? nosotros estamos trabajando en nuestra escuela... además la ganancia es para la escuela... nosotros siempre cooperamos y ellos no... mire, ese aparato de sonido/ señala el que está en el patio/ se compró de la cooperativa y a nosotros no nos dan un centavo (....)' (E11)

La gente de este pueblo financió la construcción del edificio escolar, pero es una población muy pobre y ha mostrado resistencia para aportar más cuotas. Para la escuela esto representa la merma de una de sus principales fuentes de financiamiento. De ahí que los maestros buscaran medios de aumentar las entradas de la cooperativa chica, compitiendo con los vendedores de la población.

La cooperativa representa mucho tiempo y mucho trabajo para los maestros durante todos los días del ciclo escolar, aunque no deja de haber ocasiones en las que también sirve de escape para dejar un momento al grupo. En la escuela Sierra del Nayar, otra escuela federal las maestras de la cooperativa tenían que salir a las diez treinta a recibir la mercancía y regresaban a su grupo alrededor de las doce, después de haber realizado la venta y la contabilidad del día.

En la escuela Sierra del Nayar también se usaba el recurso de registrar menos mercancías ante el Departamento de Cooperativas pa

ra contar con la ganancia de las mercancías no reportadas. Por ejemplo, el maestro de sexto hablaba de registrar dulces y refrescos y se observó que además se vendían tortas y/o tacos dorados. En esta escuela también se solventaban algunos gastos de operación y de mantenimiento con dinero de la cooperativa. Aunque esta situación se percibía menos que en las otras resultaba evidente la posesión de mayor cantidad de equipo en esta escuela que en otras más pequeñas.

Las comisiones de economía y de cooperativa constituyen la modalidad permanente para conseguir recursos. De manera muy frecuente esta modalidad se complementa con otras actividades tales como funciones de cine, teatro, títeres, magos, etcétera. De las cuales los maestros son los encargados tanto de su organización como su realización (entablar el contacto, recoger la cuota de los niños, organizar la función, pagar). A estas actividades hay que agregar aquellas derivadas del cobro de cuotas solicitadas exprofeso para la construcción y/o ampliación de la escuela. Todas las labores mencionadas se llevan a cabo durante la jornada de trabajo, lo cual ocasiona interrupciones o suspensiones en la enseñanza.)

- La enseñanza y el trabajo social como elemento para conseguir recursos

En la escuela Linus Pauling (6) se muestra que en escuelas pequeñas y de temprano proceso de consolidación, el trabajo extraenseñanza que normalmente asumen los maestros es transferido a los padres. Las tareas de los maestros son distintas a las de la mayoría de las escuelas estudiadas, pero están también en directa relación con la situación material de la escuela y con la política del director para consolidarla.

(6) Se trata de la misma escuela referida en el apartado "El lugar de adscripción", ahí se refieren sus orígenes. En este apartado se darán por supuestos esos antecedentes para explicar parte de su funcionamiento interno. pp. 30.

Dado que la escuela Linus Pauling sólo cuenta con una maestra y el director, quien también tiene grupos, no es posible armar su organización interna mediante comisiones. El trabajo que en otras escuelas, con una planta docente consolidada, es realizado por los maestros en este caso aparece simplemente como el trabajo del director desarrollado por él mismo. Sin embargo, si bien no existe personal para desempeñar el trabajo extraenseñanza sí existen las necesidades que lo requieren. El trabajo es absorbido por los padres bajo la coordinación del director, esto es, el trabajo extraenseñanza está asumido por el director y los padres.

"Aquí se trabaja por medio de comités, se hacen entre los mismos de la comunidad, no nadamás para cosas de la escuela, sino también para otras de ellos... pero se controlan aquí en la escuela" (Dir.)

Como en páginas anteriores se había mencionado, esta escuela era de reciente creación en su localidad, por eso una vez obtenida la aprobación de la escuela, entre las primeras tareas del director se encontraba la construcción del edificio escolar. Al principio, durante dos ciclos escolares la escuela funcionó en casas particulares, se impartían clases de primero a cuarto con dos grados por grupo, uno atendido por el director y el otro por la maestra, posteriormente consiguieron otro maestro.

Aún cuando a algunos sectores de la población les interesaba la construcción expedita de la escuela -ellos decidieron construir las aulas con recursos propios cuando el Departamento de Obras Públicas del estado les dijo que tardaría un año en dar curso a su solicitud- el director tuvo que ganar la confianza de los demás padres de familia para conseguir su apoyo y para ello trabajó en dos terrenos: el educativo y el de la promoción de "cambios en la comunidad".

El apoyo de los padres hacia el director se materializó en los comités de obras públicas, de fiestas cívicas y la sociedad de padres de familia. Con ellos el director resolvió a la vez la

manera de promover trabajo en beneficio de la población y en beneficio de la escuela.

En lo que se refiere a trabajos para la escuela el comité de fiestas cívicas se encargaba de asuntos tales como el adorno de la escuela para las fiestas, de proveer el tocadiscos y los trajes para los bailables. La sociedad de padres tenía entre sus tareas recoger los libros de texto de la inspección, lo cual en otras escuelas es realizado por el director.

Todo lo concerniente al financiamiento de la escuela se resolvía en la relación del director con los comités y lo proporcionaban las personas integrantes de estos. La sociedad de padres de familia se encargaba de comprar todo el material de aseo, algún material didáctico, balones, banderas y tambores, así como el transporte de los niños cuando se requería. Para la construcción de aulas se estableció la obligatoriedad de cooperación de todos los habitantes del pueblo, no sólo de los padres de familia, dado que se trataba de una población muy pequeña.

En lo educativo el director trabajó junto con la maestra hasta ganar la confianza de los padres a través del aprovechamiento de sus hijos. Así, aún los padres de familia no interesados en promover la escuela empezaron a mandar a sus hijos.

"Antes, cuando los niños iban a otras escuelas ellos no veían que aprendieran bien, cuando se hizo esta escuela los niños que venían por ejemplo de (menciona la escuela de un pueblo cercano) los que estaban en 4° el maestro los bajó a 2° y (que) otros del mero centro (menciona la cabecera municipal) quieren venir para acá, una señora de (menciona el pueblo del que depende el barrio) que manda a sus hijos al centro dice que no sabía que aquí enseñaban tan bien y ahora dice que el año que entra lo manda para acá"(...) "Además la escuela ganó un concurso". (padre de familia, E7).

En esta escuela el aprovechamiento de los niños resultado de trabajo docente, ha legitimado ante los padres tanto a escuela como a maestros. El trabajo docente y el de promoción social fueron los elementos centrales para negociar con la población su

apoyo a la construcción, operación y mantenimiento de la escuela. Porque si bien un sector de la población estaba interesado en la existencia de la escuela la empresa rebasaba los esfuerzos de un grupo, requería del sostén económico de la mayoría de la población.

c) La existencia social de la escuela

Como se había asentado antes, las escuelas precisan para su existencia de dos relaciones fundamentales: con la comunidad donde se localizan y con la supervisión de zona. La existencia a la que nos referimos aquí es a la existencia social. Para que una escuela exista requiere de una serie de legitimaciones previas y posteriores a su existencia física.

En el apartado anterior se mostró el trabajo de los maestros en torno a la consecución de recursos materiales, mismos que provienen básicamente de la población. Pero, para que ese trabajo rinda frutos la escuela tiene que ganar antes el reconocimiento de los padres hacia ella. Dicho reconocimiento pasa por haber logrado su confianza en la calidad de la enseñanza impartida, en el trato para con los niños, en la consideración a las peticiones de los padres, en la demostración de su consistencia institucional. Sólo de ese modo se logra que los padres manden a la escuela a sus hijos y que accedan a apoyar la construcción del edificio escolar, así como a las iniciativas y necesidades de la escuela. Aún en las escuelas creadas por interés de la población ellas deben legitimarse con su trabajo, ya que, en esos casos generalmente es algún sector quien se interesa por la escuela y no el conjunto total de los padres, ante el cual la escuela requiere de legitimarse.

Por otra parte, la imprescindible relación con la supervisión de zona representa el vínculo entre la escuela singular y el sistema educativo. Este vínculo implica el cumplimiento de las normas institucionales y la satisfacción de sus requerimientos. Las escuelas deben legitimarse ante la supervisión en cuanto a cubrir determinado número de población escolar, determinado porcentaje

de aprovechamiento -medido en términos de índice de aprobación-, demostrando eficiencia y dinamismo según los parámetros establecidos.

Institucionalmente corresponde a los directores ejercer la representación de la escuela en ambas relaciones. Sin embargo, las exigencias que estas implican involucran necesariamente el trabajo de los maestros. Ningún director podría sostener dichas relaciones sin el trabajo de ellos, aunque son los directores y las condiciones materiales de cada escuela quienes definen en mucho la modalidad e intensidad que han de adquirir los vínculos mencionados. Buena parte del trabajo extraenseñanza se orienta en este sentido.

- La relación con la comunidad en la existencia social de la escuela.

La legitimación de una primaria en su comunidad se construye en el trabajo diario de la escuela, a través del cumplimiento de los maestros con su labor docente. En este aspecto los padres presentan especial atención a la asistencia y puntualidad de los maestros y así van haciéndose una idea sobre la valía de la escuela, van identificando a los "mejores" maestros, a quienes tratan mejor a los niños y a ellos mismos, a quienes piden menos cosas, etc.

Paralelamente al trato con los maestros de sus hijos, los padres y especialmente los de la sociedad de padres de familia mantienen contacto con el director. De hecho es el director quien mantiene la relación con el conjunto de los padres; los maestros se relacionan principal y en muchos casos exclusivamente sólo con los padres de los niños de su grupo.

En la relación con el director los padres calibran la forma en que éste considera sus opiniones y demandas. Pero ya sea que los padres puedan tener injerencia o no en los asuntos escolares, de todas maneras observan y vigilan la escuela y tienen posiciones propias respecto a las necesidades a atender, las que no siempre coinciden con las propuestas por el director. Por

ejemplo, en la escuela Ajusco el director opinaba que era necesaria una cancha que pudiera cumplir los requerimientos del volibol y del basquetbol. El presidente de la sociedad de padres opinaba, en cambio, que la escuela requería de reparar los sanitarios, el lavabo y construir la barda del frente.

De la legitimidad ganada por la escuela entre la población depende de su apoyo y disposición hacia ella. Esto condiciona tácita y explícitamente la cooperación en dinero y en trabajo para la construcción, operación y mantenimiento de la escuela, la compra de útiles, uniformes, material para trabajos manuales, trajes para bailables, etc. Si bien es en la relación cotidiana de los docentes con la comunidad donde se va construyendo la legitimidad de la escuela, también existen espacios y momentos más conspicuos donde se cultiva y expresa dicha relación.

Uno de esos espacios son las fiestas escolares, en particular las del 21 de marzo, el 10 de mayo y las fiestas patrias. Se trata de fiestas tradicionalmente escolares, marcadas en el calendario oficial como fechas conmemorativas, pero que coinciden con fechas tradicionales para la población de la zona de estudio. Por ejemplo, el 21 de marzo conjuga varias tradiciones; ese día en las puertas de las casas y esparcidos por los caminos, se encuentran multitud de pétalos de flores. Este hermoso panorama evoca algún rito náhuatl o religioso en torno a la fertilidad iniciada con la primavera. Además se acostumbra sacar una reina de la primavera para esa fecha, para lo cual se venden votos y la coronación se festeja con un baile. Del dinero colectado con ese motivo se realizan obras tales como el auditorio, mejoras para la iglesia, la escuela o el jardín de niños, entre otras.

Los cruces de significados en algunas fechas entre la tradición escolar y la popular han favorecido la apropiación de ciertos festejos por parte de la gente. Esta apropiación trae como consecuencia que las fiestas escolares mencionadas tengan especial significado para la población; es por eso que en ellas la relación existente con la escuela se expresa en sus conflictos, se renueva, se establecen treguas o se manifiestan sanciones.

Existen otras festividades más particulares de cada escuela, muchas veces acordadas con los padres de familia, entre ellas, la inauguración de salones recién construídos, las piñatas para los niños. Están también las que el calendario escolar no marca pero cuyo festejo es tradicional como el seis de enero o el día del niño. Fechas como la del día del maestro a veces manifiestan su calidad de termómetro de la relación con la comunidad: cuando ésta considera que los maestros se lo merecen los festejan -en particular la sociedad de padres- si no, no.

Casi todas las fiestas conllevan algún tipo de actividad especial a prepararse por los maestros, sobre todo las que corresponden a la escuela (21 de marzo, 10 de mayo y fiestas patrias principalmente). Las actividades consisten en preparar bailables y otros números artísticos; es una costumbre elaborar regalos para el 10 de mayo. Los adornos para la escuela tampoco pueden faltar. De la comida generalmente se encarga la población, pero son frecuentes los desembolsos de los maestros para la elaboración de regalos y adornos. Todos estos intercambios llegan a generar relaciones más cercanas entre maestros y padres de donde incluso sobrevienen compadrazgos.

Por otra parte, la memoria histórica sobre el papel de la escuela en las comunidades también es fuente generadora de actividades y de relaciones que pueden redundar en beneficio de alguna de las partes. Un ejemplo de ello son las peticiones que las personas de las comunidades, hacen a los maestros, como es, la elaboración de oficios, cartas y trámites diversos. Estas demandas rememoran las épocas cuando en la escuela del lugar se encontraba prácticamente a la única persona alfabetizada y con conocimiento de los procedimientos administrativos.

Administrativamente las escuelas pertenecen a una zona escolar, la cual es presidida por un supervisor. La supervisión de zona es la instancia inmediatamente superior a las escuelas a la jerarquía administrativa del sistema educativo nacional. Esta instancia se encarga de vincular a las escuelas con el resto del sistema; formalmente tiene facultades de evaluación y vigilancia téc-

nico-administrativa, pero dada la imbricación^(7) existente entre la trama administrativa y la sindical, la supervisión de zona, en general también ejerce funciones de control político.

Quizás la primera y más elemental de las legitimaciones exigidas por la SEP a las escuelas es la de contar con cierto número de alumnos como mínimo. Durante la época de nuestro trabajo de campo se requerían de 30 a 35 niños, para tener derecho a un maestro; cifra establecida a partir del programa "Primaria para todos".

En las escuelas unitarias, por ejemplo, el único maestro, además de realizar las labores de director, atiende al principio hasta tres grados en un solo grupo; a medida que se logran más alumnos se pueden ir formando grupos con dos grados. En la escuela L. Pauling para el ciclo escolar 1980-1981 ya se impartían los seis grados pero sólo tenían tres maestros, el problema a resolver era la construcción de grupos según el mínimo establecido. Los maestros lo solucionaban juntando grados, independientemente de su continuidad; los grupos se integraron de la siguiente manera: primero y tercero con treintaseis alumnos; segundo y quinto con treintaicuatro; cuarto y sexto con treintainuo.

Si la escuela no lograba formar grupos con treinta alumnos corría el riesgo de perder un maestro, según disposiciones de la SEP y los maestros que quedaran, se verían obligados a trabajar con tres grados cada uno.

"No me gusta tener dos mismos grados en un mismo grupo, porque no se puede dar bien clase, si siquiera tuviera primero y segundo (tiene primero y tercero), pero como aquí hay que organizar grupos según el número de niños que debe tener un grupo para que lo acepten, entonces hicieron estos acomodos". (Ma. E7).

(7) Ver los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos. Etelvina Sandoval Flores, tesis de maestría, DIE, 1985.

Durante las observaciones de clase en esta escuela era notable el manejo que los maestros hacían de la situación de enseñanza con dos grados, la resolvían con soltura y conocimiento; incluso tener un maestro para dos grados generaba posibilidades de mayor intercambio entre los niños y en ocasiones, pese a lo que pudiera pensarse, propiciaba mayor atención personal a cada niño, dado el reducido número por grado. Sin embargo, ingeniárselas para atender dos grados a la vez, indudablemente representaba un gran esfuerzo.

En las escuelas de la zona de estudio situadas en poblaciones pequeñas la satisfacción del mínimo número de alumnos representa una lucha constante de director y maestros para preservar su lugar de trabajo. Lucha constante exigida por la supervisión y lucha constante ante la población para captar y conservar a sus alumnos.

Ligada a esta condición de existir, las escuelas deben además demostrar su eficiencia tanto en la enseñanza como en su estado físico y su funcionamiento administrativo.

En una reunión de supervisores de primaria federal en la entidad se presentaban los resultados por escuela de la visita del día. Los aspectos evaluados eran: el porcentaje de asistencia de los niños calculado en la comparación entre el número de inscritos y el de alumnos presentes; la presentación del edificio escolar fundamentalmente en términos de limpieza; el funcionamiento de la cooperativa y del ahorro escolar así como de dinero recabado por estos conceptos; el aspecto administrativo consistente en la presentación de la documentación al corriente tanto de cada maestro como de la escuela; por último, las necesidades y problemas de los maestros referidos en términos de problemas de pagos y en algunos casos de necesidad de metodología para las diferentes áreas de enseñanza.

En lo relativo a la enseñanza la evaluación se da en porcentajes de aprovechamiento a la fecha de su visita dan por supuesto un determinado avance programático para cada grado, con base en el cual hacen preguntas a los niños. El porcentaje de aprovechamien

to lo calculan a partir del número de preguntas realizadas y de preguntas recibidas en cada grupo. Después sacan el promedio por grado sumando los porcentajes obtenidos por cada maestro y dividiendo entre el número total de maestros de ese grado. En la reunión de supervisores mencionada los porcentajes de aprovechamiento por escuela se presentaban mediante un porcentaje global para primero y segundo grados y otro de tercero a sexto. Ahora bien el porcentaje de aprovechamiento al final del año escolar se determina con el número de aprobados y de reprobados contra el número de niños inscritos. Cabe señalar que la evaluación del aprovechamiento no incluye la asesoría al proceso de enseñanza.

La eficiencia de las escuelas en términos de su iniciativa y dinamismo para promover eventos cívicos, artísticos y culturales se evalúa fundamentalmente a través de los concursos. Los concursos son eventos ideados y promovidos por el sistema educativo para mostrar y evaluar el trabajo de las escuelas ante la población y ante la supervisión. Aunque la mayoría de los concursos se llevan a cabo a nivel de zona, no todos se circunscriben a ella, abarcan el nivel estatal; pero es la supervisión de zona la que los orquesta, la que da las órdenes para que se realicen y la que los evalúa.

"Los concursos dependen de la organización de la zona y de la escuela. Los concursos se hacen para que pongan más empeño los maestros y los alumnos. Con ello se busca sobresalir (...)"

Ent: "¿ Y cómo es la participación? ¿voluntaria?"

Dir: "Hay obligación de participar en los concursos de zona y en los de las escuelas organizan concursos internos..." (Dir. E14)

La participación de las escuelas en estos eventos está determinada en primer lugar por la obligatoriedad institucional. En particular es evaluada la capacidad de los directores para promover a la escuela y para manejar al personal. Si bien los concursos inciden también en la legitimación hacia la comunidad, es más acentuado su significado legitimador hacia la supervisión.

En la evaluación del supervisor reside la posibilidad de ascenso de los directores de carrera. Aunque la relación personal y/o política entre ambos tiene un peso importante, el trabajo desarrollado por el director funge de base para la eficiencia de la relación con vistas a la promoción.

No obstante la exigencia institucional para participar en estos eventos existen inserciones diferenciales de las escuelas. En dicha participación, influye fundamentalmente la condición material de la escuela, y la experiencia laboral de su director así como sus aspiraciones o posibilidades de ascenso.

Hay escuelas, cuya participación es profusa y sistemática en los concursos y torneos. Las escuelas grandes, con recursos, generalmente están interesadas en tener una participación destacada en los concursos y están para ello presionadas por la supervisión. Además sus posibilidades materiales ofrecen condiciones para canalizar recursos en este sentido. En escuelas pequeñas, con pocos recursos o que se encuentran en etapas intensas de construcción los concursos tienen un lugar diferente.

Pero en general aún las escuelas pequeñas y/o de escasos recursos deben participar en los concursos; aunque no ganen lugares destacados su participación importa para mantener la presencia y la realización necesaria con la supervisión a fin de no ser obstaculizados en sus gestiones. En la escuela Ajusco, por ejemplo además de carecer de recursos, el director no tiene posibilidades de ascenso en la carrera magisterial debido a que no tiene estudios de normal. Este director cuenta con una relación de amistad con el supervisor y con su anuencia, la escuela se ha concentrado más en la docencia. Este conjunto de circunstancias hacen que la escuela Ajusco no tenga una participación continua en los concursos.

Como antes se había señalado, son los directores quienes promueven, desde diferentes posiciones y posibilidades, la relación con la supervisión de donde se genera buena parte del trabajo extraenseñanza de los maestros. Pese al carácter obligatorio de su participación, el trabajo extraenseñanza destinado a los con-

cursos tiene diversas significaciones para los maestros.

Para muchos, sobre todo para aquellos que trabajan en escuelas donde hay muchos concursos, estos representan restarle tiempo a la enseñanza, pues tanto su preparación como su realización se efectúan durante el horario de clases.

Decía una maestra de la escuela Sierra del Nayar: "...sabe, lo que quita el tiempo son esos concursos famosos... después de este de declamación coral e individual viene la cosa del concurso de todas las áreas, va a ser en abril... primero se va a concursar aquí en los sextos y el que gane va a la zona y el que gane se va al estatal... Ay, pero es puro concurso aquí (lo dice en tono de mucha molestia) de rondas infantiles, de bailes regionales, hubo un año que hasta de maestros hubo concurso de danza... Yo para mí que había de evitar esos concursos para que pudiéramos dedicarnos más a los niños... pero hay que entrarle a todo" (E14)

Sin embargo también representan una posibilidad de promoción ante el director, así como el estímulo de pertenecer a una escuela ganadora.

Significan también un espacio donde sus conocimientos, habilidades, motivaciones y concepciones encuentran expresión aún bajo las presiones de la exigencia institucional.

"A mí me gusta preparar buenos números, pero eso se lleva tiempo, en la escuela donde estaba, para el 10 de mayo preparé el Pregone-ro de Campeche. Es una canción, pero yo la hice dramatizada. Por ejemplo, la canción habla de un panadero, entonces yo vestí de panadero a un niño, así, todo lleno de harina con su canasta. El salía cuando en la canción menciona al panadero... A mí me gusta el teatro, la poesía coral. Y ensayando desde enero sí se puede presentar un buen número para el 10 de mayo. También he presentado representaciones teatrales. Pero aquí no, no hay tiempo... pues apenas cuando nos dijeron de las fiestas. Para que una cosa salga bien hay que ensayarla muchas veces". (Mo. E4)

Resulta más o menos frecuente encontrar entre los maestros, manifestaciones de compromiso profesional y de gusto por el desempeño del trabajo extraenseñanza con el vínculo estrecho con la transmisión de tradiciones y habilidades especiales, como en el caso de la danza, la preparación de bailables, la costura, el tejido, la educación física. Ante este tipo de actividades parece diluirse el carácter de carga extra del trabajo extraenseñanza y pasa a predominar la intención pedagógica y la identificación con actividades tradicionales en primaria como la danza y los bailables.

El maestro de la comisión de educación física de la escuela Ajusco preparaba a unos niños para un torneo deportivo. La preparación incluía a niños de grupos distintos al suyo. Con motivo del torneo expresaba su posición en torno a la enseñanza de la educación física.

Mo: "Sí, pero aparte en el programa está la clase de educación física... todos la deberían tener ¿verdad? pero algunos consideran que es pérdida de tiempo, pero pues yo digo que si uno los motiva en el deporte puede ser que saliendo de la secundaria les interese entrar en la escuela de educación física... así ya pueden hacer su examen ¿verdad?".

Los concursos y las fiestas representan diversos tipos de presiones para los maestros, desde la participación obligatoria hasta el tener que resolver la falta de recursos necesarios.

Es la víspera de un concurso interescolar, organizado como eliminatoria para posteriormente participar a nivel de zona. Los maestros llevan a sus alumnos que concursarán a hacer presentaciones a otros salones, a modo de preparación.

La maestra de grupo integrado de la escuela S. del Nayar llevó a uno de sus alumnos al grupo de 6º, la maestra quería que dijera ante el grupo la recitación con la cual concursaría. Los niños de sexto trataban de animarlo aplaudiendo, pero esto aumentó el nerviosismo del niño. Al ver su indecisión la maestra de sexto le ofrecía cinco pesos si recitaba, los demás niños también le rogaban. Finalmente el niño dijo que no y se salió del salón. La maestra del grupo integrado le dijo a la de sexto a consecuencia de la huída del niño: "es el único y lo puede hacer me-

...jor que todos... y luego con el concurso". Con el tono de preocupación empleado, la maestra parecía decir: no sé qué voy a hacer si él no quiere recitar, no tengo otro". (Ma E14).

La relación con la supervisión conlleva otro tipo de tareas además de los concursos, estas son las campañas y la documentación.

Sobre los maestros de nuestra zona recaen gran cantidad de programas y campañas promovidas por las secretarías de estado. Estas consideran a los maestros como idóneos para llevar a cabo campañas por la relación que tienen con la población y porque su participación abate los costos de cualquier campaña o plan gubernamental.

Las más diversas campañas pasan por los maestros: alfabetización, reforestación, ahorro de energía eléctrica, sensibilización hacia diferentes aspectos de la vida social, salud, higiene, la colecta nacional para pagar la deuda externa, etc. Es frecuente que la realización de las campañas se intente imponer incluyéndola como parte del programa de trabajo de los maestros. Los maestros se resisten a desempeñar estos trabajos por la carga externa que implican y porque en general, no reciben remuneración alguna por ella.

"Ahora Salubridad está interviniendo con nosotros en una campaña de mejoramiento ambiental; también el censo, a otros les dan 6,000 pesos, nosotros trabajamos gratis... empadronamiento, reforestación... todas las secretarías intervienen con nosotros y luego culpan al maestro... (el maestro) tiene la culpa, no sirve".

A diferencia de los concursos, las campañas provienen más del vínculo interinstitucional entre las secretarías de estado que de la estructuración y objetos internos del sistema educativo. Tal vez por eso, ante la frecuencia de estos trabajos extras y ante el descontento que ello genera entre los maestros, los supervisores y las jerarquías superiores del sistema protestan cuando los representantes de las secretarías solicitan la cooperación de los maestros.

1) S: "... Pero realmente no sabemos por qué al maestro de base se le debe de estar cada rato molestando en circunstancias y en ocasiones totalmente de trabajo, es una cosa, es otra, es otra, es otra, y al finalizar el año (...)"

"Nuestra obligación son los niños, nada más, se puede sensibilizar a la gente del campo, a la gente... perfectamente, pero ¿quién va a hacer este trabajo? ¿sobre qué situación económica? Vamos a sensibilizar a los compañeros... Podemos decirles: maestro, nos va a ayudar, sí, pero ese rato va a ser por la tarde, pienso yo, buscando el momento oportuno que la gente... deje su trabajo y vaya a dedicarle tiempo a... Pero el maestro va a... venirse de su trabajo, simplemente muchos maestros utilizan su tarde en otros casos para tener entradas económicas y ayudar a sus familias. Al quedarse el maestro en la comunidad ¿cuál va a ser su retribución económica?"

2) Subdirector de Educación Pública del estado: "los maestros sí están dispuestos a cooperar..." pero sólo pedimos que ellos (la gente del PRONALF) pudiera establecer algunos estímulos para los que participan, pero que sea de verdad un estímulo, no un papel... Los maestros ya no aceptamos una nota de reconocimiento ni un diploma, queremos algo que sea diferente.

Una de las razones por las que los supervisores se resisten a participar en campañas radica en que ellos reciben permanentemente las quejas de los directores por estas cargas extras de trabajo.

Las campañas tiene otra diferencia significativa respecto a los concursos: no representan posibilidades de ascenso o promoción laboral. No tienen la propiedad de poder destacar a través de ellas; en un sentido lato, representan simplemente una carga extra en el trabajo.

Para algunas escuelas las campañas representan una vía importante de relación con la comunidad, sobre todo en escuelas que recién inician en una población, como la escuela Linus Pauling, o para las escuelas donde la relación con la comunidad tiene un lugar preponderante, como la Ajusco. En estos casos algunas campañas son promovidas por iniciativa de la escuela, sin

que lo exija ninguna secretaría de estado. En este sentido las campañas representan el ejercicio de una apropiación todavía con mucho arraigo en algunos maestros rurales: el servicio a la comunidad. Apropiación tributaria de la época posrevolucionaria, cuando la escuela primaria tenía como función social fundamental promover el desarrollo de las comunidades y fungir de vínculo entre el Estado y la comunidad.

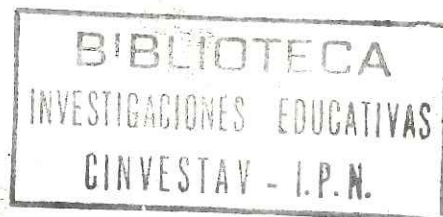
Resumiendo, en este capítulo se constata la existencia y la relevancia del trabajo extraenseñanza. Ubicando el para qué de las actividades extraenseñanza fue posible establecer su relación con la organización escolar y así determinar la orientación de las mismas en tres sentidos:

- a) El funcionamiento de la escuela a través de tareas que atienden la logística interna. Estas tareas, especialmente las vinculadas con el orden y la disciplina tienen un nexo más cercano con la enseñanza, dada su cercanía con la labor socializadora de la escuela; sin embargo, desde la perspectiva cotidiana los maestros las viven como tareas extraenseñanza;
- b) la existencia material de la escuela, a través de actividades y relaciones cuyo objetivo es la consecución de recursos económicos, pues dada la situación financiera de las escuelas se requiere resolver los gastos de operación, mantenimiento y construcción. Debido a esa realidad financiera las escuelas se sostienen con las cuotas de los pa-dres y el trabajo de los maestros;
- c) la existencia social de la escuela, con tareas y relacio-nes necesarias a la legitimación de la misma hacia la co-munidad y hacia la supervisión de zona. La legitimación resulta una condición indispensable para conseguir el apo-yo y la confianza de las dos instancias mencionadas.

De este modo se muestra cómo el trabajo extraenseñanza constitu-ye la infraestructura real sobre la que se asienta la posibilid-ad de la enseñanza. Asimismo representa un espacio donde los maestros se apropiaron y realizan dominios fundamentales de su ofi

cio. Para los maestros el trabajo extraenseñanza es una obligación laboral a la par que una necesidad impuesta por la situación financiera y social de las escuelas. Dada su existencia y su eficacia, mediante este trabajo se vehiculizan intereses laborales, sindicales y de realización profesional, entre otros.

Cabe subrayar que si bien el trabajo extraenseñanza representa un espacio central donde los maestros se apropian de los usos, saberes y costumbres necesarios a su oficio, y en este sentido juega un papel de primer orden en su constitución profesional; a través suyo la institución también es construida por los maestros, en particular la escuela singular. En el capítulo siguiente se aportan elementos para fundamentar este planteo, toda vez que se pretende explicar el proceso mediante el cual se define el trabajo cotidiano de los maestros.



BIBLIOTECA
INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
CINVESTAV - I.P.N.

III. LA CONSTRUCCION COTIDIANA DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS

1. El proceso de definición del trabajo cotidiano de los maestros.

Como hemos dicho antes, el trabajo del maestro de primaria está reglamentado por la Secretaría de Educación Pública. En tanto trabajadores contratados por la misma institución podría esperarse que su desempeño en los centros de trabajo -las escuelas- obedeciera estrictamente a las prescripciones oficiales. Si en la cotidianidad escolar uno se acerca al trabajo de los maestros con la lente de la normatividad oficial, es muy probable que sólo encuentre prácticas que se desvían de la norma. Si uno se acerca dispuesto a dejarse sorprender por la realidad, encuentra que las prácticas y actividades de los docentes comparten elementos comunes ligados a la normatividad oficial, pero también a prácticas de épocas históricas pasadas, a necesidades específicas de su realidad concreta y a apropiaciones de su experiencia laboral.

La homogeneidad atribuible al trabajo magisterial por la normatividad oficial o por su apariencia cotidiana se ve refutada por las especificidades impuestas desde los sujetos que lo realizan y por las condiciones materiales donde acontece. Los maestros, en tanto sujetos, hacen uso en su trabajo de las apropiaciones adquiridas en su historia personal y laboral; con ellas resuelven las diversas situaciones que su desempeño concreto les plantea. Por otra parte, cada escuela presenta a los maestros un panorama específico de requerimientos basados en las condiciones materiales que ésta enfrenta, así como del conjunto de relaciones establecidas en su interior.

Dentro del movimiento general de la sociedad el trabajo de maestro es una práctica social cuyo contenido se define históricamente en el contexto de una formación social concreta⁽¹⁾. Este con-

(1) En este sentido cabe mencionar las diferencias entre un maestro mexicano y un alfabetizador nicaragüense trabajando en el contexto de la reconstrucción nacional, en cuanto al tipo de labores necesarias que debe desarrollar uno y otro, así como a las condiciones materiales donde se desarrolla su trabajo. O bien a la diferencia de prácticas y concepciones entre maestros mexicanos del porfiriato, los de la época cardenista y los actuales.

tenido se conforma de elementos heteróclitos: la política educativa, el conocimiento pedagógico vigente, la normatividad oficial, la confluencia de tradiciones magisteriales, entre otros.

En la escala cotidiana del movimiento social el trabajo de los maestros pasa por un proceso de definición al interior de cada escuela. Lo que realiza como trabajo cada maestro se especifica mediante el proceso en cuestión en cuanto a actividades, jerarquía de las mismas y contenido dentro de la escuela.

En este proceso son componentes centrales las condiciones históricas y materiales propias de cada escuela, así como las relaciones entre sujetos construidas en su interior. Por condiciones materiales nos referimos al presente histórico de cada escuela donde sucede en concreto dicho trabajo; están compuestas por "la historia de constitución de la escuela en el lugar, y a través de ella por el tipo de relaciones establecidas con la comunidad, por su dotación material, en especial por infraestructura edilicia y para la enseñanza y finalmente por la relación con la supervisión"^(2)(?) Por relaciones internas se alude a las relaciones entre sujetos construidas al interior de cada escuela, donde estas ponen en juego sus intereses laborales, sus apropiaciones, saberes, usos y costumbres construidos durante su carrera y aún en su historia personal. Ambas, condiciones materiales y relaciones al interior de la escuela conforman el sustrato y sustancia del proceso tratado aquí, mientras que la negociación constituye la manera como se realiza la definición de lo que ha de ser el trabajo de los maestros en la cotidianidad. Dicho de una manera esquemática, las condiciones materiales y las relaciones al interior de una escuela constituyen el espacio social donde ocurre el proceso y por quiénes es protagonizado. En este mismo sentido, la negociación representa el cómo se lleva a cabo.

La negociación se efectúa entre el director y los maestros, incluso

(2) Ezpeleta, Justa. Notas sobre la materialidad de la escuela. Inédito, 1985.

entre cada maestro o conjunto de ellos. Frente al sentido común y a otras concepciones que consideran pasivos a los maestros, en el proceso de análisis destacó el papel activo en la negociación de su trabajo. Cabe señalar sus iniciativas para relacionarse de diversas maneras con la autoridad; relación con la cual se busca conseguir precisiones, definiciones sobre las condiciones laborales. En las búsquedas de relación y de negociación destaca la noción de los maestros sobre dónde radica su fuerza potencial: su trabajo, su conocimiento del mundo magisterial, sus derechos ganados, etc.

Si bien el director es el investido oficialmente de autoridad, en los hechos los maestros ejercen su propia fuerza. Sin el trabajo de los maestros la escuela no funciona; todo director lo sabe, sabe que para hacer marchar la escuela necesita contar con el concierto de los maestros y por ello procuran mantener las relaciones en buenos términos. Los maestros están obligados a desempeñar el trabajo para el cual fueron contratados, tanto en el aula como fuera de ella en comisiones y actividades cívico culturales, pero esa obligación y su propio compromiso profesional no les fuerza necesariamente a acordar con la política de su director.

Cada maestro tiene sus propias concepciones, usos, tradiciones e intereses respecto a su trabajo, y si bien éstas se adecúan a las condiciones particulares de la escuela donde trabaje, se mantienen presentes en su relación laboral más inmediata con el director.

La relación entre director y maestros se presenta así como una permanente correlación de fuerzas, donde las posiciones ganadas o perdidas son construidas por los sujetos. Múltiples factores institucionales, coyunturales y de los sujetos entran en juego en esta relación, pero podríamos caracterizar a la negociación como resultante de la tensión entre la autoridad-dependencia del director hacia los maestros y la subordinación-poder de los maestros frente al director.

65

De este modo, además de las prescripciones oficiales al trabajo de los maestros donde se define en términos formales o pese a ellas, en la realidad escolar se da otra definición, la cotidiana. Esta definición pasa por la distribución de trabajo ejecutada por el director, a través de la que se asignan cargos a los maestros. Con ello se definen tanto actividades, contenido de las mismas, como un sitio en la jerarquía interna de la escuela.

La exposición del proceso en este capítulo, se ejecuta mediante la comparación y contraste de dos escuelas: la escuela Ajusco y la Sierra del Nayar. Para esto se parte de un suceso conflictivo en cada escuela, pues la situación de conflicto permitió un acceso más directo a la trama interna de relaciones, a la organización escolar y a la jerarquía interna.

Los conflictos expuestos son el cambio de fecha para la conmemoración de las fiestas patrias en la escuela Ajusco y la designación de grados y comisiones en la escuela Sierra del Nayar. Los ejes de la comparación son: a) el contraste entre las condiciones materiales de cada escuela. De dichas condiciones sobrevienen relaciones diferenciales con la comunidad y con la supervisión de zona. Con base en la combinación particular entre condiciones materiales -relación con la comunidad- supervisión de zona se establecen prioridades diferentes en cada escuela. Esto repercute en la organización interna, en la trama interna de relaciones y por lo tanto, en el trabajo de los maestros; b) las diferentes modalidades y contenidos de negociación fundadas en la configuración particular entre condiciones materiales de la escuela y trama interna de relaciones. Dentro de la negociación destacan la categoría autoridad-dependencia, referida al director y subordinación-poder referida a los maestros.

Los contrastes entre las escuelas tratados respecto al primer eje se establecen a partir de que la historia de constitución de la escuela Ajusco condiciona a establecer una relación sumamente apegada a la comunidad; condición a la que ayudan las concepciones de su director. Pero si bien esa modalidad de relación con la comunidad ha posibilitado el crecimiento y funcionamiento de la escuela, también ha significado enfrentamiento con los maestros; tanto porque ellos difieren en concepciones con el direc-

tor, cuanto porque el tipo de relación con la comunidad contravie ne derechos laborales conquistados por los maestros modernos (3). En cambio, la escuela Sierra del Nayar, dadas sus condiciones ma teriales y su historia de constitución, ha conseguido la autono mía respecto a los padres de familia, lo que le permite un ma yor control del director tanto de la organización interna de la escuela como de las relaciones en esta. La historia reciente de la escuela, que la marca como escuela moderna y prestigiosa ha propiciado la llegada o la adaptación de maestros con concepcio nes acordes con tales valores. Todas estas circunstancias mar can a la escuela y al trabajo de los maestros dentro de ella.

En cuanto a la negociación, en la escuela Ajusto se ponen en jue go condiciones de trabajo tangibles, como es el tiempo laborable de los maestros. La necesidad de la negociación está propiciada por las condiciones materiales e históricas de la escuela. Ahí la confrontación es clara, directa. En la escuela Sierra del Na yar se pone en juego el sistema de lealtades, internas, aparece menos tangible el contenido de la negociación; incluso en su forma tiene poco de negociación, parece solamente una decisión del director. A través del análisis se puede dilucidar su carác ter de negociación; y su forma se puede explicar mediante la preponderancia en esta escuela de la trama interna de relaciones en la definición del contenido del trabajo de los maestros.

(3) Los maestros, actualmente cuentan con una jornada laboral claramente delimitada. Sin embargo, en virtud de la per manencia en la memoria popular del tiempo, del tipo y can tidad de tareas que abarcaban los antiguos maestros rura les, a los maestros de hoy en algunas comunidades les plantean expectativas y exigencias contrapuestas a su con dición laboral actual. Los maestros rurales entre los veintes y los cuarentas tenían otra definición de su tra bajo y además vivían en la comunidad, condición que les permitía dedicar prácticamente todo el día y todos los días a su trabajo.

Debido al crecimiento de su alumnado, en los últimos años se ha utilizado un antiquísimo salón que hoy se encuentra fuera del edificio escolar, frente a la iglesia, sede de la primerísima escuela del barrio cuya datación y origen desconocemos. El edificio actual se localiza atrás de la iglesia del pueblo. La iglesia, la escuela, el aula primigenia, el auditorio y el local del PRI se encuentran ubicados en una misma área del poblado.

La planta docente se compone de seis maestros y el director quien también atiende un grupo.

El origen de la escuela Ajusco, al igual que el de la escuela L. Pauling, está relacionado con la lucha local de sectores interesados en la independencia político administrativa del barrio. En la región se acostumbra que, para alcanzar el estatus de pueblo, los barrios deben tener iglesia y escuela propias y agente municipal. Obtener ese estatus resulta importante porque así pueden tramitarse servicios propios independientemente del pueblo, de otro modo para conseguirlos dependen de la administración del pueblo al cual pertenezcan.

a) El conflicto en torno a las fiestas patrias. Puerta de entrada a la problemática escolar.

Es frecuente en la zona de estudio que para la conmemoración de las fiestas patrias se cambie el festejo del 15 y 16 de septiembre al sábado y domingo inmediatos posteriores, pues en esos días la población tiene mayores posibilidades de asistir. En estas escuelas rurales es costumbre que no sólo los padres asistan a los festejos, sino también la población en general.

En el ciclo 1981-1982 se generó un conflicto entre el director y los maestros a raíz del cambio de fecha para los festejos patrios. Este conflicto posibilitó el acceso a la problemática interna de la escuela, misma que se mostrará en el transcurso del presente apartado.

-Las fiestas patrias en el poblado.

La tradición de festejar las fiestas patrias tanto en las escuelas como en los poblados representa la persistencia de una tradición que comenzó con la escuela rural en el México posrevolucionario. Cabe señalar a la escuela como iniciadora de esta tradición; fomentar el nacionalismo fue parte de sus tareas orientadas a la unificación nacional.

"...el nacionalismo fue derramado por los maestros "misioneros" encargados de predicar el "nuevo evangelio de México": la doctrina de la Revolución Mexicana. El deber del maestro (y de la escuela) fue convertir en una práctica común los rituales cívicos y despertar el amor a la patria y a sus instituciones". (4)

A partir de la práctica escolar de ritualizar la conmemoración de las fiestas patrias, la población se la ha apropiado como fiesta popular. Ahora, en poblados como los de la zona de estudio, sobre todo en los más pequeños y rurales, la población otorga gran importancia al festejo de los días patrios, incluso en pueblos se toma esta fiesta como fiesta del pueblo.

En la tradición del poblado donde se localiza la escuela Ajusco, las fiestas patrias son objeto de doble conmemoración; un día las festeja la población y otro la escuela. Aunque formalmente el festejo del 15 de septiembre corresponde al pueblo y el 16 a la escuela, es costumbre local que en la organización y realización de ambas fiestas intervengan ambas partes.

La población nombra cada año un organismo encargado exprofeso de preparar y llevar a cabo la fiesta del 15 de septiembre: la junta patriótica. La fiesta consiste en la presentación de un programa

(4) Taboada, Cardone Eva. El proyecto cultural y educativo del Estado mexicano: 1920-1940, Tesis de maestría, DIE-CIEA-IPN, 1982. pp.15-16.

artístico cultural para la noche^(5), como preludeo al grito de independencia proclamado por las autoridades locales, el agente municipal, el presidente de la sociedad de padres de familia de la escuela y la junta patriótica. El festejo culmina con una cena que brindan los miembros de dicha junta a las autoridades mencionadas, al director y maestros de la escuela.

Por su parte, la escuela tiene la obligación institucional de conmemorar las fiestas patrias^(6); en ello deben tomar parte el director y la planta docente. La fiesta de la escuela se efectúa la mañana del 16 de septiembre con el desfile de los niños por las calles del pueblo y la presentación de un programa artístico cultural.

La celebración de las fiestas patrias es una tradición tanto escolar como popular, apropiada históricamente por los maestros y por los civiles. En la localidad la conmemoración de estas fiestas tiene -entre otros- un sentido de legitimación para las autoridades locales y para la escuela. Las autoridades locales confirman su estatus ante la población ejerciendo en el festejo actos inherentes a su investidura, como dar el grito de independencia y desfilar con los estandartes del pueblo, junto con la escolta escolar. Para la escuela el desfile y la fiesta son momentos en los cuales muestra su trabajo y organización hacia el exterior, esto es, ante la población y ante el supervisor.

-El conflicto

Era el 27 de agosto, último día de inscripciones, cerca de la hora de la salida cuando se presentó el presidente de la junta patriótica (PJP). Pidió hablar con el director y luego de hacerlo se presentaron juntos ante los maestros. Estaban presentes la maestra de tercero, los maestros de quinto, el de sexto y el director a cargo del cuarto; las tres maestras de primero y segundo se encontraban fuera, en un curso sobre los nuevos libros de

(5) En las escuelas más rurales de la región ha permanecido como costumbre la participación de la escuela en la fiesta del 15 de septiembre que tradicionalmente corresponde al pueblo; fiesta que se realiza por la noche. La costumbre de participación de la escuela en la fiesta del pueblo tiende a desaparecer.

(6) La participación y aún promoción de la escuela en la conmemoración de las fiestas patrias ha sido una tradición regional. Aunque esta tiende a desaparecer permanece vigente sobre todo en las escuelas estatales en particular en aquellas pequeñas y mal comunicadas donde todavía es fuerte la presencia de la población en la escuela.

texto (7).

El PJP iba a solicitar que las fiestas se celebraran el 19 y 20 de septiembre. Los maestros de quinto y sexto reaccionaron ante la solicitud reclamando que no se hubiera consultado a la escuela antes de pensar en el cambio de fecha, ya que éste implicaba su asistencia en días hábiles. Reclamaron el incumplimiento a la promesa hecha el año anterior de que ese sería el último que cambiaran la fecha. Como medida de protesta y de resistencia los maestros argumentaron no poder dar una respuesta en ese momento, dada la ausencia de tres maestras.

El presidente presionó informando de "los seis mil quinientos pesos ya pagados" a la banda por sus servicios, sobre un total de siete mil pesos. Esta presión desató el enojo del maestro de quinto grado, encargado de la comisión de acción social, quien reclamó, porque además de no tomarles en cuenta en la decisión, se les presionaba con hechos consumados; reprochó que la población accediera a gastar tanto dinero en algo tan efímero como la banda de música y no lo hiciera para subsanar las necesidades de la escuela. Reclamó también que los padres no hubieran cumplido con tareas solicitadas tiempo antes por la escuela. En fin, reclamó que la población los presionara con sus solicitudes sin que por su parte satisficieran las de la escuela.

Al ver la reacción de los maestros de quinto y sexto el director modificó su posición inicial. Cuando entraron al aula el PJP y el director, éste anunció que el señor quería poner a su consideración una solicitud. Su actitud era la de dejar la decisión en manos de los maestros; en particular en el maestro de acción social (8). Ante la oposición de los maestros el director tomó

(7) Entonces se estaba introduciendo el libro integrado de segundo. El ciclo anterior se había introducido el de primero, pero dadas las novedades y las dificultades presentadas también se impartían cursos sobre estos textos a los maestros de primero.

(8) Acción social es una de las comisiones escolares que cubren los maestros; tiene como función organizar los eventos cívicos y culturales de la escuela. Siendo las fiestas patrias el principal evento cívico del año las disposiciones sobre ellas correspondían formalmente a esa comisión.

una actitud mediadora frente a ellos, manifestándose a favor de satisfacer la demanda recibida, en vista de los gastos ya efectuados por la población. El maestro de acción social cuestionó al director en su actitud preguntándole si realmente se iba a respetar a la comisión de acción social, a lo cual el director respondió:

"Sí, sí maestro, pero pues también hay que tomar en cuenta a los señores ¿verdad? "(...)" Además ellos nos apoyan con los uniformes".

La discusión llegó a un punto en el que ya no se podía avanzar; por lo cual acordaron una junta para la siguiente semana, donde volverían a discutir el asunto y tomarían una decisión.

Cuando el director y el PJP se despiden el maestro de quinto dice:

"El director ya mal acostumbró al pueblo. Siempre les dá el lado a ellos. Y a ellos la escuela siempre la hacen menos. El director había de imponerse. Es que él ya tiene muchos años aquí. Desde el principio cedió a hacer las juntas en sábado y domingo, como quería la gente. Y no, la escuela sólo funciona en días hábiles, que las juntas se hagan en esos días. Claro que ahora ya no se puede".

En las palabras anteriores se encuentran las líneas del conflicto entre algunos maestros de la escuela -principalmente los de 5° y 6°- y el director. Si bien el conflicto se expresó de manera conspicua a raíz de la petición del PJP, subyace de hecho permanentemente en las relaciones internas de la escuela.

En lo inmediato el descontento de los maestros se dirige hacia el director y hacia la población. Al director le critican su falta de energía para imponerse ante la población, lo cual consideran es el origen del abuso y la falta de cooperación de ésta hacia la escuela. En el fondo lo que critican los maestros es la concepción que el director tiene acerca de su trabajo y de la escuela, misma que choca con las concepciones de ellos, produciendo tensiones permanentes.

Las concepciones de unos y otros son un resultado de la construcción histórica de cada sujeto, en particular en lo referido a su experiencia laboral y a su formación profesional. Tales concepciones se constituyen con las apropiaciones, saberes, usos y costumbres de los sujetos y funcionan como el sustrato con el cual ellos actúan sobre las condiciones materiales e históricas de su lugar de trabajo. Este choque de concepciones toca y afecta la situación laboral cotidiana de los maestros y director; se entrevera en las relaciones internas de la escuela y de hecho forma parte de las condiciones materiales de trabajo.

-La relación con la comunidad y la historia laboral del director.

La crítica principal de los maestros al director se dirige hacia su trabajo; desde su punto de vista él "no sabe ser director". Con ello lo que cuestionan es su forma de desempeñar el cargo, en lo cual un elemento central es la relación establecida con la comunidad.

El director es a la vez el maestro más antiguo de la escuela. Por eso y por el cargo que desempeña le ha tocado a él establecer y cultivar la relación con la comunidad.

En general la relación con la comunidad resulta clave para los directores, ya que de no contar con su apoyo no prosperarían sus iniciativas respecto al desarrollo de la escuela y de ese modo se ve obstaculizado su trabajo. Esto es particularmente cierto en las escuelas estatales como la Ajusco, donde el financiamiento para el sostén de la escuela es prácticamente nulo; por lo cual resulta ineludible contar con el apoyo de los padres para asegurar la existencia misma de la escuela.

La relación entre una escuela y la población donde se localiza presenta los matices y particularidades de la historia construida entre ambas. La relación entre la escuela Ajusco y la población (autoridades locales y padres) se caracteriza por una doble tensión: por un lado los padres con una posición de poder hacia

la escuela y por otro el director en lucha por ganar su confianza y lograr que manden a sus hijos a la escuela del pueblo y no a otras.

En esta doble tensión juega un papel importante el origen de la escuela. Como se había anotado antes, ella surge a raíz de una lucha por conseguir la independencia político administrativa del barrio, esto implicó un déficit permanente en su población escolar ya que su creación era consecuencia de una lucha política y no de una necesidad de satisfacer a una población escolar demandante.

La escuela Ajusco empezó a existir, como muchas en la región, en la habitación prestada de una casa particular; mientras se construían las aulas poco a poco. El director actual de la escuela contaba con cuatro aulas, cuarentaisiete alumnos y dos maestros a cargo de los tres grados existentes. No se atendía a todos los niños en edad escolar porque no había cupo suficiente, porque los padres todavía no confiaban en esa escuela y porque mandarlos a una escuela en construcción les implicaba fuertes gastos; por estas razones enviaban a sus hijos a la escuela del pueblo cercano o a las de la ciudad próxima.

Desde entonces el director se enfrentó al problema de ganar la confianza de los padres para conseguir alumnos, pues aunque la escuela nació por interés de algunos sectores del pueblo, dicho interés no era compartido por toda la población.

Contar con población escolar era crucial para el crecimiento de la escuela y por tanto para justificar su existencia ante la supervisión de zona. Para los maestros consolidar la escuela radicaba en garantizar una fuente de trabajo cercana a la ciudad, que aunque con problemas de comunicación era accesible.

Ganar la confianza de los padres resultaba un problema complejo, implicaba sensibilidad y apertura hacia sus requerimientos, así como la disposición para negociar con ellos. Era necesario ir garantizando el aprovechamiento y cuidado de los niños, tomar en cuenta a los padres en las decisiones de la escuela y cuidar

de que los gastos requeridos fuesen moderados. Una muestra de la importancia de tomar en cuenta a los padres la representa una vasta discusión con motivo de la ubicación de las aulas nuevas en el terreno escolar. Ya existía el acuerdo con ellos respecto a la construcción de dos aulas y respecto a la cooperación de \$300.00 por padre de familia para "empezar a construir (y después) solicitar la ayuda de las autoridades". Pero donde no había acuerdo era el lugar donde construirlas: dentro del patio o en una orilla del terreno para no ocupar el patio⁽⁹⁾. La primera posición la apoyaba el agente municipal y la segunda el presidente de la sociedad de padres apoyado por un sector de la población llamado "los jóvenes". Este desacuerdo fue motivo de juntas y discusiones, y hasta no dirimirlo no se pudo proceder a la construcción de las aulas. El director tuvo que respetar la dinámica de resolución del desacuerdo, pues de lo contrario no se hubieran podido construir los salones puesto que ello dependía de la cooperación de los padres. Finalmente se decidió que se dejara despejado el patio, por tanto las aulas se edificaron en una orilla de éste.

La dependencia de la escuela hacia la población en lo económico y en cuanto a la ganancia y retención de la población escolar es una situación objetiva que el director ha tenido que asumir para llevar adelante su trabajo, y ello le ha obligado a establecer un tipo de relación con la comunidad en la cual ésta mantiene una posición de poder ante la escuela. Esta forma de relación con la comunidad se ha visto favorecida por la formación profesional del director. El es un maestro rural ingresado al servicio cuando en el estado se fomentó la incorporación al magisterio de personas con primaria por única escolaridad. Todo su conocimiento de la profesión se ha construido en su ejercicio magisterial. Por lo menos la mitad de este se dio en una época y en regiones donde la relación mancomunada con la po

(9) Dejar el patio libre suele ser importante sobre todo para los jóvenes, quienes ahí juegan fútbol, y para la población en general porque en el patio se realizan bailes.

blación resultaba ineludible para desempeñar el trabajo. Podría decirse que este maestro ha sido formado en la usanza antigua de la escuela rural; mantiene los usos y costumbres que le han dado resultado en su práctica profesional y además las condiciones materiales de su lugar de trabajo se lo exigen; como él dice "(hay que dar) atención a la comunidad para trabajar de una manera unida para que haya paz". Por otra parte lograr y mantener una buena relación con los padres ha sido central para el director no sólo para justificar la existencia de la escuela, sino también para mantenerse en el cargo de director comisionado.

Se desconoce la manera como este maestro llegó a ser director comisionado⁽¹⁰⁾, pero sin duda representa el punto máximo dentro de la escuela laboral al cual puede aspirar. La siguiente posta en dicha escala sería la de director técnico⁽¹¹⁾, pero ya se dijo que él no puede optar por ella dado que no tiene estudios de normal.

Se sabe que este director cuenta con la amistad y el apoyo del supervisor de zona; eso ha sido fundamental para permanecer como director, dada la tendencia del sistema a desplazar a los maestros con sus antecedentes de formación. Ese apoyo se manifiesta en orientaciones respecto a cómo conservarse en el puesto, en su presencia en las fiestas claves de la escuela o en las comidas

(10) Los directores comisionados son maestros con grupo quienes además desempeñan las funciones de director; organizar y administrar la escuela, atender las relaciones con la comunidad y con la supervisión, representar a la escuela y ser representante de las autoridades superiores ante los maestros. Los directores comisionados no tienen plaza, sino comisión, por la cual no reciben compensación. Frecuentemente tener el cargo de director comisionado representa el punto de transición hacia la categoría de director técnico o, por lo menos, extraoficialmente cuenta como antecedente para obtenerla.

(11) La categoría de director técnico se obtiene fundamentalmente a través de relaciones con el sindicato o con la burocracia administrativa. Pero para conseguir plaza de director técnico se requiere de cubrir algunos requisitos formales como antigüedad y estudios de normal. Aunque en los hechos, en ocasiones se olvida alguno de estos requisitos, de todas formas funcionan como filtro.

donde las autoridades del pueblo festejan a la escuela.

No obstante los beneficios que le reporta al director el apoyo del supervisor, para este último la relación también le significa conveniencias laborales. Pese a la virtual ausencia de financiamiento oficial y a los eventuales problemas internos, la escuela Ajusco llena los requisitos legitimadores ante la supervisión: presenta un ambiente de trabajo constante, los maestros asisten regular y puntualmente, su aspecto es limpio y ordenado. En la enseñanza los maestros utilizan con frecuencia recursos que ayudan a ampliar los contenidos y la perspectiva de los programas oficiales. Todas estas prácticas resultan convenientes laboralmente para el supervisor, pues significa contar en su zona con lo que se considera una escuela cumplida.

Los esfuerzos del director por conseguir la confianza de los padres han sido fructíferos. Hacia la fecha de realización de este estudio, en cierta ocasión el director expresó: "los padres ya me tienen confianza, ya ve ya le dieron a la escuela media banda de guerra". Sin embargo, la buena relación con ellos requiere de cultivo permanente, como permanente es la necesidad de apoyo que la escuela requiere para el aprovisionamiento de uniformes a los niños, de útiles, de trajes para los bailables, de gastos de mantenimiento, etc.

-Los maestros, la organización escolar y su trabajo

La relación con la comunidad como parte fundamental de las condiciones objetivas ha tenido repercusiones en la organización escolar. Ganar la confianza de los padres así como la retención y ganancia de niños ha sido una tarea del director en tanto representante y responsable de la escuela ante la población y ante el supervisor. Sin embargo, a través suyo toca a toda la organización escolar y muy particularmente a los maestros. Involucrados centralmente en el aprovechamiento de los niños, les afectan del mismo modo las decisiones concernientes a la organización y compromisos de la escuela.

La posición de ventaja de la población frente a la escuela se

manifiesta de diversas maneras. Una de ellas es el control discreto pero permanente de la sociedad de padres de familia hacia la asistencia y puntualidad de los maestros. El control llega en primera instancia al director; su trabajo de organización y administración escolar es supervisado por el presidente de la sociedad de padres mediante visitas diarias a la escuela y entrevistas informales. En ella pide información de manera implícita o explícita sobre cómo va la escuela, si algún maestro faltó y en su caso, si el grupo cuyo maestro faltó está atendido.

La presión de los padres sobre el director ha influido en su proceder con los maestros. Veamos lo que el director consigna como motivos de los padres para no mandar a sus hijos a la escuela del pueblo.

La entrevistadora pregunta al director por qué los padres mandan a sus hijos a otras escuelas si eso les implica más gastos y molestias.

Dir: "Pues sí, bueno a veces, es que bueno, tienen un problema aquí (en la escuela), es que por ejemplo las maestras no cumplen. El año pasado retiramos a dos maestras del personal por problemas".

Ent: "¿Tenían problemas con los padres?"

Dir: "No, es que a veces no cumplían, llegaban tarde o no venían y eso los padres lo ven mal y pues mejor dicen, los llevamos a otra escuela. O como la otra vez que una maestra le pegó a un niño y vino la mamá... y bueno, hubo problemas y se llevó a su hijo y también al hermanito a otra escuela y así".

La supervisión del director hacia los maestros, inherente a su cargo, se redobla con la supervisión de los padres hacia el trabajo de la escuela, puesto que esta funciona como presión adicional para el director; con lo cual los maestros se encuentran sobre presionados. Por ejemplo, en reglamentos escolares anteriores se establece que durante el recreo los maestros deben cuidar a los niños. Esta disposición ha permanecido entre algunos maestros; se realiza a través del maestro de guardia y en algunos casos también lo asume el director; así se proporciona un receso a los maestros quienes lo aprovechan para descansar y

tomar algún refrigerio. En la escuela Ajusco el director presiona a los maestros para que cumplan con esa norma; es motivo de reconvención que el director encuentre a algún maestro comiendo durante el recreo, en lugar de cuidar a los niños. Algunos maestros resisten esa actuación con medidas tales como encargar comida (sopes, atole, tacos) a señoras del poblado.

Otro aspecto donde se manifiesta la presencia de los padres es en el control de las construcciones escolares. Es frecuente que las escuelas de la región se encuentren casi permanentemente en obra, con proyectos o preparativos en ese sentido. Ante tal panorama resulta notable que en la escuela Ajusco se registran sólo dos etapas de construcción muy distanciada una de la otra. La primera se realizó por los años treintas, la otra alrededor de los setentas, dentro de los doce años de gestión del director actual. En esta peculiaridad de la escuela Ajusco confluyen varios factores. Por un lado el director sabe que la moderación en cuanto a los gastos generados por la escuela ha sido un elemento importante para que los padres manden a sus hijos a la escuela del pueblo y no a otras. Por otro lado, para este director no resulta importante promover obras de construcción. Ante los supervisores estas obras funcionan como puntos meritorios para los directores, que quieren ascender pues se consideran testimonios de pujanza y dinamismo en su labor y directiva; ello provoca, en ocasiones, el exceso en cuanto a obras de construcción, ya que aún cuando a la escuela le sea prescindible determinada obra o no la necesite, esta se promueve porque forma parte del plan de trabajo del director en turno. Para el director de la Ajusco resulta irrelevante esta práctica pues su carrera laboral no tiene futuro dentro de los parámetros formales.

Por último, la otra manifestación de la importancia de los padres en esta escuela se hace patente en peticiones de labores o asistencia a eventos al director y maestros en fechas no oficiales o no laborales dentro del calendario escolar, como por ejemplo, pintar la escuela, hacer juntas en sábado o domingo, asistir a la fiesta del pueblo, cambiar la fecha de conmemoración de las fiestas patrias, etcétera.

La vigilancia y supervisión de los padres sobre la vida escolar, su peso en las decisiones de la escuela, son prácticas asentadas en la organización escolar llevada a cabo por el director. Tales prácticas y sobre todo el hecho de que provengan de la presencia de los padres en la escuela son recibidas por los maestros con críticas y descontento. Los más activos e incisivos en las críticas son los maestros de quinto y sexto, quienes a su vez gozan del reconocimiento del director por su preparación; razón por la cual les asigna esos grados.

Dentro de la crítica a la preponderancia de los padres en la vida escolar una de las prácticas que más descontento generan en los maestros es la supervisión de los padres.

Con motivo de un concurso deportivo el maestro de sexto se ausentó de la escuela para llevar a los niños al evento, en tanto encargado de la comisión de educación física y deportes. Durante uno de esos días se presentó el presidente de la sociedad de padres y le dijo al director: "el maestro de sexto, ¿cuándo viene?"

Dir.: "hasta el lunes, ahorita está lo del concurso, lo mismo los maestros que fueron a ayudar. La escuela ganó cinco primeros lugares, cuatro segundos y tres terceros y los que salgan ahora (...)"

Presidente: "(...) entonces, hasta el lunes vienen los maestros verdad?"

Dir.: "Sí, ahorita yo me quedé con los niños de primero y cuarto, ahí los tengo..."

Presidente: "Sí, está bien" (aceptando la explicación).

El tono de las preguntas y el de las respuestas es cordial, aunque sin dejar de tener cierto tono de control por parte del presidente y de informe por parte del director.

Más adelante el presidente le pregunta a la entrevistadora a qué iba a la escuela. Al decirle que iba a platicar con los maestros y a visitar la escuela, el presidente le responde: "Ah, está bien, yo creía que venía a supervisar, como yo, todos los días..."

Los maestros aceptan la supervisión oficial, esto es, la del

supervisor de zona y la del director, pero no la de los padres, la consideran una transgresión a su autoridad como maestros, transgresión con la que ven afectada su autonomía laboral por quienes, a su juicio no debieran tener injerencia en ese campo y a menudo lo expresan en tono despectivo:

El maestro de sexto platica que su hijo estuvo enfermo de los riñones, a raíz de lo cual pidió tres días de permiso económico al sindicato. Hacía seis años que no pedía días económicos.

A su regreso se enteró de que había molestia entre los padres por su ausencia, a lo cual comentó: "no entienden, las gentes conscientes sí entienden, pero las gentes ignorantes no entienden".

Otro gran campo de crítica lo compone la opinión de los maestros respecto a que el director "no hace cosas por la escuela". En ese sentido hay diversas manifestaciones, una de ellas es "la falta de obras", que oficialmente se entiende como obligación del director.

La maestra de segundo comentaba en torno al inicio de la construcción de un aula.

Ma.: "...hace mucha falta, porque ya ve, un grupo tiene que trabajar hasta allá (se refiere al salón antiguo fuera del terreno escolar).

Este salón es muy incómodo, yo trabajé ahí, con setenta alumnos; después del recreo se sentía caliente caliente, los tenía que sacar abajo del árbol para que no se durmieran... le falta ventilación a ese salón".

Hay tres razones por las cuales a los maestros les incomoda la falta de obras en la escuela. La primera se refiere al descontento general por el peso de los padres en la escuela; las otras dos tocan sus intereses laborales. Como en el caso de la maestra de segundo, la ausencia de construcción de aulas, ha significado condiciones inadecuadas e incómodas para trabajar, dado el crecimiento de la escuela. Otros maestros, sobre todo los de los primeros grados se refieren en los mismos términos a la necesidad de la barda. Ante el desarrollo reciente de más

vías de comunicación, a la salida de la escuela pasa la calle principal del pueblo, donde circulan autos y camiones. Muchos niños todavía tienen por costumbre salir a su casa a la hora del recreo, como se usa en las escuelas rurales. El aumento de tránsito de vehículos por el pueblo ha provocado aprensión entre padres y maestros respecto a la seguridad de los niños; más aún porque se presentó un connato de accidente.

Por otra parte la falta de obras de construcción afecta eventualmente las aspiraciones de progreso laboral de algunos maestros. Dentro de los conceptos fomentados por algunos sectores oficiales, una escuela es mejor y más prestigiosa mientras más grande y moderno sea su edificio. Según ese mismo concepto un buen director es aquel que se preocupa por mejorar su escuela: con lo cual el prestigio de ella cubre al director y a sus maestros. De este modo, si el director no se preocupa de realizar obras, dentro de los criterios oficiales, se considera que esa escuela no progresa, produciéndose cierto demérito al profesionalismo del personal que labora en ella, lo cual afecta a aquellos maestros con interés por ascender laboralmente.

Como habíamos anotado antes, para el director de la escuela Ajusto no hay futuro laboral en los términos oficiales, esa es una de las razones por las cuales no hay gran promoción de obras de construcción en ella. El director sí fomenta y participa en obras, pero no las caracterizadas oficialmente como valiosas, si no otras más acordes con el viejo concepto del maestro rural como promotor social. Por ejemplo, de manera mancomunada con diversas autoridades del pueblo, el director ha promovido la creación de una secundaria por cooperación (que funciona por las tardes en las aulas de la primaria), ha tramitado la construcción de un jardín de niños y organizó un club de madres, quienes se reunieron durante un tiempo para tomar clases de cocina; este club de madres posteriormente donó a la escuela un nicho para la bandera.

En el tipo de obras en las que se involucra el director puede notarse al igual que en otras prácticas suyas la discrepancia de sus criterios con los criterios modernizadores promovidos

81
por la SEP. Es el caso también del papel de los concursos en esta escuela.

En efecto, los concursos tienen, para este director, por un lado la función de mantener y cultivar la presencia que exige relación con la supervisión, pero por otro una función formativa hacia los niños.

Ent: "¿Maestro, y con esos premios (los ganados en los concursos) que ha ganado la escuela se beneficia? ¿gana algo?"

Dir.: "Pues dan medallas, de oro, de plata y de cobre. Claro con su bañito de metal ¿verdad? no son todas de oro y plata... yo lo que hago es regresár selas a los niños si ellos se las ganaron lo correcto es regresárselas ¿no cree? En la ceremonia del día de la bandera ahí se las regreso. Que sean para ellos un recuerdo bonito. Luego no vayan a decir los padres que uno se quiere quedar con lo que les corresponde(...)"

Ent.: "¿Y qué hace con los trofeos?"

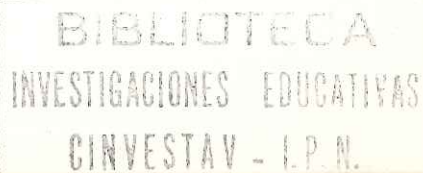
Dir.: "Lo mismo, cuando lo ganó un solo niño, sólo si lo ganaron por ejemplo, entre cuatro, entonces se le queda a la escuela".

Ent.: "Maestro, pero para la escuela ¿se gana algo con esos concursos?"

Dir.: "No, hasta ahorita no. El supervisor no le ha dado a ninguna escuela un trofeo, ni un diploma, ni nada (tono descriptivo)..."

El director minimiza el papel de proyección tanto personal-laboral como escolar que tienen los concursos, esto provoca descontento en algunos maestros, sobre todo en aquellos cuyo trabajo y aspiraciones giran dentro del campo posible de los concursos, como en el caso del maestro de la comisión de educación física y deportes.

En ocasión de un concurso deportivo de zona en el que la escuela había ganado 5 primeros lugares, pese a ser escuela chica y de haber competido con 17 escuelas, algunas de ellas "grandes". Yo le decía al maestro de sexto: "maestro, debe estar muy prestigiado con esto (afirmación-pregunta) ¿no maestro?"



Mo.: "No se crea..."

Ent.: "pero aquí en la escuela..."

Mo.: "Ah, sí! aunque no crea, yo pienso que al director le da, pues sí, como envidia... Fíjese, le dije al director... maestro ganamos cinco primeros lugares (entusiasmado), la escuela quedó en 3er. lugar... ¿sabe lo que contestó?... Bueno, eso es su satisfacción maestro (indiferencia, envidia, en el tono ocupado por el maestro)... fíjese, en lugar de animar de motivar al maestro en su trabajo, que el maestro vea un estímulo, no (todo lo contrario)".

El producto de tales críticas al director ha redundado en la objeción a su autoridad por parte de los maestros.

El reiterado apoyo del director a las demandas de la población es considerado por los maestros como falta de apoyo hacia ellos. Consideran incorrecto ese proceder porque piensan que el director debiera "darle el lugar a la escuela", o sea a ellos y no a la población; no cumplir con su papel de directivo según el concepto de los maestros, afecta sus condiciones de trabajo e intereses laborales.

El demérito de la autoridad del director de la escuela Ajusco se produce porque los maestros, sobre todo los de quinto y sexto, atribuyen su actitud en el trabajo a su baja escolaridad; no contar con mayores estudios y sobre todo con los de Normal, para ellos significa el desconocimiento de los reglamentos (12) escolares a partir de lo cual se explican su forma de conducir la escuela.

(12) Se sabe que dentro y fuera de la región de estudio, los reglamentos escolares en general no son conocidos literalmente por los maestros. Son documentos poco accesibles a ellos y son los supervisores quienes en ocasiones cuentan con algún ejemplar. Sí tienen en cambio, diversas apropiaciones de los mismos, en las que se mezcla la normatividad de diversas épocas. Las vías de conocimiento de los reglamentos son la tradición oral magisterial o la transmisión por parte de las autoridades.

Explicarse con tales argumentos la forma de actuar del director es una manera de descalificarlo como tal; sobre todo porque ellos, al igual que toda la planta docente de la escuela cuenta con estudios de normal o su equivalente aceptado por la SEP, p.e. los estudios en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. (D.G.C.M.P.M.)

La explicación que dan los maestros al proceder del director se puede entender si se les entiende a ellos como producto de una generación de maestros diferente a la de aquel por tanto con concepciones diferentes respecto al trabajo docente, así como respecto a la relación con la comunidad.

El maestro de sexto, por ejemplo, tiene diecisiete años de servicio y estudió en la Normal del estado. Antes de llegar a la escuela Ajusco estuvo como director comisionado en una escuela unitaria; con su trabajo de tres o cuatro años logró transformarla en escuela de organización completa. Esta experiencia la relata el mismo maestro de sexto; cuenta con orgullo que durante su gestión, la escuelita tenía suficiente material didáctico y hasta proyector de filminas.

El maestro de quinto tiene nueve años de servicio, al momento de esta investigación cursaba el último en la D.G.C.M.P.M. simultáneamente con el quinto semestre de la carrera de leyes en la universidad del estado.

Los antecedentes laborales y académicos de estos maestros los acercan más a los criterios modernizadores de la SEP para valorar a un "buen" o "mal maestro". Tales criterios estaban en la base de las concepciones divergentes del director y los maestros.

Estos dos maestros eran los principales críticos del director. A sus antecedentes debe sumarse su jerarquía dentro de la escuela Ajusco.

En cada escuela se crea una jerarquización interna entre los maestros. Generalmente no es una jerarquía explícita, sin embargo funciona; es común que provoque conflictos, pero aún así

se reconoce. Esta jerarquización se produce con la jerarquización interna de funciones o actividades en cuya determinación el director tienen un peso muy importante.

Dentro de la jerarquía interna de la escuela Ajusco los maestros de quinto y sexto se ubicaban en lo más alto. Además de tener los grados superiores, esto es, los de mayor importancia⁽¹³⁾, tenían también las comisiones más importantes, la de acción social y la de educación física y deportes⁽¹⁴⁾. A ambas comisiones les correspondía atender relaciones clave para la escuela: la relación con la supervisión -la comisión de deportes a través de los concursos- y con la comunidad -la comisión de acción social a través de la organización de eventos cívicos culturales para la población.

Los maestros en cuestión tenían entre tres y cuatro años en la escuela y casi los mismos de llevar las comisiones mencionadas. El director se las asignaba en virtud de la confianza ganada por ellos con la calidad de su trabajo.

Esa jerarquía de los maestros y su concepción sobre el trabajo divergente a la del director funcionaba como tensores en la relación entre éste y ellos, ya que estos a la vez que cumplían empeñosamente con su trabajo criticaban continuamente al director. La crítica incluso tomó forma de competencia implícita por la dirección de la escuela. Competencia favorecida por la posibilidad de que le fuera asignado un director técnico a la escuela en vista de su crecimiento.

Si bien la escuela había observado un crecimiento sumamente lento (todavía en el ciclo 1978-1979 el quinto y sexto funcionaban

(13) Esto es particularmente cierto en el caso del maestro de sexto, debido a que en él descansa la responsabilidad de que aprueben el examen de ingreso a la secundaria los niños que lo presenten.

(14) Aunque en el caso de la comisión de educación física la asignación se decidía también por habilidades, el maestro que ese ciclo tuvo sexto grado era el especialista en la materia.

en un mismo grupo, dado el número de alumnos para cada grado; fue hasta 1981-1982 cuando la escuela alcanzó la organización completa y siete grupos), ya estaba en posición de que se le asignara un director técnico⁽¹⁵⁾. Fue durante el ciclo 1981-1982 cuando empezaron los rumores de que el director iba a ser substituido por un director técnico. Es en situaciones como ésta donde se pone en acto la relación amistosa entre el director y el supervisor. El maestro de sexto decía al respecto:

Ent.: "¿Qué pasó con el director técnico? ¿no lo han mandado?"

Mo.: "No, no lo han mandado, es que el supervisor es muy amigo del director no creo que lo manden por lo mismo. Si le dijo, mira, si te mando otro maestro te van a quitar mejor no te lo mando a ver cómo le haces, tú toma el primer año, a ver qué tal... pero no te mando otro". (E4).

Para ese ciclo se habían inscrito setenta niños en primer grado, cantidad que justificaba dos grupos. Pero de haberse aumentado otro maestro la escuela contaría con ocho maestros, lo cual hubiera hecho injustificable la presencia de un director comisionado.

Si bien en la escuela los maestros de quinto y sexto tienen una presencia fundamental, es necesario mostrar las relaciones entre el director y el resto de la planta docente. Esta se compone de otras cuatro maestras, además del director y los maestros de 5° y 6°. Ellas son la maestra de primero, dos maestras de segundo y una de tercero, todas con estudios de Normal. Sólo la maestra de tercero estaba concluyendo apenas sus estudios en la D.G.C.M. P.M., pues antes cursó la preparatoria. Sus años de servicio abarcaban una amplia gama: veintidós una de las maestras de segundo, un año la otra, nueve la de tercero, (no fue posible averiguar los de la maestra de primero). Aunque también las maes-

(15) Cuando una escuela primaria alcanza la organización completa esto es, atender los seis grados, y seis grupos tienen derecho a que se les asigne un director técnico.

tras eran buenas trabajadoras no parecían muy tomadas en cuenta ni valoradas por el director; al respecto hay un comentario del maestro de quinto.

El maestro de quinto se queja de que el director les ha rotado la comisión de acción social a él y al Mo. de sexto durante varios años, relata una discusión con el Dir. en este sentido.

Mo.: "...le digo (al Dir.), a ver por qué no se las da a las maestras, pero no, nomás a nosotros por ser hombres, el director dice que las maestras no son capaces, pero yo creo que también lo hace porque ve que le hemos echado ganas..."

Parece practicarse cierta marginación hacia las maestras por parte del director. A ellas no se les asignan los cargos que a juicio del director son de responsabilidad, como es el caso de la comisión de acción social cuyas funciones rebasan a la escuela, y se proyectan hacia la comunidad.

La comisión de acción social ha sido solicitada por la maestra de segundo con mayor antigüedad. Se trató de una maestra que cuenta con los requisitos formales y reales como para ocupar la dirección, ha desempeñado la comisión de acción social en otras escuelas, sin embargo, en esta el director "no se la dá".

El único cargo de importancia asignado a las maestras es el primer grado, lo cual no constituye una concesión puesto que por parte de la SEP existen recomendaciones en cuanto a que el primer año sea atendido por maestras, además existe entre los maestros cierta indisposición hacia ese grado.

El director asigna a las maestras comisiones o cargos poco reconocidos en la jerarquía interna; algunos de ellos incluso rehuídos por la carga de trabajo que implican. Es el caso de la comisión de economía, que se encarga de la venta de golosinas en la tienda escolar. Su importancia radica en que de ahí sale el dinero para cubrir algunos gastos de operación de la escuela (gises, jergas, borradores, etc.); sin embargo, su importancia real no se

equipara con el reconocimiento hacia ella.

Con relación al director las maestras manifiestan críticas y descontentos similares a los ya mencionados pero no de manera abierta. Sólo la de primero lo ha hecho, aunque con poca fuerza ya que existían elementos de su desempeño laboral que la colocaban en un sitio vulnerable. La maestra faltaba con cierta frecuencia y en ocasiones llevaba a sus hijos a la escuela por no tener con quien dejarlos durante su jornada de trabajo.

En este panorama de relaciones internas ocurrió el desenlace del conflicto suscitado por el cambio de fecha en la conmemoración de las fiestas patrias. Con motivo del desenlace del conflicto se expondrá la negociación efectuada en esta coyuntura cotidiana de la escuela Ajusco.

b) La negociación en la escuela Ajusco.

El director tuvo que ceder a la solicitud del cambio de fecha para los festejos patrios. A esta decisión sobrevino la agudización de los problemas con los maestros pues el director estaba transgrediendo acuerdos previos con ellos en cuanto a respetar la capacidad de decisión de las comisiones. La tensión interna generada por esta situación el director tuvo que resolver la negociando con los maestros la organización del programa para las fiestas patrias.

Con el fin de mostrar con mayor claridad el desenlace del conflicto se retomarán algunos de sus momentos iniciales; además, a partir de ellos se harán explícitos detalles pertinentes al proceso en estudio.

PJP: (a los maestros) 'Pues yo vengo a pedirles ¿verdad? pues que las fiestas del 15 y 16 no se hagan en esos días, sino hasta el 19 y 20 que son sábado y domingo. Porque así, pues la gente ¿verdad? puede asistir. Y además porque, pues no conseguimos banda para esos días, ya todas estaban ocupadas'.

Dir.: "pues aquí el señor viene a pedirles de favor a ustedes a ver qué dicen, aquí el maes-

tro de la comisión de acción social que es la que en este caso tiene de decidir ¿verdad?".

Mo. de acción social: "Pero es que ahorita no estamos todos los maestros. Los compañeros de primero y segundo están tomando un curso y nosotros no podríamos darle ahora una respu
es
ta".

Mo. de 3º: "Sí, necesitaríamos estar todos".

Mo. de 6º: "Sí, señor, mire usted, es que aho
rita no están todos los maestros; ya cuando estén todos podemos tenerles una razón la se
mana que entra".

Desde que se presentó el PJP a solicitar el cambio de fecha para la conmemoración de las fiestas patrias el director manifestó la intención de dejar la decisión en manos de los maestros en particular en el maestro de la comisión de acción social⁽¹⁶⁾.

La actitud del director de reconocer a los maestros la posibilidad de participar en la situación constituía, de hecho, un cambio notable en la práctica usual del director de decidir sin el concierto de los maestros, sobre todo en lo concerniente a la comunidad.

En esta última situación el director se mostró dispuesto a la participación de los maestros en la decisión. Dentro de la historia de la relación entre el director y la planta docente ese cambio de disposición constituía un resultado de la negociación entre ellos en cuanto tocaba directamente una reivindicación lar
gamente reclamada por los maestros (as) de esta escuela.

Sin embargo, la disposición inicial del director viró rápidamente al ver la posición de los maestros ante la solicitud de la comunidad. La respuesta inmediata de los maestros de no dar una resolución hasta no encontrarse todos presentes representada por un lado, efectivamente respetar entre ellos mismos la reivindi-

(16) La función de la comisión de acción social en esta escuela es la de organizar eventos sociales, cívicos y culturales de la escuela y la comunidad. Siendo las fiestas patrias el principal evento cívico del año escolar las disposiciones sobre ellas correspondían formalmente a esta comisión.

cación de ser tomados en cuenta, pero también representaba una evasiva ante el PJP, ante lo que de hecho era una respuesta negativa a la solicitud.

Las cuestiones destacadas por los maestros en la discusión desatada a raíz de la insistencia del PJP por obtener una respuesta inmediata se señalaron a inicios de este capítulo. Ahora se subrayarán los aspectos relevantes a la negociación entre el director y los maestros.

En la discusión entre los maestros y el PJP ellos ponen en relieve todos sus motivos de disgusto hacia la comunidad, parecen esgrimirlos como argumento a su negativa al cambio de fecha solicitado. El director, consciente de lo que implicaría una negativa, cambió su actitud inicial al ver hacia donde se perfilaba la respuesta de los maestros.

Mo. de acción social: "Ahora fíjese, ustedes hacen sus cosas sin consultar a la escuela y luego nos presionan. Que porque ya está pagada la banda. Pues caray, mejor habíamos de ocupar ese dinero en la escuela. Nos hace falta una banda de guerra. Ustedes sí nos piden y cuando la escuela necesita no responden. A ver, el año pasado les dijimos: caray señores, apláñenos aquí la salida, con la lluvia y los carros se pone muy feo. Aplanen por el bien de sus hijos. Nos dijeron que sí pero no nos dijeron cuándo. Ahí está, nunca lo hicieron. La comunidad les había de agradecer más porque lo que hagan para la escuela aquí se va a quedar..."

Dir.: "Pues sí, pero a ver los señores ya hicieron el gasto, que se la última vez, maestros.

Además, pues lo están pidiendo pues, como un favor, ¿verdad?.

PJP: "Sí, maestros, como un favor, que sea la última vez. De la banda de guerra ya dijo el comité que quiere dejar al menos media banda, eso ya está".

Mo. de acción social: "Eso mismo dijeron el año pasado. Ahora, yo no sé si se va a respetar la comisión o no".

Dir.: "Sí, sí maestro, pero pues también hay que tomar en cuenta a los señores ¿verdad?".

La posición del director varió de otorgarles la preponderancia a los maestros a asumir la conciliación entre ellos y el PJP. Ese fue el cambio del director. Cambio detectado por el maestro de acción social, el cual presiona al director recordándole uno de los acuerdos de inicio de año, respetar las funciones de las comisiones.

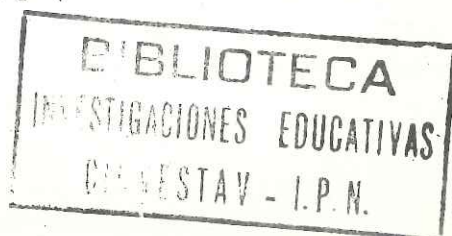
PJP: "Bueno maestros, entonces mejor tratamos el asunto cuando estén todos el miércoles".

Mo. de acción social: "Sí, el miércoles, aunque usted tiene que ir a la junta de directores ¿no, maestro?".

Dir.: "Sí, pero no iré. Tengo que estar aquí, aunque se puede quedar usted en mi lugar maestro (le dice al maestro de sexto), en su calidad de subdirector. Pero pues sí, puedo ir un rato y decir que tengo un asunto urgente aquí".

Ya no se podía avanzar en esa junta, los maestros y el PJP estaban en polos opuestos y el director tratando de mediar posiciones. La difícil situación del director vuelve a evidenciarse en la interacción respecto a si estaría o no en la junta decisoria. Nuevamente se encuentra tirado por dos fuerzas opuestas en su situación específica: reconocerles a los maestros su función formal (el de sexto en tanto subdirector puede presidir la junta en ausencia del director y el de acción social puede decidir sobre la organización de las fiestas patrias) le fracturaría el consenso ante las autoridades locales; inclinarse totalmente a favor de estas agudizaría los problemas con los maestros.

A la junta que se había citado como decisoria asistieron la junta patriótica, el agente municipal, el presidente de la sociedad de padres, el director y todos los maestros. Se dieron cita todas las autoridades locales para hacer frente a los maestros, quienes persistían en su posición, ahora con el apoyo activo de la maestra de primero y el apoyo silente de las maestras de segundo y tercero.



Ma. de 1°: "Pues sí maestro (al director) el maestro de sexto y yo somos los que siempre protestamos, pero es que siempre pasa lo mismo... a ver, dígame, ¿se va a respetar la comisión de acción social?"

La maestra habla muy fuerte, casi grita, manotea, parece muy alterada.

Dir.: "Sí, maestra, mire.... (la toma del hombro, el tono y el gesto del director son de querer calmar a la maestra).

Ma. de 1°: "Sí, siempre dice lo mismo y a la mera hora se hace lo que usted quiere".

Mientras se da esta discusión entre el director y la maestra de primero el de quinto habla con las autoridades.

Mo. de 5°: "Ahora miren señores, yo sí les digo aquí y donde quiera, al fin no estoy pidiendo nada para mí. Caray, a la escuela le hacen falta muchas cosas, a ver, un metro, un transportador, no que cuando llega un niño "que dice el maestro de sexto que si no le presta la regla o el transportador" y qué hace uno, pues prestárselos. Que hubiera por lo menos un juego para cada maestro. Ahora, en lugar de gastarse tanto dinero en la banda que luego toca nomás dos o tres piezas y ya, mejor construir unos cincuenta metros de barda, aunque sea de tela de alambre, o una banda de guerra, total, la banda que, para que ande nomás ahí en el desfile, toque unas cuantas piezas y luego ya, se acabó, tanto dinero nomás para un ratito".

PJP: "Pues maestro, pero es una costumbre, sin música pos no".

Mo. de 5°: "Pero pues ahí con el sonido".

PJP: "pero ese no se puede traer y llevar en el desfile, ahora... los cuetes, los bandos, no!".

Mo. de 5°: "Ahora, ya le digo, yo no me voy a llevar nada, es por el bien de la escuela, hace más falta ese dinero aquí que para gastárselo en un ratito".

PJP: "pero si ya está pagado, maestro.... ya que (se le puede hacer)".

Dir.: "Sí, maestros, si ya pagaron, ahora, ellos nos van a responder con el uniforme, necesitamos trabajar de una manera unida".

Mo. de 5º: "Ya ve usted maestro, siempre se hace lo que ellos quieren... yo quiero que me diga, ¿se va a respetar la comisión de acción social o no?."

Dir.: "Sí, sí, maestro, pero también pues hay que ser razonables, ahora, no nos lo están imponiendo, vinieron a hablar con nosotros..."

En la junta se cruzan dos discusiones. La de los maestros con el director reclamándole firmeza en su compromiso de respetar la comisión de acción social "... a ver, dígame, ¿se va a respetar la comisión de acción social? "(...)" "Sí, siempre dice lo mismo y a la mera hora se hace lo que usted quiere". Y la de los maestros con las autoridades locales reclamando lo que en su opi ni ón es falta de apoyo y abuso hacia la escuela.

Si bien la discusión entre los maestros y el director gira en torno a la comisión de acción social, en ella se dirime la oposi ci ón de los maestros hacia la relación que el director sostiene con la comunidad por las repercusiones que ésta tiene en la orga niza ci ón escolar y por tanto en el trabajo de los maestros.

En la segunda junta tampoco se tomó decisión alguna respecto a la petición de la comunidad. Sin embargo esta terminó más tensa que la anterior debido a la evidencia de la imposibilidad de conciliación entre los maestros y las autoridades. Una vez que estas se retiraron maestros y director se reunieron a continuar la discusión. Finalmente el director impuso el cambio de fecha, bajo la certeza que de haber hecho lo contrario "hubiera sido echarse a toda la comu nida d ad encima".

Mo. de sexto: "(Ni modo) los padres ganaron porque el director no tiene fuerza para decidir. Ya le habíamos dicho todos que no estábamos de acuerdo con que la fiesta se hiciera otro día, pero los padres ya tenían preparado todo para el 19 y 20.

Por más que le insistimos en que la celebración se hiciera el mero día, aunque (las fiestas) se hicieran por separado, el director nunca mostró una posición firme".

Agrega el maestro que a ellos les decía que los padres querían la fiesta los días 19 y 20 porque ya habían contratado la música y que no po-

día convencerlos de adelantar la fecha, pero que en realidad nunca lo había intentado.

De acuerdo con las complejas circunstancias de la escuela Ajusto el director optó por ceder a la solicitud de la comunidad. Ello significó la imposición hacia los maestros y la fractura del compromiso de respetar su trabajo en las comisiones.

La decisión del director salvó el enfrentamiento con la comunidad pero le atrajo mayores tensiones internas. Disminuir la tensión interna resultaba para el director indispensable para poder sacar adelante las fiestas patrias. Si bien los maestros deben responder a su autoridad, en sí esta no resulta suficiente para contar con un desempeño satisfactorio de ellos ; los necesitaba para sacar adelante las fiestas patrias y por eso debía buscar restablecer cierto equilibrio en las relaciones.

Al día siguiente de la junta con las autoridades y de la junta donde el director determinó el cambio de fecha se efectuó otra con el objeto de acordar la organización de las fiestas patrias. En esa junta el maestro de acción social exigió al director la facultad de decidir y repartir las tareas necesarias al desarrollo de las fiestas.

"pero yo, por ejemplo, ahora en las fiestas patrias, yo repartí el trabajo. No voy a hacer lo que sería el trabajo de mi comisión, sino que repartí. Y es que fíjese el de acción social tiene que hacer todo, desde conectar el sonido, la electricidad, los discursos, todo (...) luego en las fiestas el de acción social es el que ya se fueron todos y él todavía anda desconectando aquí, quitando allá... no (no es justo, no conviene). Porque luego aquí ni le reconocen a uno nada... El director ni una ficha de evaluación me ha dado... Yo creo que ha de decir que el día de mañana estos van a ser más que yo... porque él no tiene preparación(...)".

El director no accedió a la exigencia. En otro momento estas decisiones las hubiera tomado el director bajo consulta con la comisión de acción social. Dicha comisión hubiera tenido que cumplir con todas las tareas que implica el cargo. Sin embar-

go la organización de estas fiestas fue el resultado de la negociación entre el director y el maestro de acción social.

En la junta organizativa se acordó que cada maestro presentaría dos números, en razón de tener que preparar dos programas. Además se repartieron la tarea del programa, con lo cual se descargaría el trabajo del maestro de acción social. La maestra de primero sería la maestra de ceremonias en la noche del 19 y una maestra de segundo estaría a cargo del discurso oficial. Para el día 20 el maestro de ceremonias sería el maestro de quinto y el discurso lo diría la maestra de tercero.

La negociación, en este caso, cristalizó en la persona del maestro de acción social pero representaba la negociación entre el director y la planta docente de la escuela. La organización del festival patrio era el contenido explícito de la negociación, pero en realidad este condensa la lucha de las dos concepciones y dos políticas respecto a la escuela coexistentes en la escuela Ajusco, así como sus secuelas en el trabajo de los maestros.

Las bases de la negociación son la relación laboral entre el director y los maestros dada en el marco de la institución escolar y particularmente en las condiciones del presente histórico de la escuela. Esa relación se maneja con el movimiento impreso por dos fuerzas complementarias: la dependencia-autoridad del director hacia los maestros y la subordinación-poder de éstos frente al director.

La relación implica reglas del juego. Como se vio en el pasaje descrito, los maestros pudieron pugnar por su posición -incluso sostenerla hasta la intransigencia- gracias a las posiciones ganadas ante el director, pero finalmente acataron la decisión del directivo. Este, por su parte, pudo imponerse a los maestros a pesar del socavamiento interno de su autoridad, consecuencia de las críticas de los maestros y del enfrentamiento de concepciones. Pero también tuvo que acceder a ciertas cosas.

Además, pese a que la mayoría de los maestros "perdieron" la negociación en ese momento, quedó sentada una posición que sirvió

para negociaciones posteriores. Fue el caso de la decisión de no participar en la conmemoración del 20 de noviembre y dejársela a la secundaria; o bien de condicionar el préstamo de las aulas de primaria a la secundaria mediante un compromiso escrito.

-La realización de las fiestas patrias.

La preparación de las fiestas duró aproximadamente dos semanas, en las que se realizaron los ensayos de bailables, tablas gimnásticas, poemas alusivos a las fechas patrias y el desfile. Entre las tareas necesarias a dicha preparación se encontraban la selección de los niños que saldrían en los diferentes números, selección hecha con base en la posibilidad de los padres para proveer a sus hijos del traje para el bailable o el uniforme. Ese año no se efectuó en la escuela la venta de la tela para los uniformes, como el pasado. Esta vez, en el momento de la inscripción el director le entregaba al padre o a la madre del niño un cartoncito amarillo con el sello de la escuela para presentarlo en una determinada tienda en la ciudad, con ella el comerciante identificaría de qué escuela se trataba y por tanto la tela correspondiente, previamente elegida por los maestros comisionados.

Durante las dos semanas de preparación de las fiestas se respiraba un ambiente festivo, de hecho casi no había clases; así lo reconocían los maestros "estas dos semanas son de ensayos". Les llevaba mucho tiempo preparar tal cantidad de números y consideraban que no disponían del necesario para preparar buenos números. Ya instalados en la preparación de las fiestas parecía haberse diluido el clima de tensión y conflicto imperante los días anteriores. Los maestros, maestras y el director estaban dedicados por completo a la actividad escolar del momento. Los maestros se prestaban diversos apoyos entre sí: la maestra de tercero enseñaba los bailables a sus alumnos y a los de quinto; éste les enseñaba y ensayaba con ambos grupos algunos poemas, el maestro de sexto auxiliaba a otros maestros a poner y ensayar los bailables porque "sabe y le gusta hacerlo" según decía la maestra. El maestro de sexto era además el encargado de los ensayos del desfile.

En esos momentos no se percibía en la actividad de los maestros las resistencias expresadas en otros momentos por algunos respecto a "no echarle ganas porque no se los reconocen". La apropiación de los maestros de la tradición de las fiestas patrias se expresa en la dedicación puesta en su preparación, poner bailables, poesías, tablas gimnásticas, ensayar el desfile constituyen parte del oficio de los maestros mexicanos.

Llegó el fin de semana en el que se conmemorarían las fiestas patrias, el sábado se haría la fiesta del pueblo correspondiente al 15 de septiembre y el domingo la fiesta de la escuela.

El sábado empezó la fiesta cerca de las diez de la noche, pero los maestros y el director llegaron desde las ocho. Se encontraban en la escuela aunque la fiesta se realizaría en el auditorio del pueblo. El arreglo de éste corresponde a la población aunque la escuela presta la bandera, puesta al fondo del auditorio, atrás del presidium. El sonido proporcionado por la escuela lo coloca el maestro de acción social, mientras los otros maestros permanecen en la escuela. La maestra de primero llegó con su esposo y su hijito de nueve meses; la maestra de segundo fue también con su esposo, los llevó un vecino que tiene un taxi, quien se comprometió a regresar por ellos. A esa hora ya no hay transporte público en el pueblo; el maestro de sexto llegó con su familia. Para todos los maestros ir por la noche a la escuela les representó resolver una situación extraordinaria en términos familiares y de transporte.

Desde las nueve de la noche se escuchaban por el micrófono llamados a las autoridades locales para que se presentaran y poder iniciar el festival, había poca gente en el auditorio. A las nueve treinta llegaron el agente municipal, el presidente de la sociedad de padres de familia y la junta patriótica. Poco después se inició el programa.

La maestra de primero se colocó en el estrado, ella fungiría como maestra de ceremonias. Empezó a dar órdenes a los niños para que se formaran, el maestro de sexto estaba abajo formándolos. Hicieron filas, una de niños y otra de niñas, eran aproximada-

mente cien niños (la escuela tiene alrededor de 350 niños). Después de una maniobra quedó una fila de niños a un lado del auditorio, la de niñas del otro lado y la gente del pueblo atrás de las filas de niños y niñas. En el presidium se encontraban las autoridades locales y el director. Mientras los niños se acomodaban, las autoridades fueron con el director por las banderas para iniciar los honores.

Ya que estaban formados los niños entraron tres escoltas. La del frente era de niñas, la abanderada iba vestida de falda, blusa y blazer blancos, botas y sombrero también blancos, el saco tenía hombreras doradas igual que el adorno del sombrero, las otras niñas llevaban el uniforme nuevo. Las otras dos escoltas las integraban las autoridades del pueblo. Atrás venía la banda tocando el himno nacional. Después de dar una vuelta alrededor del auditorio las escoltas se retiraron, fueron a dejar las banderas a la escuela. Al regresar, los señores nuevamente pasaron al presidium y las niñas a formarse.

El programa artístico cultural se inició con el discurso oficial a cargo de una de las maestras de segundo. Leyó un texto de dos o tres cuartillas, era un relato sobre el inicio y el desarrollo de la guerra de independencia; el texto parecía sacado del libro de texto de historia. El público estaba más o menos en silencio pero sin poner atención. Después vinieron los números artísticos: hubo dos declamaciones, un grupo coral, cuatro bailables, dos piezas de la banda y un número improvisado. Después de cada número la banda tocaba una diana. Al finalizar el último número se anunciaron otra vez los honores a la bandera. Volvieron a ir por las banderas; esta vez las escoltas subieron al presidium y con todo mundo de pie, haciendo saludo a la bandera el agente municipal dió el grito: "Viva México", "Viva el estado de..." "Viva (dice el nombre del pueblo)". Luego cantamos el himno nacional y terminó el festival con el recordatorio de que al día siguiente se iniciaba el programa a las nueve de la mañana.

Hacia la salida la observadora le preguntó a la maestra de primero cómo se había sentido como maestra de ceremonias.

Ma.: "Atch! (expresión de fastidio) ya, como sea (como diciendo: estuvo mal, pero no me importa) ya, total ¿verdad? para lo que lo agradecen..."

El festival se vió muy deslucido. Empezó alrededor de las nueve cuarenta y terminó hacia las diez y diez. Pese a que hubo bastantes números, dejó la sensación de haber sido muy corto, muy rápido, hecho sin ganas. A nadie parecía importarle, ni al público, sólo las autoridades locales se mostraban sonrientes y complacidas con el hecho mismo del festival. Pareciera que con su realización se daban por satisfechos.

Durante la cena ofrecida por la junta patriótica estaban sentados a la mesa la mayoría de los maestros de la escuela con sus familiares, el director, el agente municipal, el presidente y el tesorero de la junta patriótica. Privaba un ambiente de división, platicaban el maestro de quinto con el de sexto por un lado, por el otro el director con las autoridades del pueblo. Entre las autoridades se escuchaban comentarios alusivos a la hora en que se inició el festival "... aquí la autoridad se respeta", decían, e inmediatamente le comentó en voz alta el presidente de la junta patriótica al maestro de sexto "A poco no estuvo bien comenzar después de las nueve ¿no? si así ya ve, el grito se dió a las 10:00, si hubiéramos empezado antes se hubiera dado a las nueve". El maestro escuchó, lo miró pero no comentó nada.

Los comentarios de las autoridades se refieren a la hora de inicio del festival porque el maestro de acción social los estuvo llamando por el micrófono desde las ocho de la noche, para empezar temprano y terminar temprano. Las autoridades no acudían buscando retrasar lo más posible el inicio para así dar el grito tan cerca de las once de la noche como fuera posible, como lo hace el presidente de la República. El interés de los maestros porque el festival terminara temprano se debía a la oposición existente hacia la participación en el festival del pueblo, a haber sido obligados a asistir en sábado y además por la noche.

El festival correspondiente a la escuela, realizado el día si-

guiente, contrastó notablemente con el de la noche anterior. Los maestros y el director se presentaron vestido como para una ocasión especial. El festival se realizaría en la escuela, estaban listos el sitio para el presidium y las bancas para los asistentes. El maestro de ceremonias era el maestro de acción social, quien desde el inicio se hizo cargo denotando con su dirección del festival la importancia de éste. Primero se realizaría el desfile, el maestro organizó la formación para empezarlo. Los niños fueron organizados por grupos, cada uno tenía un comandante encargado del orden de la formación, además, por cada grupo había un maestro cuidándoles. Desfilaron todos los niños de la escuela, de primero a sexto; se dió la orden de saludo a la bandera para dar comienzo a los honores, pasaron también las dos escoltas de las autoridades. Ya que las tres escoltas recorrieron el patio y quedaron al frente de los grupos se inició el desfile, la banda de música iba atrás de las escoltas. El maestro de sexto, encargado de todo el desfile, pasaba entre todos los grupos vigilándolos, organizándolos. Recorrieron las dos calles más largas e importantes del pueblo.

De regreso a la escuela dio inicio el festival, lo dirigió totalmente el maestro de acción social, entre número y número intercalaba relatos de la guerra de independencia. Desde ese momento se marcó el contraste con la fiesta anterior, todos los maestros participaban animosamente en las actividades del festival, el maestro de ceremonias estaba concentrado, empeñoso y seguro en su papel; a diferencia de la anterior, esta fiesta parecía hecha con gusto, con orgullo, como si ésta sí fuera de los maestros, como si ésta sí les importara. Se presentaron aproximadamente la misma cantidad de números artísticos, pero esta vez el festival duró alrededor de dos horas, hubo números más lucidos que la noche anterior, por ejemplo una tabla gimnástica de niños y niñas de quinto y sexto en la que ellos ejecutaban los ejercicios sin dirección de nadie, lo cual indicaba la gran cantidad de trabajo del maestro de sexto y de los niños en su preparación.

El inspector al ver este número comentó "qué bonito, aquí se ve si el maestro trabajó o no trabajó".

La composición del presidium fue otra diferencia en este festival. Estuvo integrado por el inspector de la zona, el director y dos maestros de otras escuelas, invitados por el inspector; no figuraba ninguna autoridad del pueblo, ellos se encontraban entre el público. El público esta vez fue abundante, aproximadamente tres veces mayor que la noche anterior.

Al final del festival el maestro de acción social se acercó a la observadora y le preguntó qué le había parecido el festival, ella le respondió "muy bien, mejor que ayer ¿no?", el maestro respondió con un gesto que parecía decir "por supuesto".

La marcada diferencia en la actuación de los maestros durante cada uno de los programas de las fiestas patrias mueve a reflexionar sobre lo que consideran es su trabajo. El festival correspondiente a la fiesta del poblado fue deslucido no por incapacidad de los maestros, y en un sentido estricto; tampoco por negligencia en la preparación de los números. El deslucimiento de ese festival constituyó una reacción ante la obligación de realizar algo que no consideran su trabajo. Reacción similar, pero de sentido contrario a la manifestada durante el festival de la escuela. En esta, los maestros hicieron gala de eficiencia y compromiso con su trabajo, que en términos de actividades era igual al necesariamente desplegable para la fiesta del poblado.

La eficiencia mostrada en la fiesta de la escuela puede entenderse en razón de su compromiso como sujetos con su trabajo; pero también como parte de su poder. Con la dedicación diferencial hacia los dos festejos los maestros mostraron lo que pueden hacer por aquello que les compete y por aquello que no. Por otra parte, a la fiesta de la escuela, la presencia del supervisor le daba un carácter especial. Era una posibilidad de demostrar capacidad ante una autoridad superior y una situación propicia para que esta lo notara.

3. La escuela Sierra del Nayar: las relaciones internas, tramas del trabajo.

En la escuela Sierra del Nayar se encuentran condiciones materia-

les diferentes con relación a las de la escuela Ajusco. Estas, así como los sujetos que la integran conforman un panorama escolar y una trama interna de relaciones contrastantes con la escuela Ajusco en varios aspectos. La relación con la comunidad caracterizada por la autonomía respecto a los padres difiere de la dependencia objetiva de la escuela Ajusco hacia la población; la relación con el supervisor dada en la escuela Sierra del Nayar en términos de apoyo a sus posibilidades de ser la escuela modelo de la zona, en la otra escuela se presenta como apoyo al director para mantenerlo en un cargo en el cual no tiene futuro; la organización interna de las escuelas, en una se orienta a la proyección hacia la jerarquía educativa en vistas a promoverse y adquirir prestigio, en la otra, se encamina a cultivar una relación de confianza con la comunidad. Las características de los directores también contrastan, en la escuela Sierra del Nayar, un maestro con escolaridad alta, moderno, en pleno ascenso, con amplias posibilidades de hacer carrera laboral e incluso política; en la escuela Ajusco, en cambio, el director es un maestro con fuertes reminiscencias de la tradición antigua en la que se formó, con escasa escolaridad y por lo mismo sin futuro dentro del sistema. En cuanto a la trama interna de relaciones destacan las diferencias entre una relación débil con la autoridad en la escuela Ajusco y otra fuertemente centralizada por el director. Asimismo contrastan las maneras de desempeñar el cargo de un director y otro, lo cual propicia determinado tipo de relaciones con y entre los maestros, en razón de su puesto de autoridad.

Importa marcar las diferencias anteriores y las que se desprenden de estas para señalar en condiciones contrastantes, las particularidades del proceso de definición del trabajo cotidiano de los maestros.

La escuela Sierra del Nayar está enclavada en una cabecera municipal; este hecho, el nivel de servicios, el creciente número de habitantes y la presencia de pequeña industria proporciona características semiurbanas a la localidad. El lugar ha ido perdiendo paulativamente el aspecto de rural que tienen los pue-

blos o barrios del rededor. Sus habitantes sí conservan prácticas y tradiciones comunes a aquellos, pero estas tienden a perder presencia ante el proceso modernizador instaurado en la cabecera municipal. El clima modernizante toca también a la escuela. Esta al igual que la Ajusco se encuentra al lado de la carretera. Sin embargo, la escuela Ajusco está integrada a la vida social del barrio, forma parte de sus agencias sociales, pertenece a la gente de ahí. La escuela Sierra del Nayar no.

Aunque se desconocen los detalles sobre el origen de esta escuela, se sabe que empezó siendo una escuela pequeña, con gran presencia de los padres, como la mayoría de las escuelas de la región. Pero en el proceso modernizador fue adquiriendo una mayor cercanía con la supervisión de la zona y también mayor distancia respecto a los padres.

La escuela pertenece al sistema federal, es la única primaria de este sistema en su localidad, muy cerca, en su entorno hay otras tres primarias, dos de ellas estatales y una particular. Cuenta con catorce grupos distribuidos en tres bloques de una sola planta. Los edificios ocupan la mitad del terreno total de la escuela; entre ellos corren pasillos pavimentados y pequeños jardines con pasto y flores; a un costado de los edificios se encuentra el patio. A la entrada está el pórtico con la dirección, la cooperativa, la bodega, la biblioteca y el sanitario para personal docente. Toda la escuela está rodeada por una barda de tela de alambre y cerrada por una reja de hierro. El edificio está terminado y cuenta con todas las instalaciones a las que puede aspirar una escuela equipada según los parámetros de la SEP. Como parte del aspecto físico del edificio cabe destacar que su construcción corresponde a una sola época histórica, a diferencia de la escuela Ajusco -y muchas en la región- en donde conviven estilos constructivos de hace treinta años con otros muy recientes. El estilo de la escuela Sierra del Nayar se podría ubicar a principios de los años setentas. Además del mayor prestigio con que cuentan las escuelas federales, esta en particular tiene fama en la zona, de moderna y eficiente.

Dada la gran demanda de población escolar, la escuela Sierra del

Nayar no sólo no depende de la comunidad en cuanto a asistencia, permanencia o inscripción, como sucede en la escuela Ajusco, sino que es ella quien condiciona el ingreso y permanencia de los niños a sus propios requerimientos. Por ejemplo, en un ciclo escolar anterior a la fecha de este estudio el director planteó la posibilidad de instaurar un sistema de selección para escoger a los "mejores" niños solicitados. También se han condicionado la entrega de boletas de fin de curso o la inscripción al cumplimiento de las diversas cuotas escolares.

Su director es un maestro joven, con veintiún años de servicio; de ellos, los últimos catorce los ha ejercido como director (primero comisionado y luego técnico) lo cual habla de una rápida carrera ascendente en el magisterio.

Formalmente se requieren diecisiete años de antigüedad para alcanzar la plaza de director técnico. El maestro está titulado y además tiene la licenciatura de la SEP, lo que lo ubica como un maestro con escolaridad alta.

Este maestro tiene buenas relaciones sindicales. Originalmente estuvo ligado a un grupo sindical de fuerte arraigo en el estado que detentó la hegemonía de la sección del SNTE en el estado antes que Vanguardia Revolucionaria. A su caída este grupo pasó a formar parte de la oposición, manteniendo cierta fuerza y presencia en la sección dado su poder anterior. El maestro que nos ocupa obtuvo apoyo en la primera etapa de su carrera de este grupo político. Tal apoyo fue central en su rápido ascenso dentro del magisterio. El apoyo de las relaciones sindicales y su desempeño profesional son la explicación a su rápido ascenso. En su desempeño como director ha adquirido una sólida reputación de eficiencia y dinamismo. Antes de ser director de la escuela Sierra del Nayar lo fue en una escuela unitaria prácticamente sin alumnos y sin apoyo de los padres. El con su trabajo logró poblar la escuela hasta alcanzar la organización completa. Con este antecedente meritorio en sus inicios como director, en combinación con sus relaciones sindicales, fue ascendiendo a director técnico en la escuela Sierra del Nayar. Ahí ha desarrollado mucha actividad tendiente a potenciar las posibilidades de esa

escuela para convertirla en modelo, tanto en su zona como entre las primarias de su entorno inmediato.

Destaca en la trayectoria laboral del director, su interés por escalar posiciones dentro de su gremio. Aunque no se cuenta con información precisa sobre sus relaciones anteriores con supervisores, se sabe que a lo largo de su carrera ha contado con el apoyo de alguno o algunos de ellos. Tener el apoyo de un supervisor resulta imprescindible para aquellos maestros interesados en ascender, puesto que los supervisores son piezas clave en los mecanismos de ascenso magisterial. Pues a la vez que son los evaluadores inmediatos de maestros y directores, legitimados por la SEP, la estructura sindical cuenta con ellos como colaboradores incondicionales. De modo que frecuentemente en los supervisores se encuentran concentrados los dos juicios necesarios para ascender: el profesional-administrativo y el sindical.

Si bien las buenas relaciones con el supervisor resultan necesarias para promoverse, también son necesarios los méritos acumulados durante su gestión previa, esto es, el prestigio logrado para la escuela donde actuó en términos de obras materiales y control del personal docente. Desde la perspectiva personal del director que nos ocupa estas son parte importante de las motivaciones particulares en su manera de desempeñar el trabajo.

a) La relación con la comunidad y la organización interna de la escuela.

El cultivo y mantenimiento del prestigio de la escuela Sierra del Nayar, tanto en lo referente a su presencia entre las escuelas de la zona como al nivel de aprovechamiento de sus alumnos, ha requerido de una organización interna orientada en ese sentido. En dicha organización se manifiestan tanto las determinaciones provenientes de las condiciones históricas y materiales de la escuela, el matiz particular impreso por las concepciones y aspiraciones del director, como la negociación con los maestros.

Antes de entrar a explicar la organización interna de la escuela

es necesario destacar una condición histórica que hace posible su forma de organización: la marginación de los padres de familia en la vida escolar. La escuela Sierra del Nayar se organiza prácticamente de manera autónoma con relación a los padres de familia y a la población en general. La relación con los padres de familia no parece permear a su interior y es el director quien la sostiene, como corresponde a su cargo. A él le implica una serie de entrevistas y negociaciones, pero los resultados de estas no condicionan la organización interna del trabajo escolar.

Aunque para el director resulta imprescindible la relación y negociación con los padres -como en todas las escuelas-, los términos de esa relación aquí son muy diferentes respecto a los de la escuela Ajusco. El prestigio de la escuela y su ubicación en un centro de población importante le han procurado una gran demanda de población escolar. La demanda escolar segura y creciente, además de haber propiciado las medidas mencionadas en páginas anteriores (selección de alumnos, retención de boletas), provocó la formación del turno vespertino. La escuela ya había llegado al límite de su posibilidad de aumentar aulas y por ello el aumento de población se resolvió con esa alternativa.

La amplia demanda de población escolar representa para la escuela Sierra del Nayar su puntal más fuerte para relacionarse en posición de ventaja con la población.

Existe otro elemento que contribuye, aunque en menor medida, a la fuerza de la escuela ante los padres: que el edificio escolar esté totalmente concluido. Aún cuando la escuela requiera constantemente de la aportación monetaria de los padres (por ejemplo, para mantenimiento, uniformes, trajes para bailables) el no depender de ellos en lo tocante a la construcción del edificio escolar la pone en situación menos vulnerable ante las presiones eventuales de los padres.

Por otro lado, la condición casi urbana de la localidad donde se enclava la escuela en cuestión también ha influido en la marginación de los padres en aquellos asuntos escolares en los que, en las escuelas rurales, tienen injerencia.

Es el caso de la vigilancia de los padres hacia la asistencia, puntualidad y cumplimiento del horario de los maestros. En una ocasión, a raíz de la conmemoración del 21 de marzo, la escuela debía participar en el festejo municipal. Además de que el calendario escolar marca esa fecha como no laborable, ese año el 21 de marzo cayó en sábado, razones por las cuales el director y los maestros acordaron no asistir el lunes siguiente para compensar la asistencia del día 21. El director mandó llamar al presidente y vicepresidente de la sociedad de padres y les informó de la decisión tomada. Esta manera de proceder del director con los padres resulta contrastante con lo que sucedería en una situación similar en una escuela donde los padres tuvieran influencia, por ejemplo en la Ajusco. Ahí no sería posible tomar una decisión de inasistencia y luego simplemente avisar a los padres, tendría que ponerse a su consideración antes de llegar a una decisión.

Otra evidencia de la marginación de los padres es su exclusión en la conmemoración de las fiestas patrias. Los festejos patrios en la localidad son organizados por la junta patriótica municipal, esto es, un organismo ligado directamente a las autoridades municipales.

Esta junta invita a las escuelas a participar en el desfile del 16 de septiembre, con un número en el programa artístico. De modo que tanto escuelas como población quedan fuera de la organización de las fiestas patrias en contraposición con lo que sucede en muchas comunidades rurales. Hay otros casos de fiestas cívicas (21 de marzo, 20 de noviembre) que tradicionalmente relacionan a las escuelas rurales con la comunidad donde los padres han quedado excluidos en la escuela Sierra del Nayar. Aunque tal relación no se efectúa con toda la comunidad, sino con las autoridades locales, de todas maneras en las poblaciones pequeñas suele haber mayor cabida a la intervención de la población que en las poblaciones más grandes.

Si bien en las dos situaciones anteriores el punto central es la marginación de los padres respecto a la escuela, cabe diferenciarlas a la vez que subrayar su similitud. En la primera situa

ción la marginación la realizan el director y los maestros, en el segundo la efectúa una forma de organización político administrativa, el municipio; en donde la escuela no interviene directamente. Lo que ambas tiene en común es que están propiciadas por procesos de modernización promovidos en el primer caso desde la escuela y en el segundo desde el gobierno local.

Ya sea por la intencionalidad modernizadora del director o por la modernidad proveniente del estatus político de la localidad, la marginación de los padres en las decisiones escolares constituye un elemento importante en las condiciones materiales de esta escuela. Descontando a los padres de familia como sector con el que la escuela debe negociar, el director cuenta con una tensión menos, o con una tensión controlada para organizar internamente a la escuela.

Las condiciones históricas de la población y de la escuela así como la presión de la supervisión han favorecido las intenciones modernizadoras del director. El ha promovido una organización escolar interna orientada a potenciar las posibilidades que tiene la escuela Sierra del Nayar de convertirse en escuela modelo.

En este sentido el director ha dado gran impulso a aquellas actividades donde la escuela se exhibe hacia el exterior, fundamentalmente en eventos oficiales donde compiten explícita o implícitamente con otras escuelas. Es el caso de los concursos, desfiles y torneos.

De estos eventos, los concursos son los más concurridos por la escuela, lo cual se explica a partir de la importancia que oficialmente se otorga a tales eventos en la evaluación del funcionamiento escolar. La escuela Sierra del Nayar en tanto escuela grande y moderna está obligada, según los criterios oficiales y los del sentido común magisterial a participar y a destacar en los concursos.

Por otra parte las aspiraciones profesionales del director también influyen de manera relevante en dichas participaciones.

La diligencia del director en el cumplimiento de su trabajo pro

viene en parte de su concepción sobre el mismo; pero además constituye parte central de un mecanismo de ascenso dentro del magisterio. Se considera que un buen director es aquel que impulsa a su escuela para que destaque en todos sentidos: aprovechamiento, obras de construcción, promoción artística, cívica y cultural, disciplina de su personal, etcétera. Un director cuya gestión prestigia a su escuela también adquiere prestigio personal. Este prestigio le sirve para promoverse a posiciones de mayor rango dentro de la escuela laboral y/o política.

La organización interna se materializa en una división del trabajo a través de la asignación de grados y comisiones. Esta asignación es función reglamentaria del director quien la decide con base en las necesidades de la escuela; necesidades en las que se combinan las condiciones objetivas ya señaladas con el criterio y planes del director para la escuela. Dice el director:

"...En mi caso, para nombrar comisiones y asignar grupos hago un pequeñito estudio... (Se nos dan una serie de recomendaciones) entre ellas que los primeros años estén atendidos por maestros... eso también, naturalmente, para que sea conservado eso del hogar, la mamá, etcétera (...) no es una orden terminante ¿verdad? sino que se nos recomienda (...) Por otro lado, es el nivel de preparación, este, en su esmero, bueno, hay que conjugar, este, un sin fin de cosas. Entonces (me puse) a juntar esas cosas. Primero, yo tomo en cuenta lo siguiente... primeramente lo que nos sugieren, que casi es una orden (lo que les acabo de decir), tras de ello, trato siempre, si lo permite la ocasión de que no les toquen los mismos alumnos para que haya novedad "(...)" Trato de cambiar, entonces, repito, alumnos y grados; y también hago (que no les toque el mismo grado) a veces es imposible, digo es imposible porque a veces por más que uno le estudia por acá o le vea por allá coincide un maestro con su mismo grupo o un maestro con su mismo grado "(...)" Todavía aún a lo que les he dicho... de las sugerencias o disposiciones de la secretaría, de los supervisores, de las... o de donde vengan, verdad, conjugándolas con lo que uno tiene pensado hacer, todavía hay algún otro ladito que hay que considerar, por ejemplo, se acercan uno, dos, tres o cuatro maestros o más a decirme por favor, yo les suplico yo no quiero

ese o este grado, por favor a ver si es posible que me ubiquen, todo eso también hay que considerarlo. Solamente que no sea posible, entonces si nos perdonan los compañeros "(...)" Así que estos son todos (lo recalca) los pequeñitos o grandes detalles que uno tiene que estarse fijando, y por eso ve que a veces le busca uno por acá lo pone uno por allá y no queda, entonces no hay otra que cambiarles salón, cambiarles de grado, y en cuanto a comisiones también, ahí no es tanto porque como ahí van dos maestros, pues si hay ocasión, muy fácil ¿verdad? (...)

La asignación de grados tiene como objeto la organización de la enseñanza y la de las comisiones la distribución de aquellas funciones que a criterio del director son necesarias al funcionamiento de la escuela (trabajo extraenseñanza). Desde la normatividad, las comisiones están pensadas como apoyo al plan de trabajo del director.

Aunque el reglamento prevee cierto tipo y número de comisiones, así como las funciones de las mismas, en los hechos cada escuela (cada director) nombra el número y el tipo de comisiones que precisa, así como el contenido de sus funciones. Por ejemplo, la escuela Ajusco contaba con las siguientes comisiones: acción social, organización, educación física y deportes, economía, higiene y puntualidad. La escuela Sierra del Nayar en cambio tenía las siguientes: acción social, educación física, ahorro, ornato y embellecimiento del edificio, cooperativa escolar, asistencia y puntualidad y periódico mural.

En la escuela Sierra del Nayar la planta docente se compone de catorce maestros además del director. Se distribuyen en un grupo integrado y dos grupos por grado excepto en quinto donde hay tres.

Los grados en los que el director parece poner mayor atención son el primero, el tercero, el quinto y el sexto. En ellos están concentrados los maestros considerados buenos en su docencia, sobre todo, en los tres grupos de quinto. En los demás el director ubica un grupo por grado con un maestro reconocido y otro no necesariamente. El segundo y cuarto parecen ser grados menos preocupantes para el director. Con el grupo integrado existe una re

lación diferente que con los otros. A este grupo, en lo técnico lo supervisa personal diferente al de la escuela, el director sólo lo atiende en algunos aspectos administrativos.

En cuanto a las comisiones el director distribuye dos maestros por comisión: las maestras de primero por reglamento no tienen comisión, las de segundo quedaron en la comisión de acción social, la maestra de tercero y uno de los de cuarto se encargarán de la comisión de asistencia y puntualidad; el maestro de tercero tiene la comisión de ahorro y otro maestro de cuarto y la maestra de grupo integrado fueron asignados a la comisión de educación física, la comisión de higiene correspondió a dos de las maestras de quinto, a la tercera le asignaron la de ornato y embellecimiento del edificio. Por último, uno de los maestros de sexto quedó encargado de la cooperativa y la otra de la comisión de periódico mural.

Respecto al trabajo de las comisiones, en general los maestros lo consideran una carga extra que distrae su atención y disminuye el tiempo de docencia. Esto es válido tanto para las comisiones formales ya mencionadas como para las instauradas por la vía del hecho. En la escuela Sierra del Nayar las comisiones informales se refieren fundamentalmente a la infinidad de tareas que conlleva la realización de los concursos, por ejemplo, hacerse cargo de los niños de otro maestro mientras éste lleva a otros a concursar. Hay otras comisiones informales tales como buscar la tela para el vestido de sexto o del uniforme, contratar la misa de fin de año, entre otras.

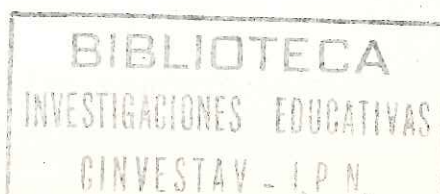
Entre las comisiones sentidas como más pesadas por los maestros están la cooperativa, el ahorro escolar y la de higiene. La primera requiere, además de ocuparse de la venta a la hora del recreo, encargarse del trato con los proveedores y de la contabilidad. En tiempo esto representa que si la hora del recreo está marcada a las once de la mañana el o la maestra encargada debe empezar a ocuparse desde las diez o diez treinta, para desocuparse alrededor de las doce o doce treinta. El ahorro escolar presenta como problema la responsabilidad del dinero, pues con la cantidad de alumnos (aproximadamente 500) se juntan can-

tidades considerables. Además hay que estimar el tiempo implicado en recoger el ahorro de toda la escuela. Respecto a la responsabilidad del dinero decía un maestro : "...cuando tiene unos centavos se los gasta y al final hay que venir poniendo cuatro o cinco mil pesos para reponer lo que se gastó". Tal vez por esa razón el director le asigna esta comisión a un maestro que tiene asegurados ingresos extras a su salario a través de sus negocios. Una de las maestras de la comisión de higiene contaba que le llevaba mucho tiempo revisar a diario las uñas, el pelo, el cuello y la ropa de todos los alumnos de la escuela; por eso una vez revisaba uñas y pelo y al otro día cuello y ropa, de lo contrario se llevaría toda la mañana en su comisión.

La distribución de grados y comisiones constituye la infraestructura organizativa de una escuela. En el caso de la escuela Sierra del Nayar esta tiene una marcada orientación hacia su legitimación constante frente a la supervisión, y en general hacia la consolidación de su prestigio como escuela modelo.

"(...) Los concursos se hacen para que ponga más empeño los maestros y los alumnos. Con ellos se busca sobresalir (...)" (Dir. E14).

La trascendencia de los concursos se expresa en la organización escolar de diversas maneras. Una de ellas es el valor que tiene la comisión de educación física. Esta es la comisión más importante en la escuela Sierra del Nayar, a diferencia de la escuela Ajusco donde ese lugar es ocupado por la comisión de acción social, responsable de la relación con la comunidad. La comisión de acción social en la escuela Sierra del Nayar se encargaba de organizar algún pequeño agasajo para el cumpleaños de los maestros, o de organizar entre los maestros algunos festejos tales como el día del maestro, el día de muertos, la rosca de reyes, etc. Eventos que no parecían tener más que un valor formal y sin mayor trascendencia, pero en los que se puede leer relevancia para la relación entre director y maestros al interior de la escuela.



La importancia de la comisión de educación física en esta escuela radica en que es gracias a ella que la escuela ha adquirido mayor cantidad de trofeos en concursos y torneos. Esa importancia se manifiesta en el tiempo dedicado a tal actividad y las concesiones que el director se muestra dispuesto a hacer para su desempeño. El maestro asignado a esta comisión entrena con los niños de toda la escuela cuyas edades van de los diez años en adelante; este entrenamiento se realiza casi todos los días después del recreo. Lo cual significa que este maestro prácticamente funge como el maestro de educación física en la escuela. Para que pueda realizar este trabajo el director le asigna un grado de los considerados fáciles, en este caso el cuarto. En vista del éxito del maestro de educación física el director le ha repetido la comisión durante cuatro años.

Si bien llevar adelante estas funciones le implica al maestro la necesidad de ajustes en su docencia, también le atrae conveniencias. Es notable como él defiende su tiempo de docencia en las mañanas antes del recreo, más que cualquier otro; dice que a él le gusta aprovechar las mañanas con su grupo porque es cuando los niños rinden más. Independientemente de que la anterior es una verdad dentro del sentido común magisterial, lo cierto es que las mañanas, antes del recreo, prácticamente resulta el único tiempo disponible de este maestro para la docencia con su cuarto grado. Es curioso que en una escuela donde se cuida tanto el aprovechamiento como parte de la imagen se encuentren estas estrategias que parecen desplazar un tanto la docencia.

Para el maestro, el desempeño de esta comisión presentan algunas ventajas. La más inmediata es el tener un lugar prominente ante el director, lo cual es conveniente para cualquier maestro pero tener prestigio ante un director con las relaciones y las posibilidades de ascenso del de la escuela Sierra del Nayar resulta doblemente conveniente, pues plantea la posibilidad de también ser promovido. Por otra parte, en lo interno ser el encargado de la educación física se ve compensado con tener un grado "fácil".

Otro indicador de la importancia de los concursos en la escuela

que nos ocupa se da en el ámbito de la enseñanza. A esta se le asigna un cuidado particular que le ha valido prestigio en la localidad y en la zona. Pero también se ve permeada por la preparación de diversos concursos. Es frecuente encontrar durante las horas de clase a algún maestro dictando a sus alumnos un poema. A otros, ensayando números de poesía coral e individual; ensayos dentro del aula intercalados entre clase y clase, como si se tratar de un área programática más.

En la fecha de realización del concurso preparado o el día anterior puede encontrarse en el patio dirigiendo el último ensayo al maestro cuyo grupo o alumno va a concursar.

Dir.: "...este tercer año se va hoy, ya los otros están preparándose, no les ha tocado presentar sus números, este que se va hoy se dará mañana pues ya pasó su participación..."

Los concursos en la escuela Sierra del Nayar forman parte integral de su cotidianidad tanto por la preparación constante de éstos como por su frecuencia.

Dir.: "... Y es toda la semana de concursos, vamos a entrar en todos, ya estuvimos en el de escoltas el lunes, danzas y bailables ayer, hoy poesía, mañana tablas rítmicas y gimnásticas y el viernes rondas infantiles".

Informaba además de concursos anteriores.

"...hubo uno de poesía hace apenas... a dos niveles y tuvimos segundo lugar con niños de primero y uno de cuarto año que no lo tomaron en cuenta no sé por qué, a mí me parece es muy bueno, pero quién sabe (...)"

La escuela tiene capacidad de participar en concursos cuyas invitaciones llegan de improviso, porque los maestros constantemente preparan números a instancias del director ya sea en deportes o en poesía.

En danza, además de la manera escolar de preparar bailables, las maestras de acción social formaron un club de danza; al respecto

contaba el director:

"...ahí tenían preparados 4 ó 5 bailables, entonces cuando supimos lo del concurso nosotros ya te
níamos material..."

Aunque la participación de la escuela Sierra del Nayar en concursos se ha vertido esencialmente en la legitimación ante la supervisión, también ha jugado un papel en la legitimación ante la población.

De la participación en concursos de aprovechamiento han surgido dos ganadoras de esta escuela en diferentes años. El premio a estas niñas fue una visita al Distrito Federal (junto con otros niños del estado). Durante esta visita, en la entrevista con el presidente cada una de estas niñas pidió algo para su comunidad; la primera pidió una secundaria y la segunda una estatua del héroe local; un maestro de la primaria que nos ocupa cuenta que ambas peticiones fueron satisfechas.

Hay que señalar que en la organización de la escuela juegan un papel central las relaciones entre el personal. La manera como el director desempeña su cargo destaca como una de las influencias fuertes en el curso de las relaciones dentro de la escuela.

Gracias a su experiencia directiva previa y a las condiciones objetivas que le brindaba la escuela el director había logrado atraer el apoyo de la mayoría de los maestros de su escuela. Este apoyo se fue constituyendo a través de acciones en las que el director fue ganando a los maestros.

Las acciones con las que se ha ganado el apoyo de los maestros se articulan a través de una autoimagen que promueve el director entre sus maestros en cuanto a identificarse con ellos como maestro, cuidando que tal identificación no implique desmedro a su autoridad.

Dicha identificación giraba en torno a lo que entre los maestros se consideran injusticias infrigidas por las autoridades y los padres de familia. Injusticias que pasan por el no reconocimien

to a su trabajo, al monto del trabajo, el salario insuficiente, el abuso de las secretarías de estado al encomendar todo tipo de tareas extras a los maestros, las exigencias y ataques de los padres, etcétera.

Mucho de esta identificación se expresaba en su discurso sindical. Como se había mencionado antes, el director perteneció a una corriente sindical que le presentaba cierto nivel de oposición a Vanguardia Revolucionaria, hasta que accedió a integrarse a sus filas en vista de que, de no hacerlo, quedaría estancado en su carrera laboral.

Cuando aún se encontraba en la oposición sostenía un discurso en favor de los derechos laborales de los maestros. Discurso apoyado con acciones que convencían a los maestros. Por ejemplo, fue la única escuela de la zona que se puso en paro por la consigna de aumento de salario lanzada por el Comité Central de Lucha de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en el estado. La escuela se unió al paro con el apoyo y la participación del director, aún cuando en los usos gremiales esto le supone al director un franco enfrentamiento con el supervisor. Tener el apoyo del director ante el supervisor hacía sentir a los maestros muy apoyados, esto los cohesionaba en torno suyo.

Había otro tipo de acciones del director que también apoyaban a los maestros, como por ejemplo, defenderlos ante los padres frente a sus intentos de pedirles cuentas en horarios o asistencia. El director no permitía eso, inmediatamente les marcaba límites a estos últimos, dejando claro que eso no les competía y que él como director era el único indicado para tratar esos asuntos.

Otro tipo de defensa del director se daba a nivel de acciones que los protegían de los pedidos de trabajo extra por parte de secretarías de estado.

Al inicio del año escolar llegaron disposiciones superiores para llevar a cabo gran cantidad de actividades adicionales al programa escolar: conmemorar el sexagésimo aniversario de la SEP, incluir una unidad de trabajo sobre el plan de reforestación "M", realizar una campaña contra la rabia, incluir una unidad sobre el Sistema Alimentario

Mexicano, llevar a cabo una campaña domiciliaria para promover el ahorro de energía eléctrica.

Después de quejarse por la cantidad de trabajo extra el director manifiesta especial molestia hacia la campaña de ahorro de energía eléctrica. Porque según señala, los trabajadores de la Compañía de Luz están mejor pagados y cuentan con prestaciones más ventajosas que los maestros. El director relata que él y los maestros le dijeron al supervisor que llevara sus opiniones a las autoridades para que fueran los trabajadores de la Compañía de Luz quienes realizaran la campaña.

Dentro de las prácticas del director aceptadas de buen grado por los maestros estaba el consultarlos, tomar su opinión respecto a los asuntos de la escuela a través del Consejo Técnico Consultivo.

Cuando el director de quien hablamos se cambió de escuela los maestros hacían comentarios y comparaciones entre el nuevo director y el anterior.

Ma: "(...) nosotros estamos acostumbrados a discutir todas las disposiciones y luego de horas y horas de hablar tomar acuerdo. El maestro nos decía (se refiere al director anterior) miren, lo que la superioridad me indica, me ordena es esto, pero a ver ustedes qué piensan, cómo lo ven. Así nos obligaba a pensar. Entonces este maestro (el director actual) tiene que adaptarse porque nosotros así estamos acostumbrados".

Con todas estas acciones el director logró el apoyo de los maestros hacia su política respecto a la escuela. Les presentaba el trabajo de la escuela como una tarea común cuyo objetivo era lograr de modo conjunto el realce y prestigio de la misma. En este sentido la participación en concursos y en general en las tareas destinadas a hacer destacar a la escuela entre los contenidos para los maestros, tenía el de satisfacción por pertenecer a una escuela exitosa. Hacer destacar a su escuela de alguna forma los unificaba en torno a ésta y les proporcionaba un objeto de identificación.

Sin embargo también había control y un ejercicio fuerte de la

autoridad del director hacia los maestros. Incluso el buen trato y la identificación con ellos habían contribuido al control.

El director cuidaba mucho que a la hora de clase los maestros no estuvieran platicando en los pasillos. Les autorizaba a platicar en sus salones. Pero de hecho, tampoco ahí podían hacerlo, pues el director rondaba con frecuencia entre las aulas. En su manera de ejercer el cargo, el director mantenía una vigilancia muy estrecha hacia los maestros. En la escuela Sierra del Nayar parecía haber muy pocos espacios para la relación horizontal entre ellos. Esto, aunado a la dominación de la presencia del director, fomentaba que predominaran las relaciones entre el director y cada maestro en lo individual.

Con la relación personalizada director-maestro se entretejían los elementos antes mencionados de buen trato del director hacia los maestros, lo cual producía una relación laboral de algún modo comprometida personalmente. Este tipo de relación trabajador-autoridad dio pie a la competencia entre algunos maestros, disputándose el lugar ante el director. A la competencia frente al director coadyuvaban las posibilidades de ascenso de éste, pues "estar bien" con él podía repercutir en el ascenso de los maestros. El compromiso personal con el director y la competencia entre los maestros contribuyó a la atomización de estos últimos.

Sin embargo, la conveniencia laboral potencial no es la única motivación para relacionarse con el director. O, en todo caso, con ella se entreveran otras motivaciones tales como convicción con la política del director hacia la escuela, tradición de reconocimiento y respeto a la autoridad o el querer tener una relación laboral sin conflictos.

No obstante la política del director para mantener cierto equilibrio y buenos términos en la relación con los maestros, se han producido relaciones y tratos diferenciales del director hacia ellos. Los tratos diferenciales eran la cristalización de una relación laboral-personal donde se manifestaban múltiples, complejas expresiones y circunstancias tanto de sujeto como institucionales.

Por eso, pese a que en una época esta política junto con todas las prácticas descritas, ayudaron a la aglutinación del personal en torno al director, los tratos diferenciales fueron provocando fricciones entre los maestros; al igual que entre el director y algunos de los maestros.

Tales fricciones fueron convirtiéndose en separaciones o uniones. Entre estos movimientos se produjo la consolidación del apoyo de un conjunto de maestras hacia el director. Es muy difícil precisar por qué con ellas se consolidó dicho apoyo y por qué entre otros maestros no o no de la misma manera. Se puede reiterar, sin embargo, lo que se apuntó líneas antes: la intervención de intereses y aspiraciones laborales, convicciones respecto a cómo debe funcionar una escuela, empatía con la autoridad, o bien, el deseo de trabajar en paz.

Aunque no sea posible por ahora precisar las razones de sujeto para apoyar al director podemos decir que institucionalmente la manera en que les está dado a las maestras establecer una relación laboral con el director es a través del apoyo a su política. A diferencia de los maestros, quienes pueden promoverse con el director a través de las relaciones propiciadas en las prácticas de relación entre varones, las maestras sólo pueden hacerlo con iniciativas en favor de la política del director. Por ejemplo, dos de las maestras mencionadas fueron quienes organizaron un club de danza en el que tenían bailables disponibles para concursos o festivales; otra de ellas ganó un concurso de aprovechamiento.

Para las maestras efectivamente hay menos posibilidades de entablar una relación laboral más autónoma con el director. En ello influyen las limitaciones personales y sociales existentes para que las maestras se integren a la política de modo que desde lo sindical pudieran desarrollar nexos, como los maestros cercanos al director. Además de que los usos y costumbres en el gremio magisterial en efecto marcan claras diferencias de trato entre los sexos.

Aunque el apoyo para el director se consolidó entre las cinco maestras mencionadas, también contaba con el apoyo de otros maestros. Dos de ellos tenían vínculos sindicales con el director, el maestro de la comisión de educación física y el maestro de sexto, además este último era su compadre y amigo de varios años.

Los otros maestros y maestras mantenían una relación más distante, sobre todo a partir de los tratos diferenciales aludidos. Incluso entre algunos de ellos, se encontraban posiciones críticas hacia el director. Es interesante cómo las condiciones personales de los maestros pueden fomentar, en ocasiones, una posición más autónoma frente al director. Ese era el caso del maestro de la comisión de ahorro. Tiene veintiocho años de servicio, le faltan dos para jubilarse. A estas alturas de su carrera prácticamente ya no hay nada que lo pueda intimidar, siempre y cuando cumpla con su trabajo. No le pueden quitar su plaza y como no tiene aspiraciones de ascenso, no le afectan los posibles oficios o notas de extrañamiento que eventualmente pudieran hacerle. Además tiene varios negocios (un molino, cría de cerdos y tierras de cultivo) que le permiten una holgura económica que no le garantiza su salario de maestro.

En la escuela Sierra del Nayar, la autonomía lograda por el director respecto a los padres, así como su experiencia en ese puesto, le han permitido lograr el apoyo y control de los maestros. Esto es, en la manera de desempeñar el cargo, el director sostiene prácticas (identificación con los maestros vía el discurso, defensa hacia padres y autoridades, etc.) con las que ha logrado consenso entre los maestros. Pero con ellas también propicia el control hacia esta centralización de las relaciones en su torno así como las implicaciones de compromiso personal con él que adquieren las relaciones laborales.

Si bien hay que reconocer la fuerza del director en esta escuela, es pertinente subrayar la de los maestros. Por un lado cabe reconocer que sólo requiere ser controlado aquello que tiene posibilidades de desbordarse; por otro, recuérdese que el director necesita de los maestros para llevar a cabo su plan de trabajo, sus expectativas de ascenso y de tener una escuela mo-

delo.

La autoridad-dependencia del director hacia los maestros parece tener un énfasis en el primer término. A esto contribuyen las características del desempeño del director, subrayadas por la condición prestigiosa de la escuela. Ser maestro de la escuela Sierra del Nayar constituye una distinción, una conquista individual que debe cuidarse, sobre todo si se tienen aspiraciones de ascenso. Esta es una razón por la cual en esta escuela se opaca de algún modo el poder de los maestros y se acentúa la subordinación, en aquellos que ya no tienen necesidad o aspiraciones de escalar en la carrera magisterial, es el caso del maestro de la comisión de ahorro cuya independencia económica le permite relacionarse con el director en términos de autonomía.

b) La negociación en la escuela Sierra del Nayar.

Las condiciones antes descritas obran de sustrato a la negociación en esta escuela. A partir de lo antes dicho puede preverse que la negociación aquí, a diferencia de la escuela Ajusco, es subterránea, velada. Así como en las relaciones entre director y maestros se encuentran veladas la dependencia y poder correspondientes a cada una de los protagonistas escolares, asimismo en la negociación se presenta oculto su carácter, predominando la apariencia de dominio de la situación por parte del director.

Pero si las condiciones materiales y las relaciones internas de la escuela Sierra del Nayar marcan contrastes a la negociación respecto a la acaecida en la escuela Ajusco, a esta le imprime constantes el hecho de que acontezca entre sujetos inscritos en la misma institución. Entre las constantes tenemos: el interés de los maestros por contar con el reconocimiento del director, tanto en términos de valoración profesional como de evaluación institucional; la puesta en juego en la negociación de concepciones sobre su trabajo, lo escolar, su profesión, etc.; el uso de sus apropiaciones sobre el mundo magisterial.

Para mostrar la negociación en esta escuela haremos un corte en

la designación de grados y comisiones en el ciclo 1981-1982, a partir de la cual se desenmadejará la trama de relaciones internas y su construcción, como elementos necesarios para explicar dicha negociación.

Las comisiones son prácticamente los únicos cargos escolares previstos por la reglamentación de las escuelas primarias. Sin embargo, en la realidad de las escuelas de la zona de estudio se presentan como cargos asignados a los maestros tanto los grados como las comisiones.

Ocupar determinado grado o comisión tiene un significado preciso en la organización interna de cada escuela; constituyéndose así una jerarquía interna ligada a la distribución del trabajo.

Por lo que se refiere a la jerarquía interna de las escuelas esta es bastante específica en cada plantel, pero en general se puede citar el caso del maestro (a) de sexto. El sexto grado se asigna al maestro (a) de mayor confianza para el director. Esa confianza puede basarse en diversos aspectos: el trabajo docente, la afinidad política, la relación personal, etc. Cualquiera que sea el origen de la confianza esta representa un requerimiento necesario para el maestro (a) de sexto, puesto que por un lado se le considera el grado preparatorio para el ingreso a la secundaria. Las escuelas enfrentan serios problemas cuando los niños egresados no aprueban el examen para la secundaria. Por otro lado, el maestro (a) de sexto tiene el cargo honorario de subdirector, esto es que en ausencia del director él es quien queda al frente de la escuela. Se da el caso de que, cuando en el sexto grado no pudo quedar alguien de confianza del director, en los hechos no hay subdirector, sino que el maestro (a) de guardia queda encargado de la escuela.

Con lo antes expuesto cabe subrayar el vínculo entre distribución de trabajo y jerarquía interna en las escuelas. Cabe precisar que si bien los grados y las comisiones son los cargos más conspicuos en la organización escolar, existen otros sin nombre ni reconocimiento formal pero de suma eficacia. Es el caso de aquellos maestros (as) que fungen como grupo de apoyo

de algunos directores; función que desempeñan como un cargo obtenido no por nombramiento, sino por construcción en la relación con el director.

En páginas anteriores se citaron los criterios que el director de la escuela Sierra del Nayar hacía explícitos como base de su asignación de grados y comisiones. Se recordará que mencionaba básicamente tres criterios: disposiciones oficiales, consideraciones personales sobre cada maestro y peticiones particulares. Aunque el director menciona como criterio sus consideraciones personales, no queda suficientemente claro ni la importancia de ellas en la designación de cargos ni los aspectos que abarcan dichas consideraciones personales.

Dentro de la exposición del director se deja ver que sus consideraciones personales se refieren a las aptitudes de cada maestro basándose en el análisis de su desempeño. Sin embargo, debe señalarse el papel que juegan en la designación mencionada las relaciones construidas entre él y los maestros, así como entre los maestros. Dada la relevancia de tales relaciones la designación de grados y comisiones resulta ser terreno privilegiado por ser un momento decisorio dentro de la vida escolar. En una mirada más minuciosa se observaría cómo en esta escuela el espacio de negociación más continuo son las acciones, no acciones, omisiones, pleitos, decisiones, alianzas, etc., en las que se constituyen las relaciones de los sujetos. Toda esta construcción, o por lo menos su contenido más relevante para la lucha de posiciones en la jerarquía interna, se vuelca en la designación de grados y comisiones.

El carácter decisorio de la designación de grados y comisiones, en términos institucionales proviene de la materialización de una distribución de funciones que hace de basamento a la manera de operar de la escuela. En términos de cada maestro en particular el carácter decisorio radica en que mediante tal designación quedará ubicado en un sitio determinado de la jerarquía interna escolar.

Ese año la asignación de grados y comisiones provocó dos proble-

más grandes. Uno fue el generado por la asignación de una maestra al primer grado y el otro por la asignación del sexto grado y la comisión de cooperativa a un mismo maestro.

En el primer caso el problema real consistía en que la asignación de la maestra al primer grado en lugar del cuarto que ella solicitaba representaba la materialización de una represalia contra esa maestra. La represalia provino del director, sin embargo, él estaba, en gran medida, ejecutando el resultado de una negociación necesaria con las maestras que fungían como su grupo de apoyo.

La maestra que solicitó el cuarto grado al director había terminado sus estudios de normal en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM). En razón de lo cual debía presentar como trabajo de tesis el seguimiento de un grupo durante dos años. Ella había iniciado ese seguimiento el ciclo anterior con su grupo de tercero, por eso precisaba de continuar con ese mismo grupo en el grado siguiente.

Sobre esta maestra pesaba la animadversión de varias maestras en la escuela por varias razones. La más profunda era la competencia entre ellas y el conjunto de maestras por el lugar de "la mejor maestra". Designación en la que subyacían concepciones contrapuestas respecto a la profesión.

La maestra aludida tenía veintinueve años de servicio, sin contar los primeros cuatro transcurridos en rancherías y que no le contaron como antigüedad al pasarse al sistema federal. Ella inició su carrera siendo casi adolescente, aproximadamente a los quince años, sólo contaba con primaria, pero como se necesitaban maestros en el estado y "era muy aventada", según declara, se fue de maestra a una ranchería alejada.

Con este inicio en la profesión, el tránsito de la maestra por comunidades muy rurales ha sido abundante. Este tránsito marca la práctica docente con un estilo distinto de quienes se inician y desarrollan básicamente en escuelas semiurbanas o urbanas. La diferencia de formaciones, por lo tanto de criterios docentes, de formas de relación con padres y niños, de intereses laborales, y

globalmente de la concepción de la profesión era donde se enraizaba la competencia entre las docentes por "la mejor maestra".

Las otras maestras, sobre todo las más jóvenes ya no habían tenido la experiencia de iniciar su carrera en comunidades alejadas; su formación inicial en el magisterio se había dado a través de la escuela normal y no directamente frente al grupo. En síntesis, la concepción profesional de estas maestras resultaba más técnica y moderna de acuerdo a los parámetros validados actualmente por la SEP, con relación a los de la otra maestra.

Entre sus prácticas había diferencias tales como: en la preparación de un festival la maestra buscaba números en los cuales pudieran participar todos sus niños, con su uniforme, como por ejemplo, cantos y poesías corales. En contraste con las otras maestras que buscaban números con mayor lucimiento, pero que requerían de trajes especiales con lo cual muchos niños quedaban descalificados, dado que sus padres no los podían comprar. Otra diferencia significativa era el trato con los padres de familia, las maestras tenían grandes problemas con ellos porque en las juntas, o micrófono en mano durante las formaciones lanzaban regaños o alusiones peyorativas hacia los hábitos de higiene y alimentación de los padres. La otra maestra, en cambio sostenía una relación cordial con ellos.

En la enseñanza todas tenían sus méritos. Los niños manifestaban preferencias más o menos repartidas entre ambas, aunque con cierta inclinación por la maestra antigua, por su trato más afectuoso hacia ellos.

Estas diferencias entre las concepciones de las maestras trascendían la relación entre ellas. Las prácticas y la manera de conducirse de las maestras modernas resultaba más afín a la concepción profesional e intereses laborales del director. De hecho él daba un trato preferencial a las maestras. La misma diferencia de concepciones y por tanto de ubicación ante la institución también había generado ciertos problemas entre la maestra y el director. En una ocasión el director le pidió a esta maestra su apoyo para que firmara un documento en contra de una docente que

el director quería sacar de la escuela. Ese oficio ya había sido firmado por los demás maestros. La maestra se negó a firmar, el director le insistió diciéndole que se pusiera en su lugar a lo cual contestó la maestra: "...Y por qué me voy a poner en tu lugar si yo no soy directora ni pienso serlo..."

La competencia y las diferencias entre las maestras se canalizaron en ese ciclo escolar impidiendo que el director le diera a la maestra el cuarto grado que necesitaba. La vía para canalizar la competencia fue una situación laboral con la cual las maestras presionaron al director.

La situación laboral consistía en que la maestra antigua estuvo estudiando la normal en la DGCMPM durante cuatro años a fin de conseguir su título y poder jubilarse con su sueldo íntegro. El plan de estudios que siguió se desarrollaba los sábados de ocho de la mañana a seis de la tarde y en vacaciones de ocho de la mañana a ocho de la noche.

Los maestros que seguían este plan tenían el permiso oficial de incorporarse a sus escuelas diez días después de que el personal docente debiera presentarse. A la maestra esto le generó muchos problemas con los maestros de su escuela y le agudizó los ya existentes con las maestras, pues se consideraban perjudicadas por ella. Llegar diez días después a la escuela significaba quedar eximida de las tareas de inscripción y del censo. Lo cual era considerado injusto, porque a juicio de las maestras, la maestra gozaba de más vacaciones que ellas.

El director no tenía responsabilidad en ese permiso. Este era un derecho de la maestra otorgado por la institución, el director simplemente acataba disposiciones. Pese a las fricciones con la maestra, el director no tenía problemas directamente con ella por su condición de estudiante. Sin embargo, al término de los estudios de ella, las otras maestras solicitaron al director que le retirara cualquier apoyo. Eso se traducía en obstaculizar su titulación, para lo cual la maestra necesitaba que ese ciclo escolar se le asignara el cuarto grado para poder concluir su tesis y presentar el examen de grado.

Dado el sistema de lealtades personales instaurado en la escuela Sierra del Nayar, la solicitud de estas maestras al director constituía una presión hacia él; significaba pedirle una prueba fehaciente de su compromiso hacia ellas cultivado a través del apoyo brindado a su política. Por eso, al director no le convenía negarse, tampoco le convenía defender a la maestra para tratar de equilibrar la situación, puesto que con esa posición se arriesgaba a perder más de lo que podía ganar: se trataba de afianzar el apoyo de unas maestras ya ganadas, a cambio de intentar defender a una maestra que había mostrado rebeldía ante su autoridad.

La presión de las maestras obligaba al director a negociar, en el sentido de acceder a su solicitud para no deteriorar su consenso entre ellas. En dicha negociación entraron en juego varios contenidos. Las maestras estaban exigiendo al director probar su lealtad hacia ellas; por su parte el director cuidaba el apoyo de las maestras, necesario para el ejercicio de su trabajo. Al mismo tiempo, entre el grupo de maestras y la maestra antigua, en el fondo estaba de por medio una lucha de concepciones sobre la profesión, sintetizada en la lucha por demostrar quién era "mejor maestra". Lucha en la que la legitimación del director daba una posición de fuerza a las maestras ante la otra.

Pero si el director se vio obligado a negociar con las maestras como parte de los mecanismos que requiere el ejercicio de su cargo, en razón del mismo tenía margen para imponer decisiones si ello apoyaba su plan de trabajo. En este caso el haber accedido a negociar con las maestras no sólo no debilitaba al director, sino que reafirmaba su fuerza entre la mayoría de la planta docente. Esa fuerza le permitía tomar decisiones benéficas para él, aunque causaran desagrado entre su personal; ese fue el caso, durante el mismo ciclo escolar, de la asignación de un mismo maestro al sexto grado y a la cooperativa.

El maestro aludido era el de más confianza del director. Los vinculaban nexos tanto políticos como personales, pues pertenecían al mismo grupo sindical y además eran compadres. La confianza del director hacia el maestro explicaba ambas asignaciones: con el sexto grado garantizaba la subdirección de la escuela y

con la cooperativa garantizaba el acuerdo en la administración de un puesto que manejaba buen dinero dado que la ubicación de la escuela y la cantidad de niños producían un volumen respetable de ventas.

Sin embargo la designación mencionada resultaba conflictiva por varias razones. Una de ellas consistía en la contradicción al concentrar, en una sola persona, dos cargos tan absorbentes de tiempo. Este conflicto se resolvió mediante un acuerdo entre el director y el maestro. A cambio de aceptar los dos cargos el maestro solicitó la contratación de una persona que se hiciera cargo de la cooperativa a la que él supervisaría y pagaría con parte de las ganancias. El director accedió a ello a cambio de tener a alguien de confianza en dos puestos importantes para su administración.

El otro conflicto en esta asignación era el descontento que causó el acuerdo anterior entre los maestros, incluso entre las maestras del grupo de apoyo del director. A ningún maestro o maestra asignados a la cooperativa se les había concedido un privilegio similar. Dos de las maestras cercanas al director comentaban al respecto:

Ma. 1: "Bueno ya ve, para los directores pues el el que tiene palancas, y el que no tiene ni le hacen caso a uno".

Ent.: "¿Y cómo se consiguen las palancas?".

Ma. 2: "Uh, aquí los que tienen compadritos si tienen amigos, como dice la maestra, de la bebida... la verdad es esa, y el que no tiene pues siempre no pasa... aunque trabaje bien sigue y ahí sigue y sigue..."

Ma. 1: "No fíjese que yo me he fijado que las maestras son a veces más concientes. Digo, no pues esta por esto lo merece, por esto, por esto, le busca cualidades. Pero los hombres no, basta con que se lleven bien y salgan a pachanguear y ya estuvo rico..."

Sin mencionar directamente al director y al maestro de sexto las maestras se refieren a ellos, desde su perspectiva la explica-

ción del acuerdo entre ambos radica en su relación personal. En un sentido más amplio las maestras están expresando su descontento con las formas de promoverse de los maestros ante el director, o sea, a través de prácticas posibles sólo entre varones; en contraposición con la manera más accesible de promoverse de las maestras: trabajar más intensamente para que el director las tome en cuenta.

4. En torno al proceso de definición del trabajo de los maestros.

A partir de la descripción análitica del proceso de definición del trabajo cotidiano en las dos escuelas tratadas se espera haber mostrado:

a) Las componentes del proceso, esto es, las condiciones materiales de cada escuela y las relaciones a su interior; así como el entretreído de los elementos que las integran. Para el caso de las condiciones materiales: la historia de constitución de la escuela en el lugar, la relación con la comunidad construida a partir de dicha historia, la dotación física del edificio escolar y la relación con la supervisión. En cuanto a las relaciones internas cabe subrayar la manera como el director desempeña el cargo, lo cual incluye formas de relación con los maestros; y la manera como los maestros se relacionan con el director y entre ellos. Ambos, director y maestros, en estas relaciones ponen en juego sus intereses laborales; sus concepciones sobre su trabajo, la escuela y la relación con la comunidad; las apropiaciones construidas a lo largo de su experiencia laboral.

b) La producción de la particularidad de cada escuela a partir del entretreído de las condiciones materiales específicas. A la vez que la organización escolar propia, como resultado de la interacción de las condiciones materiales con los sujetos, en especial con el director.

c) La negociación como movimiento de la cotidianidad escolar donde toman parte las fuerzas del director y la de los maestros

produciendo, entre otras cosas, la definición del trabajo cotidiano de los maestros y la modulación o modificación de la organización escolar.

d) Las diferencias de carácter y contenido de la negociación en las escuelas abordadas dados los contrastes entre sus condiciones materiales y la trama de relaciones internas.

La negociación en la escuela Sierra del Nayar se asienta fundamentalmente en la trama interna de relaciones ya que ciertas condiciones materiales básicas están resueltas y la escuela se ha construido desde ciertos criterios de modernidad posteriores a los que signaron a la escuela rural. A diferencia de la escuela Ajusco donde el peso de ésta se ubica en las condiciones materiales e históricas. En la escuela Ajusco se presentan claramente dos partes enfrentadas, se expresa de manera tangible la diferencia de concepciones sobre la escuela y el trabajo docente. En esa negociación se hace manifiesto que lo que está de por medio son condiciones materiales de trabajo de los maestros; incluso el vehículo de la negociación se da a través de discusiones conspicuas entre los interesados.

En la escuela Sierra del Nayar, en cambio, la negociación aparece disfrazada bajo la forma de una decisión del director. Si no se conociera la trama interna de relaciones y su historia cotidiana parecería simplemente una decisión y se perdería el desarrollo que la gestó, que es donde se ubica la negociación. Esta negociación es el producto de la presión ejercida sobre el sistema de lealtades; es una negociación callada, sorda, donde nunca se habla claramente de su objeto. El objeto aquí es el sistema de alianzas, el clima interno de la escuela, en tanto resultado complejo de la trama de relaciones. En este sentido el contenido de la negociación resulta menos tangible que en la escuela Ajusco; aquí no se pelean tantas o cuantas horas de trabajo u objetos para el mismo. Se pelea por la jerarquía interna, por legitimación ante la autoridad, por un clima interno de trabajo. Cuestiones cuya apariencia resulta menos material que las de la escuela Ajusco, pero cuya eficacia sobre las condiciones de trabajo en la es-

cuela es ineludible.

Es importante enfatizar aquí el peso de los sujetos que constituyen una escuela en combinación con las condiciones materiales de ésta, para la definición del trabajo a su interior.

En la lucha de concepciones en la escuela Ajusco, logra imponerse la antigua concepción rural de escuela y de trabajo docente. En cambio en la Sierra del Nayar, donde también aparece un enfrentamiento de concepciones, lo que se valora y legitima como profesión docente es más acorde con la idea moderna de profesionalismo magisterial; idea cuyo peso proviene de su hegemonía entre maestras y director, por eso ahí la maestra antigua "pierde".

REFLEXIONES FINALES

En el transcurso de la exposición se espera haber mostrado con claridad la liga entre el trabajo de los maestros y las condiciones materiales donde este se desarrolla. Quisieramos destacar la especificidad de tales condiciones en cada escuela, pese a que es tos establecimientos comparten una problemática común. Resulta pertinente enfatizar la caracterización que imprimen las condiciones concretas al trabajo magisterial. En particular cabe el señalamiento del trabajo de los maestros como soporte de la existencia material y social de la escuela. En esta investigación destaca el trabajo extraenseñanza en tanto la infraestructura sobre la cual se asienta la posibilidad de la enseñanza.

Llamar la atención sobre el papel de los maestros en la construcción cotidiana de la institución, de su trabajo y de su propia condición de trabajadores ha sido uno de los propósitos de esta investigación. El trabajo cotidiano de los maestros es un espacio fundamental de su constitución laboral y profesional; del mismo modo que para la institución, especialmente para la escuela singular.

Esperamos haber afirmado con nitidez el lugar de primer orden que tiene la actividad de los maestros en la construcción de su rea lidad laboral. Tanto en lo referido a la adecuación de las condi ciones generales de trabajo como a la negociación de su trabajo cotidiano. Se enfatiza en la negociación pues se considera, que es en ella donde cristalizan las condiciones materiales específicas de cada escuela y la trama interna de relaciones. Es en ella donde los sujetos ponen en juego su conocimiento del mundo magisterial, así como de los intereses, usos, costumbres y tradiciones apropiados durante su experiencia laboral.

Los maestros juegan un papel activo en la negociación de su trabajo. Pese a la jerarquía vertical del sistema educativo, (que fomenta las negociaciones de cúpula en lo referente a condiciones generales de trabajo) en los hechos los maestros cuentan con un

elemento central de fuerza para la negociación cotidiana, su trabajo. En virtud de que sin él las escuelas no podrían existir, en la apropiación de su propia fuerza radica la posibilidad de intervenir en la definición de su trabajo. De hecho los maestros intervienen en dicha definición, ciertamente de manera no organizada, pero entre el magisterio democrático existen gérmenes de una lucha por la apropiación de la materia de trabajo. Esto es, por la participación efectiva en las decisiones sobre el contenido de su trabajo. En ese sentido, este estudio cumpliría con su función si entre los maestros -protagonistas de la institución educativa- suscitara la apropiación de la importancia de esas mil y una tareas rutinarias que nadie -en ocasiones ni ellos mismos- reconoce como trabajo, pero que son uno de los constituyentes fundamentales de la institución y de los docentes como trabajadores.

Apostemos a la cristalización de esos gérmenes de lucha por la apropiación de la materia de trabajo entre el magisterio y quizás no esté lejos el día en que se luche por el contenido, sentido y modalidad del trabajo como parte sustancial de las condiciones laborales de los maestros.

BIBLIOGRAFIA

Abraham, Ada. "El mundo interior del docente", (s.p.i.)

Achilli, Elena. "Cultura escolar: el olvido de la heterogeneidad en la escuela". Revista Paraguaya de Sociología Núm. 60, Marzo, 1965.

Arlim, M. "Teacher transmissions can distrust time flow in classrooms". American Educational Research Journal, Vol. 16, No.1, Winter, 1979.

Avalos, Beatrice y "Teacher Effectiveness: research in the Third World - highlights of a review". En: Comparative Education, Vol. 16, No.1, March, 1980.

Barco de Surghi, Susana. "Regulación del rol docente a través de prescripciones institucionales". Informe de avance, mimeo, Rosario, Argentina, Enero, 1983.

Batallán, Graciela. "Talleres de educadores como modalidad de perfeccionamiento operativo". Informe final. Centro de Investigaciones Educativas, Buenos Aires, 1981.

Baudelot, Ch. y R. Establet. La escuela capitalista. México: Siglo XXI, 1976.

Berger, Ida. "Psicología de los enseñantes". En: Aspectos sociales de la educación. M. Debesse y G. Mialaret. Tratado de Ciencias Pedagógicas, Barcelona: Oikos-tau, 1976.

Blanco, José Joaquín. "Cultura nacional y cultura de Estado". Cuadernos Políticos, Núm. 34, Octubre-Diciembre. México: Editorial Era, 1982.

Bodei, Remo. "Comprender modificarse, modelos y perspectivas de racionalidad modificadora". En: Crisis de la razón. Aldo Gargani et. al. México: Siglo XXI, 1983.

Connell, R. W. "The Labour Process and Division of Labour". En: Teacher's Work. Sidney: George Allen and Unwin, 1985.

Cooper, H. et. al. "Classroom context and student ability as influence on teacher perceptions of classroom control". American Educational Research Journal, Vol. 16, No.2, Spring, 1979.

- Chesnaux, Jean. Hacemos tabla rasa del pasado. México: Siglo XXI, 3a. edición, 1983.
- Ebmeir, H. y T. Good. "The effects of instructing teachers about good teaching on the mathematics achievement of fourth grades students". American Educational Research Journal, Vol. 16, No. 1, Winter, 1979.
- Emmer, E. et. al. "Stability of teachers effects in Junior High classrooms". American Educational Research Journal, Vol. 16, No.1, Winter, 1979.
- Erickson, Frederick. "What Makes School Ethnography 'Ethnographic?'" Anthropology And Education Quarterly, Vol. 15, No. 1, 1985.
- Ezpeleta, Justa. "Notas sobre investigación participante y construcción teórica". DIE-CINVESTAV-IPN, 1984. Ponencia presentada en el Seminario de Pesquisa Participativa INEP, Brasilia, Marzo de 1984.
- Ezpeleta, Justa. "El diálogo con la teoría: una constante en el trabajo del investigador". DIE-CINVESTAV-IPN, 1984. Ponencia presentada en el Seminario anual de formación. Santiago de Chile, Julio, 1984.
- Ezpeleta, Justa y Elsie Rockwell. "Escuela y clases subalternas". Cuadernos Políticos Núm. 37, Junio-Agosto, México: Ed. Era, 1983.
- Filloux, Jean. "Formación docente, dinámica de grupos y cambio". Crisis de la Didáctica, Revista de Ciencias de la educación, Argentina: Ed. Axis, 1975.
- Foucault, Michel. La arqueología del saber. México: Siglo XXI, 9a. ed., 1983.
- Fuentes, Molinar Olac, Pablo Latapí, José Angel Pescador, Carlos Muñoz Izquierdo. "Al paso de la política educativa. Cuestionario". Nexos No. 84, México, 1985.
- García, Rolando. "Enfoque metodológico para el programa S.A.S.". En: Programa de Investigación Interdisciplinaria, UAM-UNRISD. Sistema Alimentario y Sociedad (S.A.S.) el caso mexicano, México s/f.
- Gatti, Luis María. "Clases sociales y reciprocidad interdoméstica". Revista Crítica, Nú. 10-11, Julio-Diciembre, México: Universidad Autónoma de Puebla, 1981.

- Geertz, Clifford. "La descripción profunda: hacia una teoría interpretativa de la cultura" en: The Interpretation of Culture, New York: Basic Books, 1973. Traducción DIE.
- Gilly, Adolfo. "Cultura nacional, identidad de clase y cultura popular". Cuadernos Políticos Núm. 30, Octubre-Diciembre, México: Ed. Era, 1981.
- Ginzburg, Carlo. "Señales. Raíces de un paradigma indiciario" en: Crisis de la razón, Aldo Gargani, et. al. México: Siglo XXI, 1983.
- Giroux, Henri. "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis". Harvard Educational Review, Vol. 53, No. 3, August, 1983.
- Gramsci, Antonio. "El moderno príncipe" en: Cuadernos de la cárcel 1. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno, México; Juan Pablos Editor, 1975.
- Gramsci, Antonio. "La organización de la escuela y la cultura" en: Cuadernos de la cárcel 2. Los intelectuales y la organización de la cultura. México: Juan Pablos Editor, 1975.
- Gramsci, Antonio. "Americanismo y Fordismo" en: Cuadernos de la cárcel 1. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno. México: Juan Pablos Editor, 1975.
- Gramsci, Antonio. "Introducción al estudio de la filosofía y del materialismo histórico" en: Cuadernos de la cárcel 2. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. México: Juan Pablos Editor, 1975.
- Jackson, P. La vida en las aulas. Madrid: Ed. Marova, 1975.
- Heller, Agnes. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Ediciones Península, 1977.
- Heller, Agnes. Historia y vida cotidiana. Barcelona: Grijalbo, 1972.
- Henry, Jules. La cultura contra el hombre. México: Siglo XXI, 1975.
- Holloway, John. "El estado y la lucha cotidiana" Cuadernos Políticos Núm. 24, Abril-Junio. México: Ed. Era, 1980.

- Lapassade, G. y René Lourau. Claves de la Sociología. Barcelona: Ed. Laia, 1974.
- Lefebvre, Henri. La vida cotidiana y el mundo moderno. Madrid: Alianza Editorial, 1980.
- Lourau, R. El análisis institucional. Bs. As.: Amorrortu, 1970.
- Livi, Giovana. et. al. "Vida cotidiana de un barrio obrero. La aportación de la historia oral". Revista Cuicuilco, Año II, Núm. 6, Octubre. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia, 1981.
- Lortie, Dan. Schoolteacher . A Sociological Study. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.
- Mercado Maldonado, Ruth. "La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana". Tesis Maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN, 1985.
- Monsivais, Carlos. "Notas sobre el Estado, la cultura nacional y las culturas populares en México". Cuadernos Políticos Núm. 30, Octubre-Diciembre, México: Ed. Era, 1981.
- Moore, Johnson Susan. "Teachers' Unions in schools: Authority and Accomodation". Harvard Educational Review, Vol. 53, No. 3, 1983.
- Namo de Mello, Guiomar. Magisterio de 1º grau: de competencia técnica ao compromiso político. Sao Paulo AA/Cortés Editor, 1982.
- Nun, José. "La rebelión del coro". Nexos Núm. 86. Octubre, México, 1981.
- Ortíz, Maldonado Ruhama. "La imagen que los maestros tienen de sí mismos y de su tarea educativa" en: Sociedad y política en Oaxaca, quince estudios de caso. Raúl Benítez et. al. México: UABJO, 1980.
- Ramírez, Beatríz. "La enseñanza diferencial de la lecto-escritura y su relación con factores económicos", en: Simposio sobre el magisterio nacional, Vol. II. México: Cuadernos de la Casa Chata 30. Centro de Investigaciones Superiores del INAH, 1980.

- Rockwell, Elsie y J. Ezpeleta. "La práctica docente y su contexto institucional y social". Proyecto de investigación Documento interno, DIE-CINVESTAV-IPN. México, 1980.
- Rockwell, Elsie y J. Ezpeleta. "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso" Revista Colombiana de Educación. Núm. 2. Centro de Investigación Pedagógica, Universidad Pedagógica, Bogotá, 1984.
- Rockwell, Elsie. De huellas, bardas y veredas. Cuadernos DIE No. 3 México: DIE-CINVESTAV-IPN, 1982.
- Rockwell, Elsie. "La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa". Cuadernos de formación Núm. 2, Santiago de Chile: Red de Investigación Cualitativa de la Realidad Educativa, 1984.
- Rockwell, Elsie. Ser maestro. Estudios sobre el trabajo del docente. (Compiladora) Antología. México: SEP- Ed. El Caballito, 1986.
- Salinas Alvarez, Samuel y Carlos Imaz Gispert. Maestros y Estado. México: Ed. Línea, 1984.
- Sandoval, Flores Etelvina. "Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos". Tesis Maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN, 1985.
- Schmelkes, Sylvia, et. al. Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela rural básica, México: Centro de Estudios Educativos, 1979.
- Street, Susan, et. al. "Una aproximación hacia la construcción social de la acción pedagógica". México: Fundación Barros Sierra, diciembre, 1980. Mimeo.
- Thompson, F.P. La formación histórica de la clase obrera, Inglaterra: 1780-1832. Tomo I, Barcelona: Ed. Laia, 1977.
- Trejo, Delarbre Raúl. "Atrás de la raya que estamos grillando" Nexos Núm. 52, México, Abril, 1982.
- Trotsky, León. El nuevo curso. Problemas de la vida cotidiana. Cuadernos de Pasado y Presente No. 27, México: Siglo XXI, 1978.
- Taboada, Eva. "El proceso cultural y educativo del Estado mexicano: 1920-1940". Tesis de maestría, DIE-CIEA-IPN, 1982.

Warren, L. Richard. "Context and Isolation: The Teaching Experience in an Elementary School", Human Organization, Vol. 34, No.2, Summer, 1975.

Weitzner, Esther. "Magisterio y sentido de eficacia", Ponencia presentada en el Simposio sobre el Magisterio Nacional, 1980.

Vansina, Jean. La historia oral. Barcelona: Labor, 1966.

DOCUMENTOS

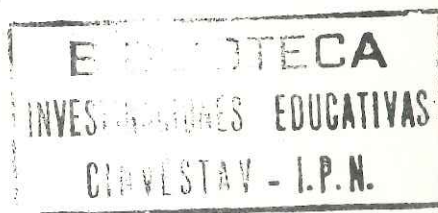


SEP Reglamento Interior de Trabajo de las Escuelas Primarias del 6 de Enero de 1966.

SEP Reglamento Interior de las Escuelas de la República Mexicana, 1976-1977.

Dirección General de Educación Pública Compendio de reglamentos escolares. Gobierno del Estado de México, Toluca, 1976.

SEP Lineamientos generales sobre aspectos de administración de personal que repercuten en el pago, marzo de 1981.



A N E X O I.

Con el fin de proporcionar una referencia de las actividades extraenseñanza, a continuación se enlistan algunas de las encontradas en las escuelas de la zona de estudio. Se proporciona también, con propósitos comparativos, una relación de actividades similares proporcionada por R.W. Connell en Teacher's Work, producto de una investigación entre maestros de secundaria australianos.

En el panorama cotidiano de la actividad escolar resulta común encontrar a los maestros realizando tareas tales como: vigilar la entrada de los niños, anotar a los retrasados, dar los toques del timbre o campana indicando la hora de formarse, dirigir la formación, dar los mismos toques al inicio, fin de recreo y hora de la salida, nuevamente dirigir la formación cuidar a los niños durante el recreo, vigilar y registrar la asistencia de los niños en su salón y/o en la escuela, revisar y registrar el aseo de los niños y el de los salones, coordinar a los niños para asear la escuela, recoger y registrar el ahorro de los niños, llevarlo al banco o asegurarlo en el salón, atender la cooperativa o tienda escolar, recibir y revisar mercancía, llevar la contabilidad de las ventas, organizar y realizar las diversas fiestas escolares y/o con la población, organizar rifas o kermeses, organizar y llevar a cabo funciones de teatro, cine, títeres, magos, payasos, etc., ensayar y realizar desfiles (16 de septiembre, 20 de noviembre y en ocasiones 21 de marzo), preparar grupos deportivos, preparar y participar en concursos en diversas instancias oficiales (escuela, zona, estado), ensayar bailables, poemas, tablas gimnásticas, rondas, etc., participar en las campañas organizadas por la escuela o por diversas dependencias gubernamentales, efectuar el censo de población escolar, participar en el censo gene-

ral de población, asistir a juntas con el director, con el supervisor o a asambleas (generalmente obligatorias) en la delegación sindical, asistir a cursos obligatorios, llevar al día la documentación oficial de su grupo (registros de asistencia, estadísticas, boletas, etc.), idear, confeccionar e instalar el adorno del aula propia y participar en el de la escuela; en su caso, cultivar el jardín. Reparar bancas, pizarrones, mesas, ensayar la escolta, entrenar a la banda de guerra, hacer reuniones generales o individuales con los padres de familia, participar en la inscripción de alumnos, entregar documentos a los alumnos, entre otras.

Por su parte, R.W. Connell proporciona la siguiente lista como parte de las actividades posibles entre los maestros de secundaria en Sidney, Australia: Supervisar a los muchachos en los juegos, en la cafetería, en eventos deportivos, en el camión, en excursiones, planear y realizar competencias de natación, atletismo, fútbol; excursiones en relación a Geografía, Biología dentro y fuera de la escuela; teatro estudiantil, conciertos, exhibiciones gimnásticas, caminatas, concursos de oratoria, lotería, etc. Ir a las reuniones de padres y maestros, a juntas con asociaciones de padres, con asociaciones civiles, a reuniones sindicales, a juntas de maestros a reuniones departamentales. Organizar la obtención de apoyo para la escuela. Supervisar el periódico escolar, el club de ajedrez, el club de fotografía, debates, el consejo estudiantil, la hora de cerrar la discoteca, despedir a los de doceavo grado. Hacer reglamentos escolares, vigilar su aplicación, administrar castigos. Ser el prototipo de la clase (el maestro del año, de buenas costumbres, jefe de familia, etc.) y coordinar la información sobre sus alumnos, haciendo el trabajo de "apóstol", pasando lista de asistencia, aclarando dudas. Asesorar a los muchachos en sus problemas tratando crisis personales, con antagonismos sexuales y étnicos, con temores; y algunas veces tratar con padres airados, trabajadores y sociales, policía. Modificar programas sacando adelante los cursos conforma al calendario, incorporando nuevos materiales; familiarizándose con nuevas técnicas, nuevas máquinas, nuevos libros

de texto; asistir a cursos y conferencias sobre los nuevo curricula. Planear y llevar a los muchachos a acampar, a paseos a campo traviesa, a remar, a nadar. Escribir los reportes de fin de curso, de fin de año, las referencias y otros documentos oficiales. En: R.W. Connell. Teacher's Work, Sidney: George Allen and Unwin, 1985. pp. 71-72. Traducción de Citlali Aguilar y Pedro Paz.

Con esta lista de actividades posibles entre los maestros de secundaria australianos se pretende fundamentar, con evidencias distintas a la mexicana la existencia de otras actividades entre los maestros además de las de transmisión en el aula. Asimismo quiere mostrarse la historicidad del contenido del trabajo de los maestros; nótese tanto las diferencias como las similitudes entre las actividades reportadas para los maestros rurales mexicanos de este estudio y las de maestros de secundaria en Sidney.