



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO
DE HIDALGO**

**INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**EL BUEN MAESTRO: IMAGINARIO DOCENTE SOBRE LA
FUNCIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN TELESECUNDARIA.
EL CASO DE LA ZONA 034 DEL MUNICIPIO DE HUEHUETLA,
HIDALGO**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
Doctora en Ciencias Sociales

PRESENTA
Linda Aglae Hinojosa Morán

DIRECTORA DE TESIS
Dra. Adriana Gómez Aiza

Pachuca de Soto, Junio de 2015

AGRADECIMIENTOS	5
INTRODUCCIÓN	9
1. Construcción de un objeto de estudio	12
2. Antecedentes	18
3. Estructura de la tesis	24
CAPÍTULO I. MODELOS DEL BUEN MAESTRO	33
Parte I. La ruralidad	35
1. El maestro como apóstol de la educación	36
2. El maestro como líder social	46
Parte II. La era global	53
1. El maestro como profesional de la enseñanza	54
2. El maestro del nuevo milenio	61
CAPÍTULO II. DOCENCIA EN CONTEXTOS RURALES	70
1. El estado de Hidalgo y sus condiciones	75
2. La Sierra Otomí-Tepehua	76
3. Huehuetla.	82
CAPÍTULO III. TELESECUNDARIA: UN NUEVO SISTEMA DE EDUCACIÓN PARA EL MEDIO RURAL	100
1. Los orígenes de la Telesecundaria	101
2. La Telesecundaria: Situación en el estado de Hidalgo	111
3. La zona escolar 034 de Huehuetla Hidalgo.	118

4. Programas compensatorios. La función del docente	126
CAPÍTULO IV. LA FUNCIÓN DEL PROFESORADO	132
1. Las identificaciones	133
2. <i>Ser buen maestro</i> : Entre las expectativas y los mandatos	139
3. Ingreso a la política: entre el reconocimiento y el desprestigio docente	162
MÁS ALLÁ DE LAS AULAS	170
BIBLIOGRAFÍA.....	178
GLOSARIO DE SIGLAS	186
ANEXOS	188

Agradecimientos

Emprender grandes retos en la vida siempre implica la participación de terceros, mostrarles gratitud es indispensable. Al concluir esta tesis es preciso reconocer a todos aquellos que contribuyeron a su construcción y por tanto forman parte de la misma.

Quisiera agradecer a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, por abrirme las puertas y confiar en la propuesta de investigación presentada. En el mismo sentido extender mi gratitud al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, así como a la Secretaría de Educación pública, por posibilitar la realización de este estudio.

De manera muy especial quisiera agradecer a todos los profesores, padres de familia y alumnos que brindaron sus testimonios para dar cuerpo a la tesis, con la esperanza de contribuir en una investigación que coadyuve en la mejora de las condiciones educativas que actualmente se viven en Huehuetla, Hidalgo. No existe forma de retribuir lo que su aportación significó en este trabajo.

También quisiera agradecer a todos los académicos que compartieron sus saberes y experiencias conmigo enriqueciendo el bagaje teórico y epistémico, desarrollado en la investigación. En especial a la Dra. Adriana Gómez Aiza, directora de tesis, por el tiempo y esfuerzo invertido en la lectura y reestructuración del documento, consolidando lo que hoy se presenta como versión final. No puedo omitir a la Dr. Karina Pizarro Hernández y al Dr. Sergio Sánchez Vásquez, por sus atinadas observaciones como parte de mi comité tutorial. A la Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos, gracias por su tiempo y aportaciones teóricas.

Los caminos académicos suelen ser escabrosos y difíciles de transitar, la presencia de grandes amigos los hacen llevaderos, Elena, Ely, Geo, Irma, Arce,

Abraham, Marco y Pavel, gracias por acompañarme en ellos y brindarme su amistad.

También quiero agradecer a mi familia, por alentarme a cumplir mis sueños y estar, sin importar la distancia, siempre a mi lado. Marcela, Fabián, Heber, Franz e Israel, los amo, gracias por todo.

A mi familia

Pido perdón por esto a los maestros que, en condiciones espantosas, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas que son prisioneros, las pocas armas que puedan hallar en la historia y el saber que ellos “enseñan”. Son una especie de héroes. Pero no abundan, y muchos (la mayoría) no tienen siquiera la más remota sospecha del “trabajo” que el sistema (que los rebasa y aplasta) les obliga a realizar y, peor aún, ponen todo su empeño e ingenio para cumplir con la última directiva (¡los famosos métodos nuevos!). Están tan lejos de imaginárselo que contribuyen con su devoción a mantener y alimentar esa representación ideológica de la escuela, que la hace tan “natural” e indispensable, y hasta bienhechora, a los ojos de nuestros contemporáneos como la iglesia era “natural, indispensable y generosa para nuestros antepasados hace algunos siglos.”

Louis Althusser, Ideología y aparatos ideológicos de Estado.

Introducción

“El ser se dice de varias maneras”

Aristóteles

Al emprender un trabajo de investigación en postgrado solemos acercarnos a temas de nuestro interés, de forma rápida consideramos que nuestra elección responde a dar seguimiento a lo estudiado previamente o al abordaje de un tema de gran importancia dentro de nuestra área de estudio. Sin embargo, existen millones de temas interesantes dentro de una misma disciplina, lo que nos pone nuevamente de frente a la interrogante: ¿por qué estudiar este tema en específico y no otro? Al hacernos este cuestionamiento durante la realización de la presente investigación fue preciso remontarnos muy atrás en el tiempo para descubrir que la implicación con el objeto de estudio va mucho más allá del simple gusto o elección, para relacionarse directamente con la historia de vida del investigador (Ardoino, 1997).

En nuestro caso, el acercamiento a la docencia ocurrió muy temprano. Con una familia inmersa en la docencia de educación básica desde hace tres generaciones, las dinámicas escolares eran para nosotros un entorno cotidiano y familiar. Sin contar aún con una educación formal la idea de cómo debía ser un maestro¹ era muy clara en nuestros pensamientos. Si bien en esa época nuestra

¹ A lo largo de la tesis se utilizarán los significantes docente, maestro y profesor para referirnos al mismo significado, el profesor de educación básica, respondiendo al uso indistinto que en el contexto de estudio se hace.

participación era de simple espectador, día a día estábamos expuestos a discursos que hacían referencia a las funciones que debían cumplir los docentes.

Con todo ese bagaje educativo adquirido informalmente, ingresamos a la Normal Superior y dos años más tarde tendríamos nuestra primera asignación como docente titular, en una primaria particular. Posteriormente, las experiencias se extenderían a otros niveles y modalidades educativas abarcando desde la educación básica hasta la profesional, en este último caso en carreras afines a la educación.

Durante este proceso formativo observamos que la función docente no parecía tan obvia y clara como habíamos pensado, pues nos encontramos compartiendo experiencias educativas con profesores, alumnos, autoridades educativas y padres de familia que tenían ideas y argumentos diversos, respecto a los docentes y sus funciones. Con nuestro ingreso a la Secretaría de Educación Pública (SEP) como profesora de Telesecundaria en contextos rurales, se nos presentó un nuevo panorama educativo. La claridad sobre la función del profesorado se desvaneció por completo, al percatarnos que existían muchas maneras en que los docentes asumían y justificaban sus acciones educativas y que en ocasiones poco coincidían con las plasmadas en el currículo oficial o las expresadas por padres de familia y sociedad en general. Ante la diversidad de opiniones respecto a la función docente, ¿dónde surgían los argumentos apropiados por los maestros y qué procesos los llevaban a sedimentarse en la subjetividad e intersubjetividad del gremio?

Con tantas posturas sobre la docencia a nuestro alcance comenzamos a cuestionar aspectos que durante toda nuestra vida parecieron obvios: ¿cuál es la 'verdadera' función de los maestros, sobre todo en los contextos rurales en que ninguna de las promesas educativas de mejora y progreso parecen hacerse presentes?, ¿qué opinan los propios maestros de esta región sobre el tema?,

¿qué influencia tienen las reformas educativas al respecto?, ¿existen muchas formas de ser maestro y si es así, cuál es la 'correcta'?

Un asunto que llamó nuestra atención fue identificar que a pesar de la divergencia de fondo sobre la función docente, existía un lugar común al que todos los involucrados en asuntos educativos, no solamente los profesores, hacían referencia y se resumía en ser o tener buenos maestros. Después de enumerar las características que desde su opinión los profesores debían poseer, aterrizaron su argumento en considerar que lo que se necesitaba en realidad era la presencia de buenos maestros.

Con estas ideas en la cabeza así como nuestra propia experiencia como docente, iniciamos un protocolo de investigación doctoral que pretendía tener un acercamiento a la función del docente rural desde las narraciones de los propios maestros. Después de un largo proceso de estructuración, la investigación se dirigió a considerar ese lugar común, la idea de un *buen maestro*, como parte del imaginario docente que permitía a los profesores encontrar un sentido a su profesión, en el que podían articular y conciliar distintas formas de ser maestro, provenientes de la historia, la oficialidad, las propias aspiraciones y las demandas sociales.

Con el avance de la investigación pudimos percatarnos que incluso dentro de las opiniones de un mismo docente podíamos identificar posturas antagónicas sobre la función del profesorado, a las que se recurría según la situación que se quisiera enfrentar; pero, ¿cómo se daba ese proceso de selección entre una postura u otra?, ¿cómo hacía el docente para conciliar sentidos antagónicos sobre lo que consideraba eran sus funciones? El intento por dar respuesta a las interrogantes surgidas comenzó a direccionar este trabajo.

Como contexto de estudio nos enfocamos en los docentes del sistema de Telesecundaria que laboran en la Sierra Otomí-Tepehua del estado de Hidalgo,

específicamente en el municipio de Huehuetla dentro de la zona escolar 034. La razón de realizar la investigación en esa región responde a tres condiciones: la primera se refiere a la situación de pobreza y marginación que se vive en el municipio; la segunda, enfocarse al nivel secundaria, que al ser el último eslabón de la educación básica, en contextos desfavorecidos representa el final de la vida escolar de los pobladores; y en tercer lugar, el predominio del sistema de Telesecundaria en la impartición del nivel secundaria dentro del municipio de Huehuetla, que se encarga de dar atención al 80% de los alumnos inscritos en dicho nivel.

1. Construcción de un objeto de estudio

En esta investigación, se utilizará como perspectiva metodológica el Análisis Político del Discurso (APD). Sin ser considerada como un método, esta perspectiva teórica de carácter híbrido permite vislumbrar los objetos de estudio mediante la articulación de distintas teorías, posicionamientos epistemológicos y la construcción de categorías analíticas, aportando al investigador, herramientas de intelección pertinentes para el abordaje de su investigación.

Al considerar que todo objeto y configuración social tienen un carácter discursivo, se asumen éstos como contruidos y no esenciales, aceptando múltiples significados que necesariamente se verán involucrados en relaciones de poder, pues intentarán posicionarse como válidos por encima de otros a través de una pantalla de neutralidad o universalidad.

En este entendido, no existen reglas o aplicaciones teóricas, sino la construcción de objetos de estudio que involucren el interés por un tema y las interrogantes que de ello emanen (preguntas de investigación), el referente empírico, el referente teórico, así como la utilización de categorías analíticas, entre las que deben incluirse las de carácter intermedio (de elaboración propia), consideradas como puentes entre el referente empírico particular y el teórico

general. En suma, desde la perspectiva del APD la complejidad de los estudios sociales se torna productiva, puesto que no limita, sino posibilita el abordaje de problemáticas sociales desde diferentes miradas y posturas, sin dejar de lado el rigor y la vigilancia epistémica que todo trabajo de investigación requiere².

En las investigaciones sociales actuales es común escuchar declaraciones sobre la polisemia de los discursos y la multiplicidad de sentidos que puede tener un mismo referente empírico. En materia educativa este debate es relativamente reciente, sobre todo si consideramos que las políticas educativas suelen caracterizarse por sus pretensiones de validez 'universal'. Esto también aplica a los sujetos, si hablamos de cuál es la tarea o función de los docentes, pareciera existir una idea muy clara de lo que los maestros deben hacer; no obstante, al referirnos a profesores concretos, espacio y tiempo cobran relevancia pues observaremos que la docencia y las expectativas que se generan alrededor de ella se constituyen contextualmente.

Al asumir el carácter discursivo de la 'realidad'³ social consideramos que todas las relaciones que en ella se generen son elaboraciones humanas, que se inscriben en redes simbólicas permitiendo al hombre asumirse en el mundo, relacionarse con los otros y dar sentido a sus acciones y a las de los demás. Por ello se retoma el pensamiento de Cassirer (2003) y Morris (1994) respecto a lo simbólico y los planteamientos de Benveniste (2001) sobre la intersubjetividad.

Desde sus posturas específicas, los autores consideran que el hombre tiene acceso al mundo a través de una mediación simbólica creada por él mismo, de la que no puede abstraerse, con la que construye un mundo que le es propio, que le

² Buenfil considera el APD como "híbrido que involucra huellas de la subjetividad del investigador, huellas de la particularidad histórica (*i.e* contextualizada o situada) del referente empírico, y marcas del aparato crítico con cuyos lentes enfocamos ciertas cosas y se difuminan otras" (Buenfil, 2008:31).

³ El término realidad como se aborda aquí, remite al mundo empírico concreto de los sujetos y no en sentido de verdad como oposición a la falsedad.

permite relacionarse con los otros y que constantemente sufre reestructuraciones que dan movilidad a la vida social.

Es importante señalar que el significante imaginario también acepta muchos significados al ser abordado por diferentes autores desde múltiples disciplinas. Por lo tanto, para la realización de este trabajo se utilizan los planteamientos de dos teóricos: Castoriadis (1983) y Anderson (1993). Del primer autor retomamos el sentido primario y básico del imaginario como poder creativo de los hombres que permite la simbolización y da sentido a su mundo más allá de la funcionalidad, pues considera que el hombre es capaz de construir instituciones complejas que rebasan la satisfacción de sus necesidades básicas. Siguiendo esta línea, complementamos nuestra categoría con la postura de Anderson, para quien ese poder, no sólo da sentido a la vida del hombre sino que lo agrupa en lo que denomina “comunidades imaginadas”. Ante lo complejo de la sociedad, los sujetos pueden desarrollar sentido de pertenencia a un grupo sin la necesidad de compartir espacios físicamente (Anderson, 1993). En este entendido, el imaginario como categoría analítica nos permite articular distintas formas de ser maestro, que de aquí en adelante llamaremos modelos, constituidos y legitimados a través de la historia y la oficialidad.

Consideramos que la batería teórica, conceptual y epistémica es imprescindible en todo proceso de investigación. Sin embargo, los referentes antes mencionados no constituyen por sí mismos la totalidad del estudio, pues se necesita de un hilo conductor que delimite, cohesione y constituya como nuevo conocimiento los hallazgos obtenidos. En este caso el *buen maestro*, se presenta como una categoría semántica de elaboración propia, que nos permite mostrar los procesos continuos de conciliación, negociación, adaptación y resistencia presentes en el imaginario docente, que dan sentido a la profesión y cohesión al gremio.

La intención es vincular la historia de vida de los maestros, a través de sus testimonios y la historia educativa de México al considerar que la docencia como profesión se sitúa entre lo individual, lo colectivo, lo histórico y lo institucional. Es decir, el ser maestro (asunto público) y la historia de vida del sujeto (vida privada), guardan una relación dialéctica, que también se verá atravesada por los antecedentes de la profesión y los constantes llamados de las autoridades educativas, a través de mecanismos de control, para que los docentes sigan la normativa educativa vigente. Consideramos entonces que la profesión u oficio permite definirnos a nosotros mismos y ser definidos por los demás, pues entran en juego formas de entender y asumirse en el mundo que parten de la autobiografía y se insertan en el mundo social, que a su vez también direcciona la vida personal de los sujetos.

Para la obtención e interpretación del dato empírico se hizo uso de entrevistas a profundidad desde los planteamientos de Arfuch, por considerar que "... los relatos de vida [y] las entrevistas en profundidad delimitan un territorio bien reconocible, una cartografía de la trayectoria-individual-siempre en búsqueda de sus acentos colectivos" (2010:17). Pues 'soy' en medida que 'soy' para 'mí' y para los 'otros'. En cuanto al manejo e interpretación del dato empírico se retoma la hermenéutica desde Gadamer (2007) y Ricoeur (2009). Con la intención de intentar comprender el discurso del 'otro' desde su mundo vivido, pues comprender e interpretar, dice Gadamer, "no es sólo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo" (2007:23).

Bajo esta lógica se realizaron entrevistas a profundidad a 20 docentes con los siguientes cargos: Jefe de Sector, Supervisor Escolar, Apoyo Técnico Pedagógico (ATP), Delegado Sindical, 2 Directores sin grupo, 6 Directores comisionados con grupo y 9 docentes frente a grupo. Todos ellos pertenecientes al sistema de Telesecundaria dentro del municipio de Huehuetla, Hidalgo⁴. La

⁴ La efervescencia que las reformas educativas y laborales desataron durante el curso de esta investigación, propició una serie de cambios en las estructuras jerárquicas al interior de la SEP y el

selección de los sujetos de estudio respondió a dos condiciones: la primera de ellas, el cargo ocupado, priorizando a aquellos docentes con puestos directivos y administrativos de relevancia en la zona escolar, que al mismo tiempo que concilian su experiencia cotidiana con los mandatos institucionales son los encargados de extenderlos hacia los otros docentes y sancionar en caso de incumplimiento; la segunda, el ingreso o regularización en el sistema a partir del 2008 a través de los nuevos lineamientos institucionales.

El periodo a abordar 2008-2012, se consideró por ser una época de grandes cambios para el gremio docente pues acontecieron una serie de reformas y políticas educativas en las que se establecieron nuevos mandatos para los profesores. La intención de remitirnos a este periodo es la de identificar a través de las entrevistas a profundidad, las opiniones que tienen los docentes respecto a su propia función, destacando los aspectos personales, institucionales, sociales e históricos que los llevaron a asumir dichos posicionamientos.

Si bien la investigación se centra en los docentes, también se consideraron entrevistas informales realizadas a padres de familia miembros del comité escolar⁵, uno por cada telesecundaria de la zona 034, así como un alumno por institución. Se considera de igual modo a otros actores educativos como padres de familia y alumnos para rescatar las opiniones que estos también generan respecto a la función de los docentes que laboran en las telesecundarias de Huehuetla. El objetivo es poder contrastar las distintas miradas que se producen en torno a un

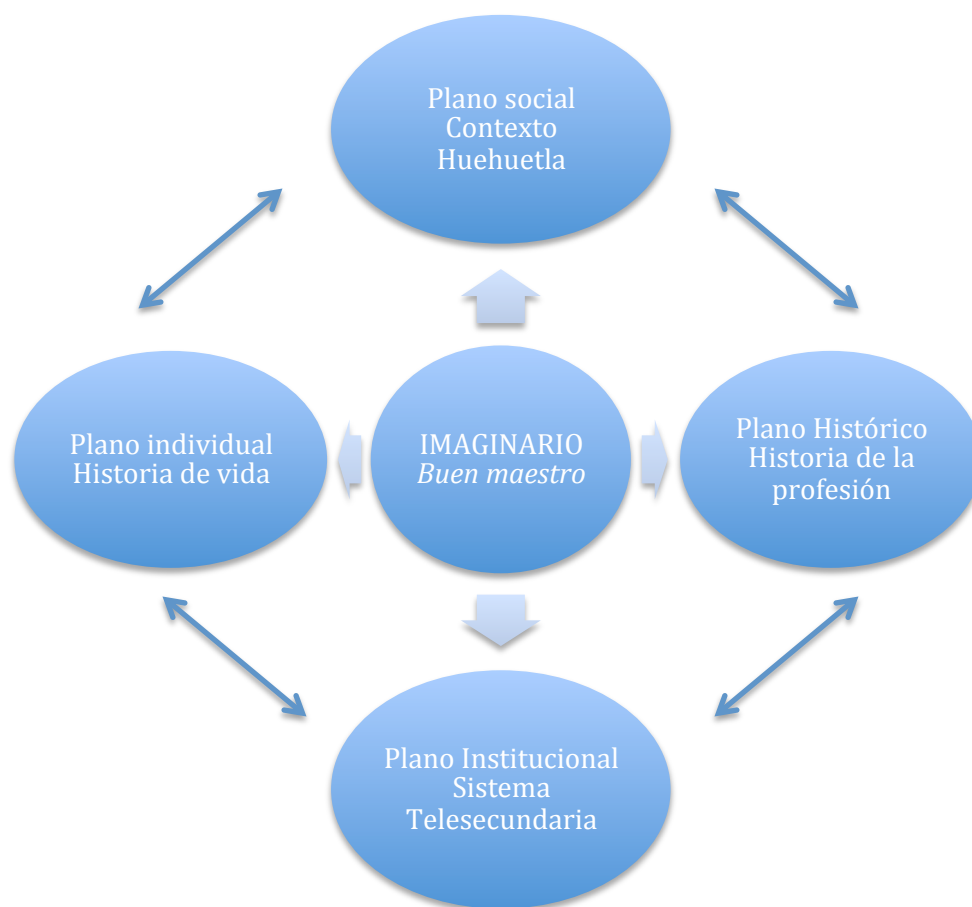
SNTE, lo que ocasionó la formación de bandos al interior del gremio. Por ello, algunos informantes solicitaron la confidencialidad de sus testimonios. Respetando su petición, los nombres de todos los participantes serán modificados.

⁵ En 1980, se crea mediante decreto federal, la instauración de las Asociaciones de Padres de Familia (APF) en educación básica. El propósito original era crear corresponsabilidades entre las instituciones educativas y la localidad. Se consideraron como sus funciones principales la recaudación y administración de aportaciones económicas voluntarias así como la realización de actividades con el fin de obtener recursos económicos para mejorar el funcionamiento de los centros escolares (DOF, 2 de abril de 1980). Las asociaciones se consolidaron a través de los años y sus miembros ganaron alto prestigio en las localidades así como en la comunidad escolar. En la actualidad siguen operando y se considera como su función mantener el vínculo entre localidad y escuela. De ahí que los padres que se involucran suelen tener un panorama más amplio de las dinámicas escolares, razón por la cual decidimos entrevistar a sus miembros.

mismo gremio, reconociendo que los proyectos educativos no se limitan al planteamiento de planes de estudio, sino que tipifican el ser y hacer de maestros y alumnos, incluyéndolos en una comunidad educativa que se extiende al entorno comunitario.

De esta manera consideramos entonces que el imaginario docente sobre la función del profesorado de contextos rurales se nutre desde distintos planos, que se esquematizan a continuación:

Esquema 1. Imaginario docente sobre la función del profesorado



Bajo esta mirada, el imaginario docente se nutre multirreferencialmente donde los docentes son parte constitutiva y constituyente del mismo. Si bien en las experiencias cotidianas de los profesores las líneas divisorias entre los planos son difícilmente percibidas, las separaciones que hacemos en esta investigación responden a fines prácticos y necesarios para su estudio. Gracias a los cortes y delimitaciones realizadas para la presentación de los planos, se presenta la posibilidad de tener una mirada a la urdimbre de procesos subjetivos e intersubjetivos que conforman el imaginario docente en el contexto de estudio, permitiéndonos también la construcción del capitulado que rige a esta tesis. Antes de pasar a ello es importante tener en cuenta algunas consideraciones de carácter histórico y contextual.

2. Antecedentes

El 2008 representa un año de grandes cambios para el gremio magisterial. En esta fecha la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firman el pacto *Alianza por la calidad educativa*. Dentro de este documento, se dio inicio a una serie de reformas educativas que suscitaron un clima de incertidumbre, molestia y disputas entre el gremio y las autoridades involucradas. Los primeros consideraron que las nuevas normas violentaban abiertamente sus derechos mientras que los segundos respaldaron los cambios en la búsqueda de un sistema educativo de alta calidad y competitividad a nivel internacional.

Las posturas docentes fueron diversas en todo el territorio nacional, en entidades como Oaxaca, Guerrero y Chiapas –con presencia importante de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)–, se organizaron marchas y plantones en rechazo a las transformaciones educativas. Por su parte, la Normales Rurales también se manifestaron en contra de las reformas a través de cierres carreteros y toma de casetas de peaje en autopistas de Michoacán y Guerrero. No obstante, las protestas no se extendieron en todo el país,

particularmente se mantuvieron al margen las zonas agremiadas al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Sus dirigentes, en cambio, promovieron entre sus afiliados la aceptación de las reformas previamente avaladas por el sindicato y la protesta pasiva por la defensa de sus derechos laborales.



Fuente: Archivo del autor, fotografía tomada el 3 de enero de 2013 en Pachuca de Soto, Hidalgo.

Como punto de cierre de la investigación retomamos el año 2012 en el que la alternancia política coloca a otro partido en el poder, dando pie al inicio de una nueva etapa en materia educativa⁶. Si bien durante los años subsecuentes las protestas por las reformas educativa, así como sus represiones violentas se intensificaron, su abordaje en esta tesis se limita a presentarlas como el panorama actual del contexto educativo, al centrar el interés en la génesis de las políticas

⁶ Después de 12 años de gobierno a cargo del Partido Acción Nacional (PAN), llega nuevamente al poder el Partido Revolucionario Institucional (PRI), con una agenda educativa nueva que si bien da continuidad a algunos aspectos de la pasada administración, presenta cambios sustanciales que dan un giro a la función docente pero que no serán abordados dentro de este estudio.

educativas actuales y la forma en cómo los docentes las concilian con su práctica cotidiana.

Entre el 2008 y el 2012, uno de los cambios más radicales fue la contratación de los profesores a través del *Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes* (2008), único en su clase desde la creación de la SEP en México (1921). Este hecho se convierte en un punto coyuntural del quehacer educativo al ser la primer evaluación de carácter selectivo a la que se enfrenta el gremio y que será la antesala de evaluaciones posteriores ante las que los docentes comenzaron a cuestionar y contrastar su función, construida a través de la tradición y la práctica, con los nuevos parámetros instaurados internacionalmente.

Cabe destacar que la mayoría de los cambios en la formación docente y sus perfiles implementados en México se relacionan directamente con el interés y la injerencia internacional en los asuntos educativos. Recordemos que en las últimas décadas organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) entre otras, han hecho hincapié en el tipo de educación que, asumen, se necesita y sobre cuáles deben ser las características de los docentes para conseguirla.

Las recomendaciones suelen preceder a investigaciones cualitativas y/o cuantitativas que buscan medir la calidad educativa –desde sus estándares– y relacionarla con el desarrollo económico y la reducción de la pobreza en los países de estudio, todos ellos miembros de la OCDE. En esta lógica, se establece una relación causal entre *buenos maestros*, alumnos de excelencia, educación de calidad, países desarrollados y mejoras en las condiciones de vida de los ciudadanos de todo el mundo.

Específicamente en México las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales que se encargaron de medir el logro educativo fueron: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)⁷ que inició en 2005 y fue cancelada en 2014, por considerar irregularidades en su aplicación, que hacían no confiables los resultados. Por otro lado, nos encontramos con el Informe Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA)⁸ que se realiza cada tres años iniciando en 2000, hasta su última aplicación en abril del 2015. Los resultados de ambas fueron utilizados como parámetros para medir la calidad de la educación en el país. Desafortunadamente desde su implementación, ambos instrumentos han señalado que en nuestro país existe una escasa o nula calidad educativa. Frente a los resultados obtenidos, el desarrollo y puesta en marcha de reformas laborales y educativas⁹ a partir del año 2000 se justificaron en el deseo de transformar la tarea docente, elevar la calidad educativa y cumplir los estándares internacionales, suscitando una serie de reajustes en los referentes

⁷ Prueba del sistema educativo nacional mexicano implementada en 2005 para medir el logro educativo en planteles públicos y privados de educación básica y media superior bajo las siguientes condiciones:

Educación Básica, a niñas y niños de tercero a sexto de primaria y jóvenes de primero, segundo y tercero de secundaria en las asignaturas de Español y Matemáticas. Posteriormente se evaluó una tercera asignatura, Ciencias en 2008, Formación cívica y ética en 2009, Historia en 2010 y Geografía en 2011. Para el 2012 se evaluó nuevamente Ciencias y en 2013 se repitió Formación cívica y ética. En todos los casos las pruebas se elaboraron en función de los planes y programas de estudios oficiales de la SEP.

Educación Media Superior: a jóvenes que cursan el último grado de bachillerato para evaluar las competencias disciplinarias básicas de los Campos de Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas (SEP, 2014).

⁸ El informe pretende conocer el rendimiento de alumnos de 15 años en diversas áreas temáticas aplicándose cada 3 años. En el 2000, año en que inicia el programa, se centró en la lectura, en 2003 las matemáticas y ciencias durante el 2006. Para las siguientes evaluaciones el programa planificó una segunda fase de evaluación iniciando nuevamente con lectura en 2009, matemáticas para el 2012 y ciencias para el 2015. Los países participantes incluyen a todos los miembros de la OCDE, así como varios países asociados. Los estudiantes participantes se encuentran en un rango de edad de entre los 15 años y tres meses y 16 años y dos meses sin que se considere o sea relevante el grado escolar en el que se encuentran. La selección de estos últimos responde a una muestra aleatoria tomada tanto de escuelas públicas como privadas. (OCDE, s.f)

⁹ En 2002 se crea el INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa). Para 2004 se reforma el currículo de preescolar, hecho que marca el inicio de la RIEB (*Reforma Integral de la Educación Básica*), que buscaba modificar y articular los tres niveles de educación básica. Durante el 2006, se realiza la reforma curricular en secundarias y se desarrolla el Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Para el 2009, da inicio la reforma curricular en educación primaria y en 2011 se presenta el *Plan de Estudios 2011*, en el que se articulan preescolar, primaria y secundaria, estableciendo un perfil de egreso de educación básica así como los principios pedagógicos que guiarán la transformación de la práctica docente.

de lo que debía ser un *buen maestro* que por años habían dado sustento a la profesión docente.

Pero, ¿qué papel han jugado los profesores de educación básica en todo esto? Para el BM, los docentes se consideran como “actores clave en los esfuerzos [...] por mejorar la calidad y los resultados educativos” (Bruns y Luque, 2014:1), el organismo asume que la calidad docente es un indicador importante en el crecimiento económico de los países. Bajo esta visión los modelos tradicionales del *buen maestro* deben renovarse y enfocarse en las necesidades de la nueva era. Por ello, consideramos que estas propuestas en un intento por direccionar la tarea del profesorado se afianzan en el imaginario docente, cohabitando con modelos anteriores del *buen maestro* así como con las expectativas y demandas que la sociedad comienza a generar en función de los nuevos objetivos educativos. Para hacer frente a los cambios, los profesores realizan un ejercicio de conciliación y resignificación de su función a fin de darle estabilidad.

Vincular la función del docente con las expectativas sociales no es asunto nuevo en nuestro país. Históricamente podemos observar que en México siempre ha existido una fuerte relación entre lo que se espera del sistema educativo y las políticas de Estado. Cada proyecto de nación extiende sus ideales y propósitos hasta el ámbito educativo, estableciendo qué tipo de educación necesita y cuáles deben ser las características del docente para impartirla. Durante las transiciones y periodos de crisis se tiende a mostrar la política anterior como obsoleta o desgastada, pero se sigue apelando al ideal de construir un ‘mejor país’, cualquier cosa que eso signifique¹⁰. El proceso no ocurre de manera lineal, por lo que los docentes transitan por una serie de negociaciones para definir lo que asumen como sus funciones. Tras los cambios sobreviven modelos del *buen maestro* que pueden sedimentarse tanto en el imaginario docente como en el social, sin que sus características aparezcan plasmadas en la normativa oficial vigente.

¹⁰ Recordemos que en la historia de México existen muchos pasajes en los que se intentaron posicionar distintas formas de gobierno y organización social, desde monarquías, hasta incipientes intentos socialistas.

No es arbitrario ni nuevo, que las políticas educativas estén acompañadas de discursos dirigidos a los docentes en los que se resalta la importancia de su labor en las tareas emprendidas. En las dos últimas décadas ha sido a través de los cursos de actualización y formación del profesorado que se da a conocer al docente de manera reiterativa lo que se espera de él. Citemos un ejemplo, en el cuadernillo del *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio*¹¹ (2009) titulado: *El enfoque por competencias en la Educación Básica*, se anexa un texto titulado *La formación que requieren las generaciones del siglo XXI. Sociedad del conocimiento y desarrollo humano*, cuya finalidad es definir las dimensiones básicas de la educación del siglo XXI. Posteriormente y a manera de cierre, se asevera que la práctica docente es el recurso más valioso para alcanzar los objetivos planteados, pero no se refiere a cualquier práctica docente sino la que ahí se señala como adecuada.

Si contrastamos el deber ser del docente en distintos momentos históricos veremos que los mandatos que se le asignan responden a las necesidades del tiempo en que fueron elaborados, es decir, cada vez que una forma de entender al *buen maestro* se agota frente a las demandas políticas, sociales o personales del propio docente, no se pone en duda la categoría *buen maestro* sino su significado. Desde esta perspectiva, observamos que no se puede referir a la existencia de un *buen maestro*, atemporal y universal sino estratégico y contextual. De ahí que para el estudio que nos ocupa, podamos utilizar *buen maestro* como categoría semántica que puede recibir múltiples significados respondiendo a condiciones históricas y políticas específicas. Asunto que importa en esta investigación, pues ciertas representaciones trascendieron en el tiempo y son perceptibles en los discursos de los docentes actuales, como refieren las entrevistas realizadas a los maestros de la zona escolar 034 de Huehuetla.

¹¹ Programa de cursos de carácter obligatorio para los docentes de educación básica en servicio, que da inicio en 2008 y en los que se abordaban temas relacionados con las problemáticas educativas. Se imparten la semana anterior al inicio del ciclo escolar y son los predecesores de los Talleres Generales de Actualización (TGA).

3. Estructura de la tesis

Para la organización de este trabajo de investigación tomamos como referencia cuatro planos: histórico, social, institucional e individual, desarrollados a lo largo de la tesis y que constituyen el capitulado de la misma.

El primer capítulo titulado *De la ruralidad mexicana al mundo global. Modelos del buen maestro*, se enfoca al plano histórico. Aquí se presentan cuatro modelos sobre el *buen maestro* que estructuramos dividiendo la historia educativa de México en dos etapas.

Sabemos de sobra que en la historia educativa de México pueden distinguirse distintos periodos. Sin embargo, el interés no es hacer un recuento cronológicamente articulado sobre los proyectos educativos del país, sino identificar la génesis de cuatro modelos de *buen maestro* que han sido sedimentados en el imaginario docente y la manera en cómo éstos operan en el discurso actual de los docentes de Huehuetla.

En la primera etapa, la ruralidad, se identifica al maestro como apóstol de la educación y líder comunitario, modelos popularizados durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera del siglo XX. En la segunda etapa, la era global, se retoma al docente como profesional de la enseñanza y al maestro del nuevo milenio que las exigencias de los últimos 50 años han planteado.

- i. El maestro como apóstol: durante el siglo XIX, las ideas liberales apostaban por la formación de ciudadanos que contribuyeran a la consolidación del Estado, en este entendido la función del *buen maestro*, consistía en guiar y ordenar el espíritu de los mexicanos hacia la 'verdad' y el desarrollo (Zea, 1943). Como las condiciones del país dificultaban el proceso debido a las características pluriculturales, étnicas y lingüísticas, así como el difícil

acceso a las localidades rurales, la labor del maestro era vista como un sacrificio por el bien de la nación y sus pobladores (Zuñiga, 1993).

- ii. El maestro como líder comunitario: en el México posrevolucionario, los ideales de desarrollo impregnaron el discurso educativo. La mística de la Revolución Mexicana¹² colocó a la escuela rural como piedra angular que guiaría a los campesinos en la lucha por la tierra, la mejora en sus condiciones de vida y la defensa de sus derechos. El profesor Rafael Ramírez, principal precursor de las misiones culturales y la educación rural a principios del siglo XX, consideraba que la ruralidad necesitaba un maestro experto en higiene, salubridad, medicina rural, enfermería, puericultura, ciencias, artes domésticas, deportes, recreaciones y todo lo que marcara el programa de la educación primaria (Ramírez en Loyo, 1985). El docente debía ser un trabajador social y un líder comunitario. Bajo esta lógica, los profesores eran elegidos por su capacidad de liderazgo y los conocimientos del contexto rural (Ibarrola, 1998).

- iii. El maestro como profesional de la enseñanza: la Ley Federal de Educación publicada en 1973, centra las funciones docentes en el ámbito áulico y coloca en segundo término los asuntos comunitarios (Ibarrola, 1998). En busca de mejorar la formación docente, en 1978 se expide el Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y para 1984 se otorga grado académico de licenciatura a “[l]a educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades”¹³. El replanteamiento de la profesión se consideraba necesario pues los argumentos de apostolado, de los primeros años del México independiente y de líder comunitario posrevolucionario ya no eran considerados como esenciales dentro del

¹² Para Buenfil, el término de la Revolución Mexicana potenció la redefinición de las fronteras políticas afectando distintos ámbitos de la vida pública que pueden apreciarse en el discurso de la democracia, la identidad nacional, la identidad popular, la identidad obrera, la identidad campesina y la educación. Ésta última, la que nos ocupa, se consideró como el arma de los sectores populares para alcanzar el progreso y disminuir la desigualdad social (Buenfil, 1994).

¹³ Publicado en el Diario Oficial de la Federación: 23/03/1984.

nuevo proyecto de nación modernizador (aunque cabe destacar que no perdieron su validez en el imaginario docente, asunto que se desarrolla a lo largo de la tesis).

- iv. El maestro del nuevo milenio: La década de los noventa del siglo pasado fue crucial en materia educativa. La injerencia internacional se hizo palpable al realizarse la conferencia mundial *Educación para todos* (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990), en la que participaron 155 Estados y diferentes organismos no gubernamentales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco) y el Banco Mundial (BM). En 1992, el financiamiento del BM permitió que se plasmaran sus ideales educativos tanto en el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), como en la nueva *Ley General de Educación* (1993). Sus propósitos establecían la renovación de la función magisterial, considerando al maestro como protagonista de la transformación educativa, enfatizando las actividades pedagógicas y la actualización docente (Medina, 1996). Siguiendo esta línea, en el nuevo milenio comenzó a gestarse la *Reforma Integral para la Educación Básica* (RIEB), que actualmente se encuentra vigente. En ella, se considera que un *buen maestro* debe mejorar sus competencias profesionales en cuatro dimensiones: emocional, ética, cognitiva y cívica, a través de la formación de un pensamiento crítico y científico,¹⁴ en el marco de una educación intercultural, que apela al reconocimiento y respeto del otro.

Ante lo expuesto anteriormente surge una pregunta obligada, ¿por qué retomar estos modelos y no otros? Como se observa entre los cuatro modelos puede trazarse una línea conductora, los dos primeros ubican la profesión dentro de la ruralidad, mientras que los dos últimos la dirigen al plano internacional. Creando

¹⁴ En el 2011 el Curso Básico de Formación Continua para Docentes en Servicio tuvo como título *Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo Milenio*. (SEP, 2011).

un vínculo simbólico entre el maestro rural mítico¹⁵ y la imagen del docente del nuevo milenio. Esto es, como historia fundante el maestro rural constituye el referente obligado de todo docente de educación básica en México, la pobreza y marginación en que siguen viviendo las localidades rurales e indígenas mantiene vigente la promesa de progreso y mejora a través de la educación. Debido a que el docente debe vivir bajo las mismas condiciones sociales durante la semana laboral, al radicar temporalmente en las localidades donde trabaja, o hacer largos viajes hacia ellas, el sentido de sacrificio y liderazgo sigue presente. En el caso de los docentes de Telesecundaria esto es más frecuente pues desde su origen el sistema fue pensado para la ruralidad, de ahí su predominio en ese tipo de regiones.

Por otro lado, los dos últimos modelos de *buen maestro* apelan al interés modernizador de la era global y las sociedades del conocimiento, situando la labor docente en el plano internacional y de competencia del cual, el maestro no puede sustraerse dado que las reformas educativas son de carácter obligatorio. No obstante, se debe puntualizar que los planteamientos educativos actuales no son unidireccionales, pues al mismo tiempo que apuntan a lo global pretenden resolver problemáticas locales, como la atención educativa a niños vulnerables en contextos rurales o urbanos, en los que se incluyen alumnos indígenas, con altos índices de pobreza, marginación, vulnerabilidad y violencia. En este entendido, la función docente se desarrolla en la dualidad de lo macro y lo micro, pues desde hace varias décadas el interés por la educación que se vive en pequeñas localidades ha sido tema de debate en el plano internacional. Todos estos perfiles docentes son interpretados de manera muy particular por los docentes que los viven y enmarcados por los contextos desde los que experimentan lo que un *buen maestro* debe ser.

¹⁵ Se usa el término aludiendo a Barthes, quien considera que el mito permite a los significantes ser llenados por nuevos significados, con la intención de ser funcionales en nuevos contextos, pero siendo presentados con la cubierta o cascarón del significado inicial (Barthes, 2010).

Dentro del capítulo dos, que se titula *La docencia en contextos rurales. Huehuetla, Hidalgo*, abordamos el plano social y nos enfocamos directamente en el espacio físico de estudio. La intención es presentar un panorama amplio del lugar en donde los docentes realizan sus prácticas cotidianas y de las cuales adquieren experiencias que les permiten elaborar expectativas, identificaciones y anhelos de lo que asumen es su función en ese tipo de lugares.

Se consideran tres niveles de estudio: estatal, regional y municipal, que se analizan en función de las condiciones sociales, económicas, geográficas y culturales que los caracterizan, así como la manera en que se relacionan entre sí para propiciar determinados escenarios educativos.

Respecto al plano estatal podremos observar que como entidad, Hidalgo entra en la clasificación de los estados con mayor rezago social en México. Con altos índices de pobreza y marginación, las condiciones económicas y sociales que viven la mayoría de sus pobladores son deficientes. Al respecto en 2012 el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) presentó que únicamente el 13.5% de la población total estatal se ubica como no pobre y sin riesgo de vulnerabilidad. Del total de la población, el 15% habla alguna lengua indígena y dentro de ese grupo 14 de cada 100 no hablan español (INEGI, 2010).

Educativamente, las estadísticas presentan datos similares mostrando un rezago educativo¹⁶ en 2010 que abarcaba al 30% de la población de 15 años y más, de los cuales 7.3% son hablantes de alguna lengua indígena. La situación desventajosa se intensifica a medida que se avanza hacia la sección noreste del estado, donde se ubica la Sierra Otomí-Tepehua. En el corazón de la misma, en Huehuetla sus habitantes viven condiciones económicas y sociales críticas, con un

¹⁶ La SEP considera como rezago educativo a la población de más de 15 años que no sabe leer ni escribir y/o no ha iniciado o concluido su educación básica, esto incluye preescolar, primaria y secundaria.

86.4% de población en condiciones de pobreza y vulnerabilidad, de los cuales 46.9% se ubican en el rango de pobreza extrema (INEGI, 2010).

Nuevamente los índices educativos no muestran mejor suerte y presentan un nivel de escolaridad promedio de 5.1 años, lo que equivale a la primaria inconclusa que se acompaña de un porcentaje de analfabetismo del 33.3%, respecto a la población total y un rezago educativo del 66.1% (CONEVAL, 2010). Desafortunadamente a medida que nos alejamos de la cabecera municipal para adentrarnos en las localidades que componen el municipio, los índices educativos son más deficientes, presentándose altos porcentajes de rezago educativo en educación básica y casi nulos porcentajes de personas que alcanzan la educación media superior y superior. Incluso si hablamos del nivel secundaria, que los pobladores lo concluyan es una condición de las nuevas generaciones, puesto que la mayoría de sus padres no tuvieron acceso a él. Las razones oscilaban entre la falta de escuelas en su localidad o no tener recursos económicos y vialidades para trasladarse a las poblaciones que contaban con secundarias, asunto que la implementación de escuelas telesecundarias pretendió solucionar y que abordaremos en el siguiente apartado.

En el capítulo número tres titulado *Telesecundaria: surgimiento y consolidación de un nuevo sistema de educación para el medio rural*, se desarrolla el plano institucional. En él abordamos los inicios del sistema de Telesecundaria¹⁷, como modalidad creada para dar atención a contextos rurales y semiurbanos del país. En un primer momento, se presentan las condiciones nacionales de la creación de la Telesecundaria como nueva modalidad educativa a nivel nacional, así como los discursos que abanderaron su establecimiento y consolidación al paso de los años. También se abordan los distintos modelos pedagógico organizativos por los que el sistema ha transitado.

¹⁷ Se utilizará Telesecundaria con mayúscula cuando se haga referencia al sistema educativo y telesecundaria con minúscula cuando se trate de instituciones concretas.

En un segundo momento, nos enfocamos al caso específico del estado de Hidalgo y la implementación de las teleaulas, para después continuar con las condiciones estatales que permitieron la expansión de la nueva modalidad de educación secundaria, que terminaría por hegemonizar el nivel dentro de la entidad federativa.

Para el tercer apartado, presentamos las condiciones en que se organiza el sistema de Telesecundaria en la zona escolar 034, con sede en la región sur del municipio de Huehuetla, Hidalgo. Considerando las localidades donde se ubican las telesecundarias, las características de las mismas así como de la plantilla docente que ahí labora. La intención es mostrar cómo las condiciones contextuales e institucionales se relacionan para reactivar el sentido de apostolado y liderazgo de los inicios de la profesión docente en México, que sigue laborando en condiciones de precariedad, bajo la promesa de un mejor futuro. Ante ese panorama, los profesores asumen la responsabilidad de mejora y progreso como su función principal, al mismo tiempo que intentan conciliar las nuevas demandas institucionales y sociales.

En un cuarto momento, abordamos el surgimiento e implementación de los programas compensatorios durante la década de los noventa. Su puesta en marcha pretendió contribuir al desarrollo educativo dentro de poblaciones rurales y vulnerables del país, que por sus condiciones de pobreza y marginación se encontraban en desventaja para hacer frente a los nuevos estándares educativos. Por ello, tanto la Telesecundaria como los programas compensatorios, suelen compartir beneficiarios.

Más adelante, dentro del capítulo cuatro, *Imaginario docente sobre la función del profesorado*, se aborda el plano individual que consideramos es el encargado de conciliar las demandas de los otros tres planos: histórico, social e institucional. En este apartado, los testimonios docentes toman un papel protagónico, pues en ellos podemos observar la manera en que los modelos del *buen maestro* y las

demandas de los cuatro planos se matizan y ajustan a fin de constituir el imaginario docente sobre la función del profesorado. En este entendido, la mirada se centra justamente en los procesos de reacomodo y negociación que permiten al profesorado elaborar la estructura sobre la que se sustentan los mandatos y funciones asumidas, así como la existencia de su profesión misma.

El capítulo se presenta a través de cuatro momentos. En el primero de ellos, se describe teóricamente el proceso mediante el cual se conforma el imaginario docente y logra legitimarse para presentarse como 'natural' o 'correcto' ante los profesores, impactando de forma generalizada al gremio docente. Se hace referencia a la plasticidad que guarda y cómo ésta le da movilidad al permitirle adaptarse a nuevas condiciones y múltiples demandas.

En un segundo momento se desarrollan las identificaciones que realizan los maestros para constituir lo que entienden como docencia y sus funciones. Se diferencian dos tipos de identificación¹⁸: imaginaria, considera los sujetos concretos a quienes pretende emular el docente (ej. profesores que le impartieron clase, compañeros de trabajo a quienes admira y respeta); este tipo de identificación constituye los saberes y habilidades que se desean adquirir. Por otro lado, encontramos la identificación simbólica que refiere al gran 'Otro' en sentido lacaniano (patria, mundo global), que al ser intangible, alude a los mandatos y busca dar respuesta a las interrogantes ¿por qué hago lo que hago? y ¿por qué creo en ello?

En el tercer momento del capítulo, un tanto más etnográfico, se hace énfasis en las experiencias docentes y se rescatan los testimonios que influyen

¹⁸ Zizek distingue entre identificación imaginaria y simbólica, considerando que la primera responde a la pregunta ¿qué rol queremos interpretar y qué acciones queremos reproducir?, en tanto que la segunda se guía por la pregunta ¿para quién queremos actuar de esa manera? En ese entendido, consideramos que la identificación imaginaria se refiere a las características del *buen maestro* a las que aspira el docente y la simbólica consiste en los mandatos históricos de la profesión que se han sedimentado en el imaginario docente para responder al bien de la patria (Zizek, 1992).

notablemente en las expectativas y deseos que los profesores rurales generan respecto a ser un *buen maestro*.

En un cuarto momento se hace mención de las nuevas funciones delegadas a los maestros que comienzan a fraguarse y a las que llamaremos emergentes, pues abordan conocimientos y habilidades que no habían sido asignados a la docencia de otras épocas, pero que debido a las transformaciones sociales se presentan al magisterio como necesarias y prioritarias.

Por último, se presenta un apartado de reflexiones finales titulado *Mas allá de las aulas*, que intenta cerrar un proceso de investigación, cuyo tema no puede ser agotado ni concluido mientras la profesión docente y la educación masificada sigan su curso, pero sobre el que sí podemos reflexionar a fin de mostrar nuevas posibilidades. Pues únicamente a través del análisis y la reflexión de nuestro pasado y presente es que podemos tomar decisiones más conscientes sobre nuestro futuro.

A manera de cierre temporal, consideramos que las transformaciones por las que actualmente atraviesa el sistema educativo mexicano son el escenario propicio para una nueva resignificación de la función del profesorado. Ante la crisis, la posibilidad de cuestionar desde los propios docentes cuál es la dirección que debe seguir el gremio docente se hace necesaria, pues el desgaste de los modelos de *buen maestro* anteriores los hace en muchos casos inoperantes ante las nuevas condiciones sociales e institucionales. Por otro lado, consideramos que pretender que la visión sobre la función del profesorado sólo responde a las exigencias institucionales (nacionales e internacionales), deja de lado las experiencias que viven los docentes y sus condiciones contextuales, parte fundamental de la vida profesional de los maestros, que al no ser consideradas muestran escenarios parciales de la realidad educativa.

Capítulo I. Modelos del *buen maestro*

*“La Maestra era alegre. ¡Pobre mujer herida!
Su sonrisa fue un modo de llorar con bondad.
Por sobre la sandalia rota y enrojecida,
tal sonrisa, la insigne flor de su santidad”.*

Gabriela Mistral, La maestra rural.

En la historia de México la tarea del docente de educación básica se ha ligado directamente con los proyectos de nación. Por ello, si miramos a detalle las etapas históricas de nuestro país podemos observar que el Estado a través de sus instituciones educativas ha planteado distintas formas de ser profesor. Al elaborarse por las autoridades en turno, dichas maneras de ser docente se alejan del plano de la propuesta para colocarse como mandatos institucionales, que desde el deber ser intentan interpelar y normar al gremio. En este trabajo de investigación, nos referimos a esos planteamientos como modelos del *buen maestro*, considerando que de forma abstracta crean un docente ideal al que asumen deben aspirar a convertirse todos los profesores en servicio. En dichos modelos se engloba lo que se espera del profesor, bajo la lógica de responder a las necesidades y aspiraciones nacionales de la época.

La intención de este capítulo es mostrar el surgimiento y desarrollo de cuatro modelos del buen maestro: apóstol de la educación, líder social, profesional de la enseñanza y maestro del nuevo milenio, que consideramos actúan como referentes importantes en el imaginario docente respecto a la función del profesorado de nuestros días. Para su estudio, la clasificación señalada fue dividida en dos etapas. La primera de ellas, la ruralidad, hace referencia al interés

de la nación por llevar educación a la gran cantidad de localidades rurales que existían en el país a finales del siglo XIX y principios del XX. La segunda, la era global, considera la inferencia de organismos internacionales (OCDE, UNICEF, OIT, UNESCO, BM)¹⁹ en el desarrollo de los estándares y parámetros educativos de México y el mundo, iniciando en la segunda mitad del siglo XX y presente hasta nuestros días.

La elaboración de los modelos y la clasificación de las etapas, se realizó a través del análisis de los distintos proyectos educativos de la historia de México, priorizando aquellos rastreables en las narraciones de los profesores de Telesecundaria de Huehuetla, Hidalgo, así como aquellos eventos que consideramos coyunturales en la dirección de las tendencias educativas del país. Posteriormente, se seleccionaron los términos identificados como representativos de cada etapa, indagando sobre su surgimiento así como las transformaciones experimentadas a través de los años.

Por ello, consideramos que los modelos del *buen maestro* presentados constituyen la columna vertebral de la presente investigación, pues nos permiten observar la manera en que el imaginario docente ha articulado distintas posturas sobre su función. Si bien en algunos casos los planteamientos sobre la docencia de antaño pueden ya no figurar en documentos educativos oficiales o presentar en las narraciones de los maestros significados diferentes a los establecidos en su surgimiento, su presencia sigue direccionando lo que asumen los docentes pues se trata de características que todo profesor debe integrar a su práctica, asunto que se explicitará en los siguientes apartados.

¹⁹ Zobaib (1997) considera que las recomendaciones que el BM hizo a México en materia educativa durante los años noventas se implementaron textualmente en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, mostrando la fuerte influencia que los organismos internacionales tienen en la elaboración de políticas educativas en México.

Parte I. La ruralidad

La historia de México durante el siglo XIX está plagada de luchas y movimientos que trataban de dar forma y rumbo al naciente Estado independiente. Sin embargo, no fue hasta el periodo conocido como República Restaurada (1867-1876), durante el gobierno de Juárez, que el país comenzó a tener una paz relativa y una estructura política definida. Uno de los aspectos más relevantes del periodo fue la promulgación de las Leyes de Reforma que establecía como punto importante la separación entre Iglesia y Estado. Tal hecho repercutió ampliamente en el ámbito educativo sobre todo en el destinado a la enseñanza de las primeras letras, lo que ahora podríamos llamar educación básica, pues sería retirada de las órdenes religiosas, específicamente la lancasteriana para pasar a manos del Estado.

En esa época las ideas liberales comenzaron a proliferar, sus seguidores no tenían la intención de encasillarlas en debates teóricos y políticos de los intelectuales y dirigentes de la época, su prioridad radicaba en extender los ideales liberales a las conciencias de todos los pobladores mexicanos. Se buscaba desarrollar una nueva concepción del mundo, secular, laica y positiva. En esta lógica, era primordial consolidar la institución que pudiera cumplir con tales expectativas. Tempranamente, el intelectual Dr. José María Luis Mora (1837) consideró que la difusión de una educación pública en las clases populares y absolutamente independiente del clero, inspiraría el progreso al tener la posibilidad de influir en las conciencias de las personas que habitaban el territorio nacional (Zea, 1943).

Para 1867, Gabino Barreda trabajó arduamente por extender y fortalecer la educación en el país, en ese intento, y bajo una influencia fuertemente positivista y con apego a la ciencia y la 'verdad', reconoció la importancia de retomar el poder espiritual que había sido dejado por la Iglesia, de ahí que considerara que a los

educadores les corresponda guiar y ordenar el espíritu de los mexicanos, el gobierno por su parte se encargaría de la parte material (Zea, 1943).

Los propósitos estaban planteados: educación obligatoria, laica y gratuita para todos los mexicanos. Ahora comenzaba la tarea de extender dichas propuestas en un territorio nacional con diversidad, geográfica, lingüística y cultural. Los maestros, no sólo debían cumplir las expectativas, espirituales y pedagógicas, también debían hacerlo en condiciones precarias y dentro de comunidades rurales e indígenas que superaban en número a los centros urbanos. Con este panorama, surge la figura central de esta investigación, el maestro rural. En éste proceso de génesis, el docente como apóstol de la educación se convirtió en un referente obligado en la concepción que los profesores de las distintas etapas de la historia de México han tenido sobre su tarea, pues colocó al sacrificio y la entrega como características que todo *buen maestro* debía cumplir para así poder alcanzar las aspiraciones nacionales.

1. El maestro como apóstol de la educación

La función docente puede rastrearse muy atrás en la historia de la humanidad, pero en el caso que nos ocupa nos referiremos al maestro de educación pública al servicio del Estado mexicano. En los inicios del siglo XIX la Escuela Lancasteriana se encargaban de impartir la educación de las primeras letras de forma gratuita pero con recursos privados. En 1823 se fundó la primera Normal Lancasteriana en la Ciudad de México, sin embargo, su vida fue corta pues los interesados eran muy pocos. Se decidió hacer cursos de cuatro meses impartidos por las noches complementados con dos meses de práctica con adultos. A pesar de la poca aceptación en la capital, las normales se extendieron a otras partes del país. Para 1842 el gobierno comenzó a involucrarse de manera más formal en asuntos relacionados con la educación inicial desplazando a la Compañía Lancasteriana que dejó de impartir educación en 1890.

Al quedar al servicio del Estado, la docencia en este nivel, transitó de oficio a profesión. En un inicio para poder ejercer los maestros debían pasar por una serie de certificaciones otorgadas por las Academias de Maestros y Liceos que se ubicaban en varias partes del territorio nacional, posteriormente, comenzó la creación de normales. En la ciudad de Veracruz se inauguró en 1886 la Escuela Normal para profesores en Jalapa, más tarde en la Ciudad de México se abrían las puertas de la Escuela Normal para Profesores y así se irían extendiendo en otras ciudades del país como Puebla, Querétaro, Tamaulipas, Coahuila, Michoacán, Guerrero, San Luis Potosí, Guanajuato, Nuevo León, Oaxaca e Hidalgo. Al regular estatalmente las instituciones de formación docente comenzaron a popularizarse los modelos de maestro que señalaban las características que dichos profesores debían cumplir y comenzaron a delimitarse las expectativas e ideales de lo que se asumía debía ser la tarea docente (Aguirre, 2002).

Desde sus inicios como oficio, el prestigio de la docencia ha oscilado entre la alta y la nula valoración. Por un lado, para ser profesor la exigencia de saberes no era extenuante, bastaba con que los aspirantes supieran leer y escribir para que se les considerara aptos. Frente a otros oficios o profesiones que requerían muchos más conocimientos y habilidades, ser profesor se colocaba entonces muy abajo en la escala valorativa. Por otro lado, conductualmente se exigía que los profesores presentaran moral y vestimenta sobria e intachable, puesto que a través de ellas representaban el trabajo estructurado y disciplinado que debía caracterizar a la profesión. De esta manera se ponía al maestro a la altura de los sacerdotes, grandes líderes morales de la época.

Durante el siglo XIX, la educación popular en México pasa de responder al interés evangelizador de la Iglesia a dar cuenta a las necesidades castellanizadoras y alfabetizadoras del Estado. La finalidad de la educación descansaba en desarrollar una civilización ilustrada, a través de una escuela que debía normarse por el trabajo, el silencio y el orden. Una de las tareas más

importantes de la cruzada educativa que se emprendía era llevar dichos preceptos al ámbito rural, donde también apremiaba, la enseñanza de higiene y el aprecio por la patria (Aguirre, 2002).

A pesar de las buenas intenciones, la labor educativa dentro de la ruralidad fue escasa, pues debía atenderse primero las necesidades en los centros urbanos. En este periodo, los edificios escolares no eran tema de interés, cualquier espacio podía ser adaptado como aula. A finales del siglo XIX el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, consideró por primera vez la necesidad de construir edificios bien ubicados donde pudieran impartirse las primeras letras. Reconociendo la precariedad de las regiones rurales donde eran asignados los docentes, se pensó que las escuelas debían acompañarse de casas del maestro, pequeño espacios donde los docentes pudiera alojarse durante su estancia en las localidades.

La construcción de la imagen docente de la época se desarrolló en la dualidad del desprestigio y lo sublime de la labor, de ahí que se tomarán como referencia a los apóstoles, reconocidos por su sacrificio en favor del bien común. De esta manera, el maestro se asumió a sí mismo, como líder cultural y moral a pesar de reconocer el poco valor que se le asignaba externamente. En este entendido, lo religioso jugó un papel muy importante en lo que el maestro de la época asumió como su tarea. Dentro de las tradiciones judeocristianas la idea de sacrificio era altamente valorada. Cristo murió en la cruz para salvar a los hombres de sus pecados, siendo éstos mismos quienes lo crucificaban. En el caso docente, éste se sacrificaba al llevar higiene, ciencia y 'verdad' a los pueblos atrasados, aunque fuera mal remunerado y poco valorado socialmente (Aguirre, 2002).

Delegar a los maestros la responsabilidad de educar moralmente a los ciudadanos ganó tal peso que la figura del docente se colocó a la par de la del sacerdote, utilizando viejos atuendos en corporeidades nuevas, y esas nuevas

vestimentas eran la figura del maestro. La pretensión era que la vida social de las localidades comenzara a normarse desde otra institución reguladora, la escuela.

En este entendido, el maestro como apóstol recobraba el sentido religioso del sacrificio, pero no al servicio de la Iglesia sino del Estado que buscaba la formación de mexicanos. Como se expresaba líneas arriba, los intelectuales positivistas liderados por Gabino Barreda, si bien se sirvieron de la fuerte influencia religiosa, consideraban como prioritario promover normas de regulación social que estuvieran fuera de la influencia de la Iglesia. Ante la imposibilidad de debilitar el poder espiritual que la religión por siglos había logrado instaurar en los habitantes del territorio nacional se apostó por dar mayor peso a la escuela para convertirla en una institución sólida y de alcances nacionales (Zea, 1943). El docente sería entonces utilizando como pieza clave para cumplir dicho propósito.

La cruzada educativa, utilizando el término por la conquista científica que se pretendía hacer de los lugares aislados y en atraso, se focalizaría en los centros rurales que durante la época representaban el 85% de la población (SEP, 2010). La tarea emprendida no era fácil, el acceso a las localidades más alejadas era complicado y las precarias condiciones de vivienda e higiene que se presentaban en las mismas las hacía poco atractivas para los que aspiraban a ser profesores, por ello se pensó en formar como maestros a los mismos jóvenes que habitaban en dichas regiones. A pesar de ello, las autoridades educativas eran conscientes de la precariedad con la que trabajaban los docentes. Entrando el siglo XX, durante el discurso inaugural del Tercer Congreso Nacional de Instrucción Primaria (1910), Justo Sierra²⁰, reconoció que la labor asignada a los maestros era enorme y los medios otorgados para cumplirla deficientes orillando a la profesión a desarrollarse en lo que calificó como una especie de “martirio obligatorio” (Sierra en Bazant, 1993: 29). No obstante, después de enumerar las dificultades laborales

²⁰ Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes de 1905 a 1911.

y la nobleza de la profesión, aseveró que la importancia educativa era tal para la nación que ninguna carencia ameritaba el abandono de las funciones.

Nuevamente se apelaba al carácter sublime y sacrificado de la función docente, pues después de hablar sobre lo precario de las condiciones de trabajo, el mismo Sierra mencionó que la misión del educador lo coloca moralmente por encima de todos los que prestaban servicios a la patria, exceptuando claro, a los defensores del honor y territorio nacional. Es decir, mientras otras profesiones daban servicio a la patria, los maestros ayudaban a construirla formando mexicanos (Bazant, 1993).

En este proceso se puede identificar que al igual que la escuela, el reconocimiento de la labor docente y el nacionalismo tuvieron sus orígenes en los proyectos gestados por el Estado, pero fueron y siguen siendo reproducidos por el propio maestro dentro de las instituciones educativas. Esto es reconocible en las dinámicas institucionales ritualizadas heredadas desde aquellas épocas: celebraciones del día del maestro, para exaltar la noble labor docente; ceremonias de graduación de los distintos niveles educativos para refrendar la importancia de la escuela en el desarrollo personal y nacional; los actos cívicos para recordar personajes, eventos y símbolos de la historia de México, que según la tradición nos dan identidad y patria.

Desde nuestra mirada, la repetición de los rituales mencionados permite afianzar tanto en los profesores como en los distintos actores educativos el imaginario social sobre cómo la tarea docente consiste esencialmente en librar a la ruralidad de la marginación aún a costa del sacrificio personal y siempre a favor del bienestar y el progreso nacional. Bajo esta lógica, se utiliza la precariedad social para exaltar la nobleza de la función docente, y el progreso como ideal nacional, dotando de sentido a la profesión docente tanto para la sociedad en general como para los propios maestros.

Al paso de los años e independientemente del proyecto de nación que se haya desarrollado en México, el apostolado de la educación se hace presente en los discursos educativos. A través de la idea de sacrificio por un bien superior, llámese nación o mundo, se considera que la docencia tiene el compromiso y la tarea de ayudar a cumplir los proyectos nacionales sobrepasando la escasez de recursos, las bajas remuneraciones o el poco interés de los educandos.

Años más tarde, el cine de oro mexicano contribuiría ampliamente en la reactivación y sedimentación de dicho imaginario, a través de una nutrida filmografía en la que se aprecia el desempeño abnegado, producto de la 'vocación' de docentes rurales que son capaces de sacrificarse por su 'noble' profesión. Lejos de ser mero entretenimiento en la época, el alcance del cine nacional en la ideología cultural tuvo un elevado impacto, autores como Bonfil consideran que existió un carácter formativo que replanteó costumbres y modelos de conducta, contribuyendo ampliamente en el "mito de la unificación nacional" haciendo que el espectador descubriera la *Mexicanidad* y la hiciera propia (1994:18).

El gran impacto del cine en México se debió a su popularidad y cercanía con el pueblo. Con su llegada a las localidades rurales comenzó un proceso de secularización que muestra y al mismo tiempo crea formas de comportamiento y estilos de vida que son ampliamente aceptados por los sectores populares. Cinematográficamente, los años treinta y cuarenta del siglo XX fueron altamente productivos en la presentación y consagración de personajes que buscaban retratar y al mismo tiempo constituir la vida cotidiana mexicana y que posteriormente se consagraron como ídolos y modelos a seguir. Emilio Fernández conocido como el "Indio" Fernández, actor, director y productor de la época de oro, fue uno de los grandes impulsores de la Mexicanidad, en sus películas se esfuerza por presentar al público "la esencia de sus raíces" y las conductas colectivas deseables (Bonfil, 1994:18).

Una de las películas más representativas que produjo el Indio Fernández y que adquiere gran relevancia en nuestro argumento es *Río Escondido* (1947), en ella se narra la historia de la maestra rural Rosaura Salazar interpretada por María Félix, quien es enviada a una localidad rural llamada Río Escondido, en ella se enfrenta a la precariedad de la región que contrasta con la economía y poder del cacique Don Regino. Después de una serie de conflictos entre las dos partes y lo que se narra como grandes sacrificios por parte de la profesora, ella cumple la encomienda que el señor presidente de la República hace en nombre de la patria, llevar educación a Río Escondido. A pesar de los múltiples argumentos e interpretaciones posibles que nos aporta la película, aquí se rescatan dos. El primero de ellos, el discurso del presidente de la República, que sintetiza las responsabilidades que la nación delega en el maestro:

“... México carece de agua, carreteras, caminos vecinales, alfabeto y moralidad oficial, esos son los primeros apremios de la empresa que me he propuesto acometer, contando como sé que cuento con el concurso fervoroso de los buenos mexicanos... yo sé bien lo que significa para usted el bien público señorita Salazar, y la invito a que hagamos un esfuerzo, para salvar a nuestro pueblo, se espera tanto de nosotros y tenemos tanto que hacer, que solamente haciéndonos la decisión de ir hasta el sacrificio, podremos cumplir con México y con nuestro corazón. Irá usted a Río Escondido”.



Fuente: película *Río escondido* (1947). Director: Emilio Fernández

El personaje que interpreta al presidente de la República jamás muestra la cara, es representado por sombra y voz, la ausencia de corporeidad, se observa también en la primera escena de la película en la cual una voz en *off* narra la historia de México durante el recorrido de la 'señorita Salazar' por Palacio Nacional. No es posible asignarle un cuerpo puesto que no se trata de un sujeto concreto sino de una *comunidad imaginada*, al estilo de Anderson (1993), la patria, aquello que nos *identifica* y une como mexicanos, es ella quien habla a través de la voz del presidente y asigna el gran mandato a los maestros rurales.

El segundo aspecto que se retoma la 'señorita Salazar', es la disputa que libra con el cacique del pueblo, ningún otro personaje es capaz de oponerse a sus caprichos, uno de ellos ocupar las instalaciones escolares como corral para sus animales, representando el atraso y el analfabetismo en el que estaba sumido el pueblo. Simbólicamente la 'señorita Salazar' adopta al pueblo y se convierte en líder social (madre) a costa de su propia vida. Aun en el lecho de muerte, el único interés de la maestra es recibir la carta de contestación del 'señor presidente' que confirme la labor y el sacrificio cumplido. La maestra, en una entrega total hacia su 'deber original' ofrece incluso su vida por cambiar la mentalidad de los pobladores otorgándoles la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida y luchar por sus derechos.

En esta misma línea, la película *Simitrio* (1960) nos muestra a un profesor rural de nombre Cipriano que debido a su avanzada edad ha comenzado a perder la vista. Durante el desarrollo de la cinta los alumnos, aprovechando la deficiencia visual del profesor, deciden jugarle una broma y cometer un sin fin de travesuras acusando a un compañero inexistente, Simitrio. A pesar de todas las peripecias que éste pasa, entre las que destaca la falta de dinero por recibir un salario muy bajo, él se mantiene firme en su decisión de no abandonar la escuela debido a que su vida gira en torno a dar clases.



Fuente: película Simitrio (1960). Director: Emilio Gómez Muriel

En otro ejemplo, la película *Corazón de niño* (1963) dirigida por Julio Bracho y protagonizada por Ignacio López Tarso, el profesor Esquivel deja un importante puesto en la capital para regresar a su pueblo natal y ocupar el cargo de su profesor de primaria, quien había fallecido dando clases hasta el último día de su vida. Cuando ingresa a la casa del profesor, la que ahora él deberá habitar, recorre el lugar con la mirada y señala la sencillez de la vivienda y lo humilde que fue la vida de su maestro. En esta trama el propio profesor Esquivel regresa al pueblo para continuar con la labor de sacrificio de su antecesor.

Como se observa en ambas películas se exalta la vocación y el sentido de sacrificio de los profesores, que sobrepasa la propia satisfacción de necesidades y deseos. También es apreciable la relación entrañable que tejen con la localidad y se muestra su injerencia en la solución de problemáticas que sobrepasan lo relacionado con la vida escolar, pues actúan como referente de ética, moral y mediador en la resolución de conflictos.

En este entendido, se puede identificar que el apostolado que se asigna a la docencia de educación básica, acompaña a la profesión desde sus inicios al servicio del Estado y se repite generacionalmente, asignando un mandato importante a los profesores, el destino de los niños. Al presentar la tarea como ardua, sacrificada y poco valorada de manera inmediata, se promete al docente una recompensa futura y de orden superior, cuando los niños a los que enseña las primeras letras se conviertan en buenos ciudadanos que contribuyan a la mejora del país. Pero el apostolado poco puede hacer para cumplir tales metas, sino se logra que la sociedad siga las enseñanzas de los maestros. Por ello, el binomio se completa con el liderazgo, considerando que no basta con impartir conocimientos y valores, sacrificándose en el intento, sino que se precisa hacerse seguir, es decir convertirse en un líder social.



Fuente: película Corazón de niño (1963). Director: Julio Bracho

2. El maestro como líder social

Los inicios del siglo XX fueron determinantes en materia educativa, las transformaciones sociales producto de la revolución también se vieron reflejadas en el ambiente escolar. Uno de los aspectos más relevantes fue la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921. Esta nueva dependencia tenía como finalidad otorgar tanto a la educación básica como a la normal un carácter nacional. Por ello la tarea más apremiante de José Vasconcelos (1921-1924), primer secretario de Educación Pública, fue el desarrollo de una identidad nacional, que fusionara las raíces españolas e indígenas para dar paso al mestizo, poblador actual del país, que debía reconocerse a sí mismo como mexicano (Vasconcelos, 1948).

El indígena al que se refiere el secretario, no era aquel que habitaba el territorio nacional, sino la figura mítica de la época prehispánica creador de arte, conocimientos y cultura, que existió antes de la conquista, “resulta tan torpe hacer comenzar nuestro patriotismo con el grito de independencia del padre Hidalgo, o con la conspiración de Quito; o con las hazañas de Bolívar, pues si no lo arraigamos en Cuauhtémoc y en Atahualpa no tendrá sostén, y al mismo tiempo es necesario remontarlo a su fuente hispánica y educarlo en las enseñanzas” (Vasconcelos, 1948:9).

La primera tarea de Vasconcelos, fue llegar a todos los rincones del país, por ello la educación rural e indígena fueron muy importantes dentro de su gestión. Para el secretario, era primordial la vinculación de todos los involucrados en el proceso educativo, pues permitiría el desarrollo de una sociedad civil que coadyuvaría al desarrollo nacional. Nuevamente se utilizaron viejos imaginarios para resignificarlos con nuevos propósitos. Tomando la *mística* de los misioneros del siglo XVI, que habían evangelizado y llevado la cultura en la Nueva España, se crearon las Misiones Culturales, profesores itinerantes que se instalaban en las localidades y contribuían al desarrollo, educativo, social, económico y productivo

de la misma. La identidad docente, transitaba del apóstol al líder social y comunitario que ampliaba sus alcances más allá del mero orden moral (Olivera, 2002).

Siguiendo los ideales revolucionarios, en 1923, el muralista mexicano Diego Rivera pinta en las instalaciones de la SEP la imagen que representó la función que se esperaba del docente en el mural titulado “La maestra rural”. En él se observa a una docente dando clases al aire libre a un grupo pequeño de alumnos, en el fondo los campesinos realizan actividades comunales, mientras que en el lado izquierdo aparece un hombre armado que representa el ambiente político anclado al caudillismo de la época y la lucha social. La mística de la Revolución Mexicana se encarna en esta imagen, la educación como piedra angular para luchar por el mejoramiento de las condiciones de vida y la consolidación de la producción y propiedad colectiva, el ejido (Buenfil, 1994).



La maestra rural (1923). Fresco muro sur, Patio de las Fiestas, SEP, Ciudad de México

Con la meta puesta en transformar el país a través de la educación se crearon instituciones de formación docente y del campesinado. En 1922 se inauguró la primera Normal Rural del país con sede en Tacámbaro, Michoacán, posteriormente se extendieron a otras partes del territorio llegando a ser diez para 1928. En 1925, se fundan las Escuelas Centrales Agrícolas; como se dirigían únicamente a la formación de campesinos, dependían de la Secretaría de Agricultura y Fomento. El Secretario de Educación Pública, Narciso Bassols (1931-1934), consideraba eso como un error, puesto que la educación del campesinado también debía estar en manos de la SEP. Para 1932, sus deseos se realizan y algunas Normales Rurales se fusionan con las Escuelas Centrales Agrícolas para fundar las Escuelas Regionales Campesinas, que implementaron la modalidad de internado. Dirigidas a los hijos de campesinos para que se instruyeran como profesores y al mismo tiempo dominaran las labores del campo, el maestro egresado de estas instituciones, refiere Hurtado (2002), debía tener seis características básicas: saber leer, escribir, tener adiestramiento en el arte de enseñar, vivir en el lugar de trabajo, enseñar por las tardes a los adultos de la localidad, trabajar para el mejoramiento de la misma y lo más importante de todo, ser el líder social del pueblo.

Por su parte las Normales Rurales también adoptaron la modalidad de internado a partir de 1927. Debido a su organización mixta la aceptación de la sociedad tardó en llegar, pues se asumía que la convivencia entre jóvenes y señoritas a puertas cerradas no podía ir acorde con las normas morales de la época. Para suavizar la opinión pública, se extendió la idea de considerar este tipo de instituciones como familias y se pidió a los directores que llevaran a sus esposas a vivir a la escuela, para que fungiera como madre de la institución. El director sería el padre y los alumnos hijos que se verían entre ellos como hermanos (Civera, 2006).

A la llegada del General Lázaro Cárdenas en 1934 al poder, los ideales revolucionarios se reactivaron y el socialismo fue la bandera que caracterizó la

educación del periodo. A diferencia de los anteriores programas educativos que enfocaban su enseñanza en los niños, la educación rural posrevolucionaria involucraba a todos los miembros de la localidad en distintos niveles. No obstante, a pesar de las buenas intenciones, la etapa de educación socialista también estuvo plagada de conflictos: la separación tajante de la religión culminó en actos violentos contra los docentes que eran acusados de ateos dentro de localidades cristianas altamente religiosas. Al respecto los discursos de Cárdenas intentaron interpelar tanto a los docentes como a la población sobre lo que la labor del maestro hacía a favor de la revolución social. Como resultado, el gremio ganó fuerza y comenzó a involucrarse cada vez más en asuntos de carácter político.

Tomando como pretexto los conflictos religiosos, los sectores más conservadores del gobierno quisieron minimizar la injerencia magisterial en los asuntos de orden político y buscaron reactivar la figura del líder moral. Mientras tanto los socialistas apuntaban a engendrar un líder comunitario comprometido con la lucha social y no con intereses particulares y egoístas. Sin importar quién fuera el que enunciaba las características de los docentes y hacia dónde las dirigiera, éstas se sustentaban en un bien supremo: la patria.

La educación socialista vería su fin con la entrada de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) a la Presidencia de la República. El primer secretario de Educación Pública Luis Sánchez Pontón pretendía continuar con los preceptos socialistas, no obstante, los grupos políticos más conservadores pronto desgastaron sus intenciones y renunció a menos de un año de iniciar sus labores a finales de 1941. El próximo secretario, Octavio Véjar Vázquez, con tendencias anticomunistas y antisindicalistas, dio nuevos sentidos a los preceptos de la educación socialista. Para Véjar, la educación debía seguir los ideales revolucionarios pero responder en todo momento a los intereses del Estado. En cuanto a los sindicatos, el secretario consideraba que dotar de gran libertad al gremio podría llevarlos a la disidencia, por ello apostó por un sindicato con escasas libertades y fiel a los mandatos nacionales. También clausuró las

Escuelas Regionales Campesinas, dividiéndolas en Normales Rurales y Escuelas Prácticas de Agricultura, por considerar que la formación de maestros y los asuntos agrarios debían ser abordados por separado. Su postura se radicalizó tanto que los conflictos con los docentes se hicieron insostenibles y renunció a su cargo en 1943 (Moreno, 1994).

Mientras tanto, el gremio magisterial se dividía entre las ideas progresistas y de actitud combativa de las bases y los intereses políticos de los dirigentes afines al partido en el poder. Depositar el papel de líder en el maestro abrió la puerta para que éste se desarrollara en otros ámbitos, entre ellos el político partidista y participara como gremio en los movimientos políticos más importantes del país. Existieron varios intentos por agrupar a los docentes, pero no fue hasta 1943 que se consolidó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) llegando a ser uno de los sindicatos de trabajadores más importantes de Latinoamérica.

La unión sindical llegó a través del engaño como afirma Pérez Rocha (1983) para el autor los movimientos sindicalistas de la época, no únicamente el magisterial, se habían convertido en instrumentos de concentración, control y represión escondidos en ideales de lucha social. Con la unión consumada, poco a poco se fue socavando la disidencia explícita para propiciar líderes al servicio del grupo político hegemónico.

La ideología revolucionaria y combativa intentó matizarse en un nacionalismo revolucionario que tenía como principal interés apoyar al régimen en el poder. Para limitar, o más bien, controlar los alcances del liderazgo docente dentro de las localidades, se echó mano nuevamente de la nobleza y el apostolado docente. Cuando esto no funcionaba se apostaba por la represión y persecución política. Con estas estrategias disminuyó considerablemente la participación política de grupos opositores al gobierno y al SNTE, mas no así la enfocada a respaldar al partido oficial. Con gran cantidad de agremiados los

dirigentes sindicales no siguieron la suerte de las bases y comenzaron a tener una amplia participación en la vida política del país ocupando altos puestos de gobierno como gubernaturas, senadurías, diputaciones y presidencias municipales, siendo además partícipes activos de la transformación del Partido de la Revolución Mexicana (PRM) al Partido Revolucionario Institucional (PRI) (Ávila, 2004).

Con el paso de los años el compromiso manifiesto que los líderes sindicales tenía con las instancias estatales se fue fortaleciendo a la par que se incrementaban las corruptelas y prácticas antidemocráticas. Las inconformidades al interior del gremio magisterial eran compartidas por otras agrupaciones de trabajadores que conservaban el carácter combativo de los ideales revolucionarios así como el impulso dado durante el gobierno de Cárdenas. No obstante, el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) decidió poner freno a la disidencia modificando la legislación laboral para restringir el derecho a huelga y delegándose a sí mismo la capacidad de arbitrar los conflictos entre patrones y obreros, beneficiando en la mayoría de las ocasiones a los primeros (Loyo, 1998).

A pesar de las medidas tomadas por el gobierno las protestas continuaron, especialmente por la crisis económica que atravesó el gobierno de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958). Al devaluarse el peso, el poder adquisitivo de los salarios de los trabajadores se vio reducido drásticamente. Para 1958, la precaria situación económica del maestro, el poco apoyo que recibía de sus líderes sindicales y las peticiones de democratización del mismo, desataron uno de los conflictos magisteriales más importantes de la época en el que participaron los docentes de educación primaria del Distrito Federal pero sin el respaldo del SNTE. Todos los maestros participantes fueron tratados como disidentes y agitadores del orden público, bajo ese estigma el presidente Adolfo Ruiz Cortines se negó a escuchar sus demandas argumentando que los huelguistas no representaban la voz legitimada y legalizada del SNTE. Las represiones fueron brutales y se logró socavar el movimiento mediante la captura de su líder Othón Salazar Ramírez a

quien se acusó de propiciar la disolución social, calificando las protestas de tácticas anarquistas en contra de su propio sindicato (Loyo, 1979). A pesar de su desarticulación, este movimiento marcó un precedente importante para el Estado que consideró como eminente la disminución del poder político y de liderazgo social del magisterio.

Al respecto, el secretario de Educación Pública Dr. José Manuel Puig Casauranc, había expresado tempranamente su preocupación por el creciente poder político que se le estaba delegando al magisterio. En febrero de 1928 durante una reunión realizada con dirigentes de las normales, pronunció el discurso titulado *Las características del verdadero maestro rural, sus virtudes y los peligros que hay que evitar*. La pieza oratoria precedía a las pronunciadas por los maestros Rafael Ramírez y José Guadalupe Nájera que tenían una visión más romántica del magisterio, y exaltaban las virtudes de sencillez, abnegación y apostolado, que desde sus posturas lo elevaban a la categoría de líder. Por su parte Puig tenía una visión un tanto más escéptica, pues asumía que delegar tanto poder en el magisterio podía tornarse peligroso, y el liderazgo podía verse distorsionado al grado de convertirse en un “demagogo y agente de disolución social” (Castillo, 1976: 308).

En su momento el discurso de Puig parecía fuera de lugar si se contrastaba con los emitidos por Ramírez y Nájera que exaltaban en todo momento la nobleza del magisterio y la necesidad de su liderazgo. Sin embargo, marcó un precedente importante respecto al efecto colateral que podía generar para el Estado depositar en los docentes la función de líder político y social. En su momento, el liderazgo fue promovido y respaldado por instituciones estatales, pero a medida que los intereses del gremio, en sus bases, comenzaron a alejarse de las necesidades del gobierno, los desacuerdos fueron inevitables. Al tomar fuerza propia, el magisterio comenzó a configurar sus propios horizontes tomando como impulso el valor de su profesión que el propio Estado había promovido. Para los grupos opositores al

gobierno y al SNTE, el compromiso del magisterio era con la patria, la que no necesariamente se representaba por el partido en el poder o sus dirigentes.

Parte II. La era global

Los años posteriores a la represión de 1958 estuvieron plagados de protestas e inconformidades por parte de los trabajadores del país. Desafortunadamente, el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) optó por medidas represivas más fuertes que condicionaron los salarios, la libertad y hasta la vida de aquellos que protestaban. Con la reducción de los derechos laborales y civiles de los trabajadores, las universidades se convirtieron en los pocos lugares en los que se podía hablar de política con cierta libertad, por ello, cuando estalló el conflicto estudiantil, los maestros opositores no tardaron en integrarse. Después de la violenta represión y matanza que se vivió en Tlatelolco el 2 de octubre de 1968, algunos profesores decidieron continuar con la lucha en noviembre del mismo año, pero aquellos que participaron fueron cesados. La Normal Superior de México, por su parte, mantuvo el paro de labores hasta el año siguiente, pero también fue obligada a terminar su huelga. Las normales, que con tanto ahínco habían sido impulsadas por el gobierno, ahora se tornaban peligrosas puesto que el líder que impulsaban ya no respondía a sus necesidades (Ávila, 2004).

Por otro lado, el gobierno mexicano también comenzaba a verse afectado por los cambios políticos y sociales que se experimentaban internacionalmente. El triunfo de las naciones capitalistas durante la Segunda Guerra mundial propició la expansión del imperialismo norteamericano que se oponía abiertamente a cualquier tipo de gobierno socialista. Bajo la propuesta de coadyuvar a la paz mundial, la reconstrucción de los países devastados por la guerra y el desarrollo de las naciones de todo el mundo, dio paso a la creación de organismos internacionales que pretendían regular el orden mundial. Al igual que en las ideas liberales del siglo XIX, la educación se consideró como herramienta para lograr el desarrollo de las naciones en atraso y la conformación de un mundo global.

El imperialismo norteamericano consideró como una de las metas más importantes la implementación de ideologías desarrollistas, mismas que se asumía eran aplicables a todo el mundo. La educación para la unidad nacional que había abanderado los proyectos educativos de México debía responder ahora a las necesidades de una agenda educativa internacional que demandaba el desarrollo de conocimientos y habilidades específicas para integrarse productivamente en el mundo moderno. Para propiciar el desarrollo, las organizaciones internacionales mencionadas al inicio de este trabajo, comenzaron a realizar una serie de seminarios, conferencias y congresos dirigidos a plantear las problemáticas educativas de países en vías de desarrollo. En 1957 se aprueba el *Proyecto Principal para la Expansión y Mejoramiento de la Educación en América Latina*. La mirada en los países latinoamericanos no se limitó a generar propuestas, también se canalizaron gran número de recursos con la intención de garantizar el cumplimiento de las recomendaciones (Pérez, 1998).

1. El maestro como profesional de la enseñanza

Al incursionar en los sistemas educativos de los distintos países de América Latina se observó el gran número de niños en edad escolar básica que se encontraban dentro de localidades rurales. Frente a tales características se asumió darles un trato especial y para 1962 se emitieron las *Recomendaciones Generales para las Escuelas Rurales*. Frente a las presiones internacionales, México se vio en la necesidad de implementar nuevos programas para dar atención a dichos contextos, bajo la encomienda de modernizar el país.

En este entendido y siguiendo las recomendaciones internacionales, durante los años setenta el gobierno decidió generar tres programas paralelos: la modalidad de Telesecundarias para ofertar educación secundaria en zonas rurales indígenas y semiurbanas, la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y los cursos comunitarios para la impartición de la primaria a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). En el primer caso,

un docente sería responsable de impartir todas las materias de educación secundaria contando con el apoyo de programas televisados, libros de consulta (conceptos básicos) y guías didácticas para el desarrollo de actividades. A cambio, el salario ofertado a los docentes sería mayor que el de los maestros de secundarias técnicas o generales. El sistema de Telesecundaria es de especial interés en nuestra investigación pues da atención al 80% de los estudiantes que cursan el nivel secundaria en el municipio de Huehuetla, lugar donde se centra la investigación. Más adelante, en el capítulo tres, se explicará a detalle el surgimiento de la Telesecundaria y su funcionamiento en el contexto de estudio.

El segundo programa, la DGEI creada en 1978, asumía el compromiso de revalorar las culturas indígenas y dar atención educativa oportuna a los alumnos pertenecientes a los pueblos originarios de México. El enfoque netamente integracionista que abanderó el programa fue criticado en últimos tiempos, pero en su época se consideró un avance considerable en el respeto de los derechos indígenas. Los profesores bilingües, como se denominó a quienes trabajaban en ese sistema, debían alfabetizar en castellano a los estudiantes utilizando como herramienta la propia lengua materna de los alumnos. Esta modalidad significó la incorporación de muchos docentes con ascendencia indígena al sistema educativo nacional, por un lado las Normales Rurales les permitían estudiar para profesores y su dominio de alguna lengua indígena les aseguraba el empleo.

En el tercer programa el CONAFE, instructores comunitarios, alumnos egresados de secundaria, debían impartir clase en preescolares y primarias unitarias de localidades dispersas durante uno o dos años, a cambio, recibirían una remuneración económica que cubriría sus traslados a la comunidad, misma que se comprometía a darles techo y alimentación²¹. Posteriormente, se les otorgaría una beca para continuar sus estudios en el nivel siguiente al que se hubieran quedado.

²¹ Actualmente los alumnos egresados de bachillerato ingresan al programa para ser instructores comunitarios a nivel secundaria.

Dando un paso más en la cobertura, la mirada giró hacia la calidad. Si se buscaba modernizar el sistema educativo, era prioritario que se profesionalizara a los docentes encargados de cumplir los objetivos educativos. Desde los años cuarenta los maestros habían buscado el reconocimiento profesional en un sentido legal y económico. Los profesores eran considerados como profesionales, pues la docencia no era vista como oficio. No obstante, las remuneraciones así como el prestigio social que se desprendía del magisterio no se encontraba a la par de los egresados universitarios.

Para los años setenta, el ascenso del poder político del SNTE era inversamente proporcional al descenso del prestigio de la profesión. Según los parámetros internacionales, al Estado ya no le servía la figura exaltada del apóstol o líder social; por primera vez comienzan a señalarse las deficiencias que el gremio presentaba, iniciando un periodo que bien puede denominarse de desvalorización de la profesión docente (Avalos, 2002). A medida que el SNTE adquiría mayor poder político a nivel nacional, las luchas internas por el control del sindicato se intensificaron y en 1972 un grupo opositor dirigido por Carlos Jonguitud Barrios tomó el poder del SNTE y logró posicionarse como el nuevo cacicazgo sindical que precedía al de Jesús Roble Martínez (Domínguez y Corona, 2014).

Por su parte, el Estado consideró prioritario recobrar el control de la educación y emprendió cuatro estrategias: la primera, profesionalizar a los docentes. En 1973 se decreta la Ley Federal de Educación que sustituía a la de 1942. La nueva normativa colocó a la educación normal en el nivel de educación superior pero el cambio fue meramente administrativo pues no se modificó ningún aspecto organizativo o curricular de las normales. Para 1975 se creó la Licenciatura de Educación Primaria para Maestros en Servicio pero como su nombre lo indica, no se dirigió a la formación inicial de maestros.

La segunda, controlar las instituciones de formación docente. Utilizando como argumento que había que profesionalizar al profesorado para mejorar la educación, el Estado consideró que la creación de una universidad de maestros se encargaría de cumplir dos funciones: preparar a los profesionales de la educación para mejorar las condiciones educativas del país y regresarle al gobierno el control de la formación ideológica de los futuros profesores que había perdido en las normales. Estas ideas aterrizaron el 25 de agosto de 1978 con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

La tercera, desconcentrar el sistema de Educación Básica. Con la intención de reducir el poder del SNTE en 1978 el gobierno federal realizaría la primera desconcentración y después la descentralización de la educación básica y normal dándole mayores responsabilidades a los gobiernos estatales en asuntos educativos. Por su parte en su intento de dar seguimiento a la propuesta, el presidente Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) y el secretario de Educación Jesús Reyes Heróles (1982-1985) comenzaron a planear una descentralización más radical que pretendía delegar la responsabilidad educativa completa a los estados y municipios, lo que fraccionaría por añadidura la fuerza del sindicato (Arnaut, 1998).

Por último, la cuarta estrategia consistía en la erradicación de las Normales Rurales. Durante su gestión, Reyes Heróles lograría el cierre de 33 normales de este tipo a nivel nacional, el argumento principal del secretario se basaba en considerar a dichas instituciones como formadoras de disociadores sociales, por tanto el funcionamiento de dichas instituciones debía ser minimizado y de ser posible erradicado, para evitar conflictos sociales posteriores.

También se propusieron nuevos mecanismos de control y evaluación docente que no fueron bien recibidos por el SNTE, que veía en ellos el intento del Ejecutivo Federal, en esa época representado por José López Portillo (1976-1982), de reducir su poder (Arnaut, 1998). Por ello, los líderes sindicales

comenzaron una campaña de rechazo hacia las nuevas políticas educativas, las tensiones eran claras y se intensificaron ante la postura del gobierno de mantener el control social a través de la fuerza y las desapariciones forzadas de los opositores. Denominada como Guerra Sucia, este periodo de la historia de nuestro país que abarca de 1960 a 1980, se encuentra plagado de irregularidades y violaciones claras a los derechos civiles de los opositores.

A pesar de las tensiones, las fricciones entre SEP y SNTE se fueron minimizando. Por un lado la muerte de Reyes Heróles colocó en su lugar a Miguel González Avelar, quien mostró posturas más conciliadoras con el SNTE. Además, también existía rechazo por parte de los gobiernos locales y estatales a la descentralización de la educación, dado que no querían asumir la completa responsabilidad de los asuntos educativos. Con la moderación de las propuestas, tanto SEP como SNTE no experimentaron descentralizaciones lo que les permitió mantener su injerencia a nivel nacional (Arnaut, 1998).

No obstante, las luchas al interior del SNTE no tuvieron la misma suerte y en 1979, maestros disidentes del sur del país forman la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, que acusaba al SNTE de antidemocrático y centralistas. Sin embargo, a pesar de dicha fractura en el gremio magisterial, el poder del SNTE no se veía reducido. Durante este periodo parecía que los temores de Puig expresados en 1928 se hacían presentes, pues la unión sindical y la burocratización de la profesión habían separado al gremio de los intereses del Estado.

En otro intento por mejorar la formación inicial del profesorado en 1984, el Diario Oficial de la Federación decretó la profesionalización docente otorgando el grado de licenciatura a la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus especialidades. Según los parámetros internacionales, profesionalizar a los maestros coadyuvaría a la mejora educativa. Sin embargo, se perdió de vista que ante mayores exigencias para ingresar y cursar la normal también se generaban

mayores expectativas laborales por parte del docente, por lo que las comunidades ubicadas en contextos rurales marginales que no se encontraban bajo el servicio de CONAFE se hicieron poco atractivas para los profesores.

Los asignados a esas localidades lejanas eran siempre los recién egresados de las normales, con la consigna de que debían hacer derechos. Las comunidades rurales pronto se popularizaron entre los maestros como escuelas de castigo y a pesar de que en el imaginario docente su profesión se justificaba por el anclaje a la ruralidad, las aspiraciones de los profesores se concentraban en llegar a trabajar a centros urbanos. Cuando un nuevo maestro era asignado a una zona escolar, se le remitía a la comunidad más lejana, posibilitando que quien se encontraba en ella, aspirara a ser trasladado a una más cercana. Las instituciones educativas de ese tipo de lugares se convirtieron en escuelas de paso e intermitentes, al ser unitarias, los constantes cambios de maestros hacían que cuando el único maestro en la escuela no se presentaba porque había sido cambiado de escuela, la institución suspendieran labores hasta la llegada del nuevo docente.

Con el paso de los años y al extenderse la idea de progreso, el carácter apostólico de la docencia ya no era razón suficiente para que los maestros se quedaran a laborar en comunidades rurales. Las demandas y aspiraciones de los profesores en servicio, incluso aquellos que eran originarios de localidades indígenas o rurales, eran mayores y consideraban que el progreso implicaba percibir mejores salarios y salir de dichos entornos. Respecto a los maestros que se encontraban en formación, el número de egresados disminuyó con el cierre de las Normales Rurales que en su mayoría funcionaban como internados, también influyó que se anexara el certificado de bachillerato como requisito para ingresar a las normales. En consecuencia, éstas redujeron su matrícula. Ante dicho panorama, el deseo de ampliar la cobertura educativa en el país se convirtió nuevamente en un problema que apremiaba, pues la presión no era ejercida como años atrás por los intelectuales de la época, ahora se hacía desde los organismos

internacionales. Al realizarse la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990), se ratificó el compromiso mundial de ampliar la cobertura educativa y mejorar las condiciones de vida de los pobladores.

La conferencia culminó con la *Declaración mundial sobre educación para todos*, en diez artículos se establecieron los parámetros que deberían poner en marcha los países participantes para lograr mejoras en la cobertura y calidad de la educación básica. Si bien los países latinoamericanos se vieron fuertemente influenciados, aquellos como México que además contaron con financiamiento del BM para implementar una cruzada contra la pobreza, emprendieron medidas más radicales que incluían entre otros aspectos, reformas educativas para aumentar la cobertura y calidad así como el desarrollo de políticas de apoyo enfocadas a sectores específicos, cuyos altos índices de pobreza y marginación los colocaban en franca desventaja para alcanzar los objetivos educativos propuestos.

A diferencia de la vinculación práctica del maestro con la localidad y sus actividades productivas y de salud, popularizadas en el pasado, los nuevos planteamientos consideraban que la función docente debía ser la de transmisor de conocimientos y administrador de los procesos educativos. Su atención debía entonces centrarse totalmente en una formación más teórica que le brindara los saberes y habilidades necesarias para estar a la estura de los parámetros internacionales.

En la nueva oleada de necesidades educativas, los maestros comenzaron a deslindarse un poco de su carácter apostólico, lo suficiente para lidiar con las nuevas propuestas y no muy lejos para reactivarlo ante situaciones adversas, fueran éstas ocasionadas por las condiciones propias de los contextos de trabajo o las exigencias de cumplir con los estándares educativos. A pesar de que normativamente se apela por una función más academicista, el gremio no estaba dispuesto a abandonar su mandato de liderazgo que la historia le había heredado para ser un simple transmisor de conocimientos. Por ello, dominar los contenidos

se volvió una obligación, pero conducir las conciencias de los alumnos siguió considerándose como la principal función de los docentes.

2. El maestro del nuevo milenio

El discurso modernizador que permeó en el ámbito educativo durante los ochentas preparó el camino para las reformas de la siguiente década. Después de una época plagada de conflictos magisteriales al interior del SNTE y de éste con el gobierno federal, la descentralización de la educación pretendió mejorar las funciones de la SEP y fragmentar el poder sindical. Los estados se responsabilizaron del control de los recursos para educación que se asignaban federalmente y estuvieron en la posibilidad de nombrar dirigentes estatales para los recién creados nuevos subsistemas educativos que se habían instalado en las entidades federativas. Lo anterior, siguiendo al pie de la letra las recomendaciones que había hecho el BM.

Dentro de esta nueva mirada, en la década de los noventas del siglo anterior, el gobierno esperaba mayor exigencia en el proceso formativo de los docentes, aunque nuevamente, como en 1975, poco se habló de la formación normalista pues se priorizó el trabajo con los docentes en servicio quienes debían participar en talleres y cursos de actualización y fortalecimiento. Por su parte las normales debieron esperar hasta 1999 para reformar sus planes de estudio.

Para 1992, SEP y SNTE, parecían haber llegado a un arreglo y firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educativa Básica (ANMEB) que constaba de 3 grandes ejes: la reformulación de los contenidos y materiales educativos, la expedición de la *Ley General de Educación* y la revalorización de la función magisterial. El último eje que se dirigía directamente a los docentes constaba de seis puntos:

El primero de ellos sobre la formación del maestro, establecía que todos los centros formadores de maestros pasaban a jurisdicción estatal. No obstante, los lineamientos generales seguirían siendo emitidos por el Gobierno Federal.

El punto dos sobre la actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio, señalaba la implementación del Programa Emergente de Actualización del Maestro, que se encargaría del diseño e impartición de cursos de actualización y capacitación docente.

En el punto tres sobre el salario. Se establecía elevar a 3.5 salarios mínimos el sueldo del docente de primaria base.

Dentro del punto cuatro la vivienda. Se consideraba la creación de un programa especial de fomento a la vivienda del magisterio así como un Sistema de Ahorro para el Retiro.

En el punto cinco, se presentó un programa de promoción horizontal denominado Carrera Magisterial (CM), que pretendía elevar la calidad educativa a través de la mejora de la condición social del maestro. El programa consideraba que los docentes dentro de sus mismas funciones podían acceder a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia CM²².

Por último, en el punto seis se consideró el nuevo aprecio social hacia el maestro, en donde se comprometía a los gobiernos estatales y federales a impulsar el reconocimiento nacional de los maestros a través del otorgamiento de premios, distinciones y estímulos económicos a la figura y labor de los docentes.

²² El ingreso a CM se consideró de carácter voluntario con cinco niveles A,B,C,D y E. Para lograr un ascenso cada año se señalaría un puntaje como parámetro promoción que oscilaba entre los 70 y 90 puntos de 100 posibles. Dentro de tres vertientes: Primera docentes frente a grupo, segunda directores, supervisores y jefes de sector y tercera, asistentes técnico pedagógicos. (SEP, 2010).

En el campo laboral las opiniones fueron diversas, algunos docentes se mostraron altamente interesados en la reforma sobre todo en los mecanismos de promoción salarial. De la misma manera, otro grupo consideró que la reestructuración de los programas era innecesaria y la modalidad para promoverse injusta. Respecto a CM algunos se negaron a participar y otros tantos se fueron desanimando en el proceso al considerar que los mecanismos de evaluación (exámenes) eran complejos y confusos, de manera irónica denominaron al programa “Barrera Magisterial”.

Respecto a la formación inicial de los maestros, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) establecía que se debían formar docentes con los conocimientos y habilidades necesarias para hacer frente a las necesidades educativas de la época y se apostó por un dominio mayor de contenidos así como habilidades pedagógicas que le permitieran transmitir sus conocimientos a los educandos. El liderazgo social y la intervención política quedaban completamente fuera de las funciones docentes. Las Normales Rurales criticaron fuertemente las disposiciones. Por su parte el gobierno comenzó a considerarlas como ineficientes, pero sobre todo, peligrosas para la estabilidad social.

En el caso hidalguense, la Normal Rural Luis Villarreal conocida como ‘El Mexe’, sería considerada una de las más combativas de la entidad. Por ello, en 1994, el entonces gobernador Jesús Murillo Karam (1993-1998) decidió disminuir la matrícula a la luz de disturbios y oposiciones. Con este antecedente los conflictos entre la institución y el gobierno estatal se hicieron frecuentes y cada vez más violentos, asunto que se abordará más adelante.

Desafortunadamente, a pesar de las transformaciones emprendidas, el nuevo milenio no llegaría a ver cumplida la promesa de elevar la calidad educativa. Uno de los principales motivos del fracaso del ANMEB fue el carácter

ambiguo de los reglamentos del programa, pues se limitaba a expresar que su función era elevar la calidad de la educación sin hacer transformaciones de fondo en los problemas educativos que se arrastraban de años anteriores, uno de ellos las prácticas antidemocráticas y corruptas al interior tanto de SEP como del SNTE (Latapí, 2004).

En el 2000, la OCDE implementó el programa *Programme for International Student Assessment* (PISA), que tenía el objetivo de medir el logro educativo en alumnos de 15 años de distintos países, en México eso implicaba evaluar alumnos que se encontraban cursando el último año de educación básica, es decir, tercero de secundaria. Las pruebas estandarizadas aplicadas se diseñaron con la intención de hacer visible el nivel de competencia que los alumnos habían desarrollado en tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias.

Durante el 2000 participaron 32 países y México se ubicó en los últimos lugares, para el 2003 el número de países aumentó a 41, pero México, volvió a colocarse por debajo de la media establecida por la OCDE, obteniendo puntajes más bajos que en el 2000. Al hacerse públicos los resultados, se especificó que éstos respondían a la formación que el joven había tenido durante su vida escolarizada, lo que en México se traducía a su paso por la educación básica. Nacionalmente, en 2006 se aplicó por primera vez la prueba Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), enfocándose específicamente a estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto grado de primaria, así como a los alumnos de tercero de secundaria. Los resultados nuevamente fueron desalentadores pero sirvieron como justificante de las reformas que se encontraban en proceso.

El Gobierno Federal consideró como impostergable la realización de una Reforma Integral, incluso se mencionó que el propósito central y prioritario del Plan Nacional de Desarrollo PND 2001-2006 sería hacer de la educación el gran proyecto nacional. En el siguiente sexenio, el PND 2007-2012 dio seguimiento a lo

que denominó *Trasformación Educativa*. Considerando cuatro aspectos fundamentales:

- i. La articulación de la educación básica: Mediante la obligatoriedad del preescolar en 2002, las reformas a los planes y programas de estudio preescolar 2004, secundaria 2006 y primaria 2009. Culminando con el Acuerdo 592 por el cual se estableció la articulación de la educación básica (2011) apreciable en el *Plan de Estudios de Educación Básica 2011*. Los documentos no solo hacían mención de los nuevos contenidos, también marcaban la pauta de cómo debían ser abordados por el docente y qué competencias y habilidades debía desarrollar.
- ii. La modernización de los centros educativos: Con dos prioridades, mejorar su infraestructura y equiparlos con nuevas tecnologías. Esta última, debía estar acompañada de la capacitación de docentes en habilidades digitales, para que pudieran operar los recursos tecnológicos.
- iii. El apoyo a las familias más vulnerables: Se crea en 2002 el programa de *Oportunidades*, con el objetivo de becar a los alumnos de bajos recursos para que pudieran continuar con sus estudios, al mismo tiempo que recibían atención médica. Por tanto el requisito principal para obtener el beneficio era estar inscrito dentro de una institución educativa y presentar desventaja económica. En este entendido, se les asignó a las instituciones educativas la función de reportar ante Oportunidades las inscripciones escolares al inicio de curso, así como las asistencias y evaluaciones de cada bimestre de los alumnos becarios. Si bien el trabajo corresponde al personal administrativo de las escuelas, en los casos de contextos rurales, la falta de ellos obliga a los docentes a responder a dicha tarea.
- iv. La profesionalización del docente y las autoridades educativas: Mediante la firma de la *Alianza por la Calidad Educativa 2008*, donde se establecieron

los nuevos mecanismos de ingreso y promoción (examen de oposición), profesionalización (formación continua) así como el derecho a incentivos y estímulos (reformulación de los lineamientos del Programa Carrera Magisterial,²³ y creación del Estímulo a la Calidad Docente).²⁴

Los cuatro aspectos mencionados no sólo replantearon el deber ser de las instituciones educativas sino que llenaron de incertidumbre al gremio, por primera vez se enfrentaban a la mirada evaluadora y sancionadora del sistema y la sociedad. Mientras en años anteriores se les consideraba los salvadores que rescatarían a la nación de su atraso, ahora se les señalaba como principales responsables del mismo. Si bien antes se desvalorizaba la profesión por sí misma, es decir, por ser mal remunerada y exigir pocos conocimientos para su desempeño, ahora se mostraba disminuida por considerar que los maestros la desempeñaban mal. Ante la preocupación por el deterioro del prestigio docente los maestros iniciaron un proceso de reivindicación que alude al pasado fundante de la profesión exaltando la nobleza de la vocación y culpando al gobierno de los problemas educativos, debido a la precaria infraestructura y escasos recursos con los que trabajan.

Las Normales Rurales por su parte no corrieron con mejor suerte, los constantes conflictos que enfrentaron con el gobierno propiciaron un desprestigio generalizado en la sociedad. Específicamente en el estado de Hidalgo a inicios del año 2000 se desarrolló una de las fricciones más violentas entre los alumnos de la Normal Rural 'El Mexe' y el gobierno del estado. Los estudiantes normalistas mantenían tomadas las instalaciones de la institución para exigir al gobierno se aumentara el número de becas para nuevos estudiantes. Como respuesta, el gobierno cerró las instalaciones de la normal y detuvo a los estudiantes

²³ El Programa Nacional de Carrera Magisterial en sus lineamientos generales 2011 establece el refrendo de las promociones, a partir del 2010. Es decir para conservar el aumento salarial el maestro debe obtener un puntaje igual o superior a 70 puntos, pues en caso de no obtenerlo durante los años de permanencia que dicta el nivel, deberán someterse a un programa de capacitación y actualización (SEP, 2011).

²⁴ Remuneración económica que se otorga a los docentes de los alumnos que hayan obtenido Resultados sobresalientes en la prueba ENLACE.

involucrados. Los padres de familia y compañeros indignados por el proceder de las autoridades se manifestaron el 19 de febrero del mismo año frente a la legislatura estatal en la ciudad de Pachuca mientras otro grupo resguardaba las instalaciones del Mexe, en la localidad de Tepatepec. La respuesta de las autoridades fue realizar un operativo policiaco en cada lugar, deteniendo a estudiantes y padres de familia. En el caso de los hechos ocurridos en Tepatepec, la situación se tornó muy violenta y los pobladores acusaron a los uniformados de golpear indiscriminadamente a niños, mujeres y ancianos. Los pobladores y alumnos se organizaron y se dirigieron a las instalaciones de la Escuela Normal Rural Luis Villarreal capturando a un grupo de 68 policías que fueron llevados a la plaza principal del municipio de Francisco I. Madero donde amenazaron con lincharlos en represalia a las acciones de las autoridades.

Ante los acontecimientos el gobierno retrocedió un poco y permitió el funcionamiento del internado dos años más. Pero para el año 2003, durante el gobierno de Manuel Ángel Núñez Soto (1999-2005), se decretaría el cierre del internado, bajo el argumento de que el estado ya no necesitaba docentes de educación primaria, asunto que indignó a los estudiantes pues en todo el estado, 'El Mexe' era la única normal que cerraba sus puertas. Claramente la consigna de erradicar las Normales Rurales daba un nuevo paso. Con una Normal debilitada en 2008, el gobierno de Miguel Ángel Osorio Chong decretaría el cierre completo de 'El Mexe' después de 82 años de trabajo. En su lugar se creó una Universidad Tecnológica, que según el Gobernador daría solución a las necesidades educativas actuales de la región.

En la nota periodística emitida por el diario *La Jornada* se definió el cierre de la institución como “dar vuelta a otra página de lo que hace casi un siglo nació como proyecto de país” pues en sus instalaciones se había visto desfilar a estudiantes que lograron posicionarse como personajes políticos importantes en la

escena local, estatal y nacional²⁵. Que los alumnos lograran a través de su activismo político ocupar puestos importantes en instituciones federales y estatales se torna relevante, al considerar que 'El Mexe' se caracterizó por ser una institución formadora de docentes que albergaba a jóvenes de escasos recursos, en su mayoría originarios de poblaciones rurales. La precariedad social y económica de sus estudiantes contrastaba con la influencia política que sus egresados llegaban a adquirir.



Fuente: La Jornada, fotografía tomada el 19 de febrero de 2000, en el municipio de Francisco I. Madero, Hidalgo.

²⁵ Como ejemplo mencionamos al profesor Manuel Sánchez Vite, quien fungiera como dirigente nacional del SNTE (1952-1955), presidente nacional del PRI (1970-1972) y más tarde como gobernador del estado de Hidalgo (1972-1975).

Sin embargo, cerrar las Normales Rurales, reformar los programas y evaluar la educación a nivel internacional no ha cerrado el capítulo de ruralidad y educación en nuestro país, existe un gran número de profesores que día a día deben conciliar las demandas institucionales con conflictos concretos en espacios geográficos alejados de lo urbano, donde los servicios básicos escasean y las condiciones laborales no se parecen en nada a las planteadas por los planes y programas de estudio. El apóstalo se reactiva y pese a la modernidad o falta de ella, ellos deben cumplir lo que asumen como su función, brindar educación a los pobladores para contribuir a la mejora de sus condiciones de vida y así tener una mejor nación.

Capítulo II. Docencia en contextos rurales

*“Maestro, hazme perdurable el fervor y pasajero el desencanto.
Arranca de mí este impuro deseo de justicia que aún me turba, la
mezquina insinuación de protesta que sube de mí cuando me hieren.
No me duela la incomprensión ni me entristezca el olvido
de las que enseñé”.*

Gabriela Mistral, Oración de la maestra.

Como se abordó en el capítulo anterior, desde la segunda mitad del siglo XX la educación comenzó a considerarse como un derecho fundamental de los seres humanos y se relacionó directamente con la calidad de vida de los mismos. También se consolidó la creencia de una relación causal entre educación, desarrollo económico y bienestar social. Este vínculo entre economía global y educación fue la puerta de entrada de intereses internacionales en la políticas educativas específicas de cada país, bajo la justificación de salvaguardar dos derechos fundamentales de todo ser humano: educación y buena calidad de vida.

En este punto es importante distinguir que los organismos y sus propuestas no pueden colocarse dentro del mismo orden. Si observamos el caso del BM, podremos constatar que ante la posibilidad de financiar proyectos de distinta índole, no únicamente los educativos, sus ‘recomendaciones’ suelen hacerse presentes casi de manera literal en las políticas educativas de los países a los que otorga financiamiento. Algunas organizaciones como la Organización Internacional de Trabajo (OIT), por citar otro ejemplo, emiten convenios que independientemente de la riqueza de su contenido, aguardan en la sala de espera para ser firmados o ratificados por las naciones. Paradójicamente, a pesar la gran influencia del BM como generador de las propuestas educativas en México, su participación como promotor de las mismas es escasa o nulamente señalada dentro de los documentos oficiales que rigen las políticas educativas en el país,

desdibujando la línea que se traza entre los patrocinadores del discurso educativo internacional y las elaboraciones discursivas concretas de los sujetos a quienes busca interpelar.

Específicamente en la reforma ocurrida en 1992 pueden rastrearse amplias similitudes con las recomendaciones del BM sin que se mencionara abiertamente la participación del organismo internacional (Medina, 1996). Pero, ¿a qué responde el interés del BM en asuntos educativos, por qué busca camuflar su participación y cómo eso se vincula con lo vivido por los docentes en contextos locales de nuestro país?

Para autores como Steven, Samoff y Stromquist (2012) la influencia que el BM ejerce en países considerados de bajo desarrollo debe ser analizada profunda y minuciosamente. El interés de la organización por generar lo que denomina una política educativa global, hegemoniza las recomendaciones educativas internacionales alentando a otros organismos y a diversos países para que sigan su manera de analizar, evaluar y construir políticas educativas. Sin embargo, los autores refieren que su tendencia hacia la economía del libre mercado, apreciable en las políticas globalizadoras que maneja, no siempre se traduce en buenos resultados. Analizar los contextos antes de implementar programas educativos se convierte, refieren los autores, en un deber que cualquier Estado debería asumir.

Al considerar la organización financiera que puede implementar sus políticas en todos los contextos del mundo, genera amplias inequidades que se justifican en la incompetencia de los países para aplicar correctamente las recomendaciones y no en el fracaso y limitaciones de las políticas como tales. Es decir, en pocas ocasiones se cuestiona que las acciones emprendidas podrían ser inoperantes o negativas para determinados contextos y se culpa directamente a los sujetos involucrados como únicos responsables del fracaso. Paradójicamente, éste mecanismo al mismo tiempo que segrega, unifica, pues a pesar de ser

profundamente desigual desarrolla en las naciones participantes un sentimiento de pertenencia y participación en la escala global, que se asume como prioritario y necesario.

En este sentido, existen modelos 'exitosos' o 'viabiles' de ciudadano, familia, escuela, localidad y nación que terminan por conformar un mundo ideal. Así, a pesar de formar parte de una pequeña escuela ubicada en el corazón del llamado tercer mundo, se crean vínculos que sobrepasa los muros escolares posicionándose en la mente de los personajes partícipes de la educación, pero nutriéndose de significados e imaginarios del contexto específico donde se desarrollan.

Los vínculos no pretenden ser arbitrarios y responden claramente a las intenciones de los organismos internacionales que apelan por una vida mejor en la que se comparten maneras de ser, así como ideales y aspiraciones que benefician directamente a la economía global, de ahí que a partir de los años ochenta el BM invierta millones de dólares en transformar lo modelos educativos alrededor del mundo (Arnove, 2012).

En el transitar de lo macro a lo micro, los mensajes de 'desarrollo', 'buena vida', 'unidad' y 'educación de calidad' se van resignificando y adecuando a las condiciones contextuales donde se desarrollan pero jamás rompen su vínculo directo con lo global ni la pantalla de neutralidad que pretende situarlos fuera de todo conflicto de intereses o tendencias, a pesar de que sean algunos pocos los que estén habilitados para proponer y desarrollar programas educativos. Esta plasticidad de la políticas educativas globales es lo que les permite sobrevivir en distintos espacios a pesar de que en algunos no influyan positivamente. Al interpelar a los sujetos utilizando valores de igualdad y desarrollo presentados como válidos, deseables y supuestamente alcanzables en cualquier contexto, las propuestas de las organizaciones internacionales son blindadas, colocando el 'error' en los otros y lo 'correcto' en sus recomendaciones.

Bajo esta lógica, se populariza la idea de que se es un sujeto global en la medida que se alcanza la similitud con distintos ideales: buen ciudadano, buen país, buen estudiante o *buen maestro*. No obstante, los procesos descritos adquieren matices diversos dentro de contextos específicos, paradójicamente todo intento de unificación u homogeneización desarrolla efectos colaterales que particularizan y diversifican. Educativamente sucede lo mismo y los profesores, sujetos clave de este estudio, son piezas importantes en el desarrollo de las políticas educativas, pues las interpretan desde su mundo vivido en contextos específicos que delinear sus prácticas y discursos.

Así, con cada reforma educativa, la promesa de desarrollo, modernidad e igualdad crea expectativas que incitan a las naciones poco desarrolladas a anhelar ser parte de la globalidad y la buena vida. Dichas expectativas son apreciables en los discursos emitidos tanto por líderes políticos y educativos como por los ciudadanos comunes quienes mencionan a la educación como vehículo de cambio, transformación y desarrollo. Pero, ¿cómo viven estos intentos de inserción los encargados de realizarlas, es decir los profesores, y cómo influye en lo que asumen es su función?, ¿qué se guarda, qué se pierde y qué se transforma en el camino? Las respuestas a dichas interrogantes son el hilo conductor de este capítulo en el que se toma al contexto comunitario, el municipio de Huehuetla, como el tablero de juego sobre el que deben conciliarse distintas formas de entender la función docente entre las que destacan las sedimentadas en la tradición local, las ancladas en la historia de la profesión, las proyectadas por los propios docentes desde sus experiencias y las propuestas institucionalmente.

Por ello, consideramos indispensable que al iniciar una investigación en el ámbito educativo se reconozca que las escuelas no pueden ser estudiadas al margen de los espacios físicos y sociales que las albergan, a pesar de ser instituciones con organización y reglamentación propia. Las relaciones que se generan al interior de éstas, están fuertemente vinculadas con la vida local, nacional e incluso internacional. En ellas se albergan los sentimientos,

aspiraciones y demandas de diferentes sectores de la sociedad que crean un contexto único.

Cada institución educativa, cuenta un relato en el que se incluye la historia de la localidad, las condiciones de vida de los pobladores, los antecedentes de las instituciones que las norman y las múltiples historias de los sujetos que en ellas interactúan: alumnos, padres de familia, maestros, autoridades educativas y todo sujeto que por alguna razón se encuentre inmerso en la vida escolar. Es a través de esas interacciones que se forma y da vida a las dinámicas escolares, en un acto dialéctico en el que actores e institución educativa se constituyen mutuamente.

Cuando las instituciones se insertan en localidades rurales, lo expuesto anteriormente se intensifica, pues las escuelas son parte de los espacios comunes y de socialización para los pobladores, haciendo que actividades importantes para la localidad se realicen en la escuela. Los docentes representan una figura de autoridad importante y con gran carga simbólica e histórica que los vincula de forma muy peculiar con las localidades donde laboran.

Por ello, definimos como contexto de estudio a las relaciones que se tejen entre las localidades rurales del municipio de Huehuetla y el sistema educativo de Telesecundaria que se abordará en el capítulo tres. Mientras tanto en éste el enfoque se centra en el contexto comunitario, es decir, el municipio de Huehuetla, Hgo. Se parte de la premisa de considerar que las instituciones de educación básica son centrales en la cotidianidad local y éstas a su vez son un referente importante en la vida docente. Así como la presencia de un profesor rural marca de determinada manera la vida escolar y comunitaria, éstas también influyen en la historia de vida de los profesores. Por ello, consideramos importante especificar las condiciones contextuales en la que laboran los docentes que participaron en este estudio.

1. El estado de Hidalgo y sus condiciones

El estado de Hidalgo presenta una serie de características que es importante destacar y que influyen directamente en el establecimiento y desarrollo de sus instituciones educativas de nivel básico. Erigido en 1869 por el Presidente Benito Juárez, el territorio estatal se desprendió del antiguo Estado de México y se le asignó lo que ahora representa el 1.1% del territorio nacional. Desde sus orígenes la vida rural ha constituido un porcentaje importante en el estado. Según el censo del 2010 la entidad se compone de 2,665,018 habitantes que se encuentran distribuidos 58% en población urbana y 42% en población rural. De ahí que el 24.0% de la población se dedique a actividades económicas primarias. Desafortunadamente los estudios socioeconómicos realizados han demostrado que los índices de pobreza y marginación son muy elevados y se considera a la entidad como una de las siete mas pobres de país, con altos grados de marginación, donde el 30% de la población económicamente activa recibe ingresos inferiores al salario mínimo (INEGI, 2010).

Según un estudio publicado en 2010 por la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Social (SAGARPA), la situación socioeconómica desventajosa no se presenta en todo el territorio estatal pero sí se recrudece en las regiones rurales y con mayor intensidad en la parte norte de la entidad. Con una elevada dispersión en su población, la concentración más alta de habitantes se encuentra en el municipio de Pachuca, dónde también se ubica la capital del estado que lleva el mismo nombre, aglutinando al 11.7% de la población total. Bajo estas condiciones, dotar de servicios públicos como agua, potable, luz, drenaje, servicios de salud y educativos se convierte en un reto para las autoridades estatales dado que llevar servicios a pequeñas localidades no implica que se beneficie a un elevado porcentaje de habitantes (SAGARPA, 2010).

Otra característica que presenta la entidad es su elevado número de población indígena, 546, 029 personas se asumen como pertenecientes a un grupo étnico lo

que representa el 23.27% de la población total, de ellos el 21% son monolingües en alguna lengua indígena. Entre los principales pueblos originarios se encuentran otomíes, nahuas y tepehuas (INEGI, 2010).

En materia educativa se presenta un clima problemático, el grado promedio de escolaridad en adultos es de 8.1, lo que equivale a la secundaria inconclusa y que ubica al estado por debajo de la media nacional. Respecto al analfabetismo, 10 de cada 100 personas mayores de 15 años o mayores no saben leer ni escribir, colocando a Hidalgo en los primeros lugares de analfabetismo a nivel nacional sólo por debajo de Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz y Puebla (INEGI, 2010).

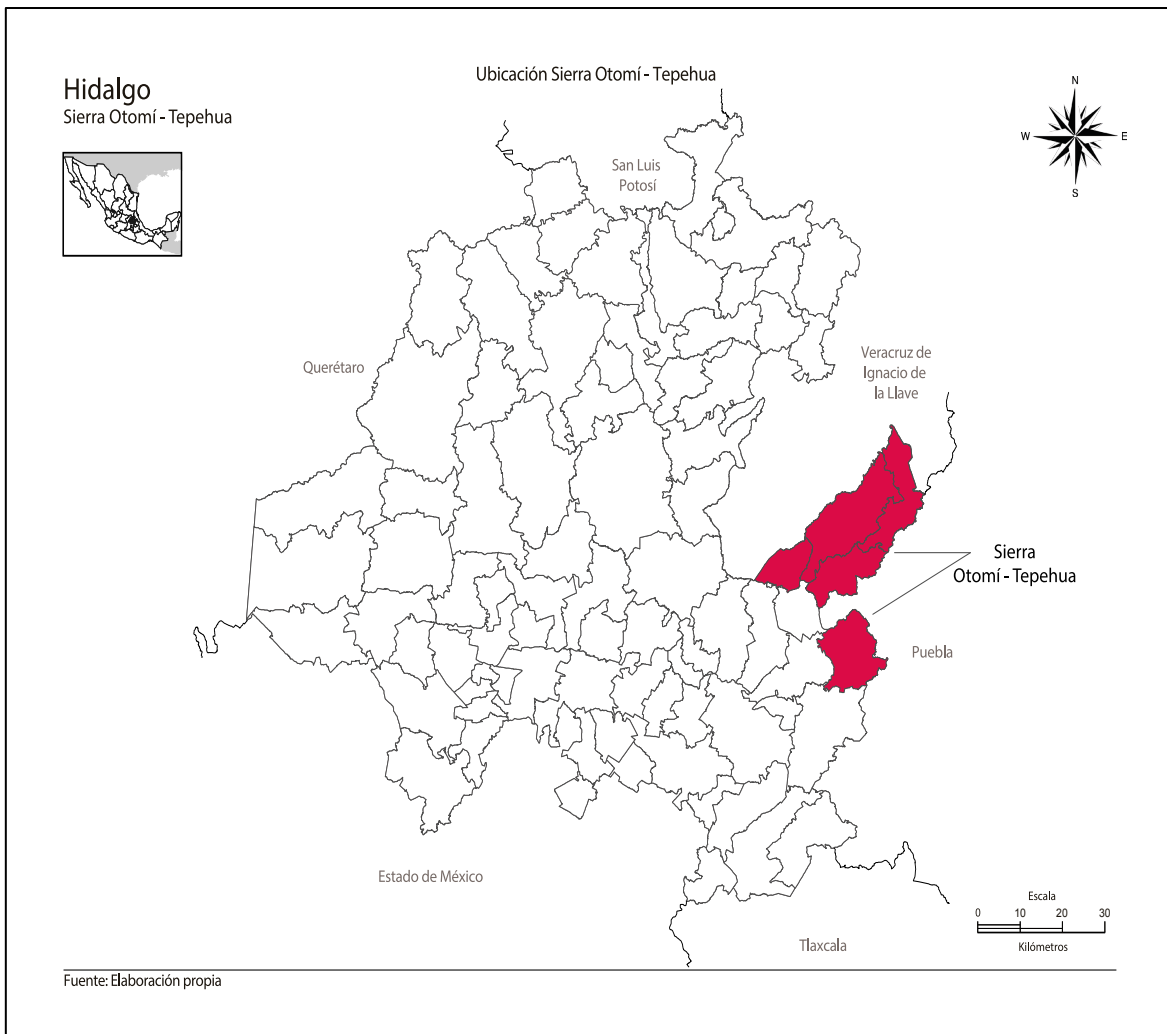
A medida que nos acercamos al noreste de la entidad y nos adentramos en la región conocida como la Sierra Otomí-Tepehua, las condiciones de precariedad comienzan a fusionarse con lo exuberante pero complejo de la geografía de la zona. Las postales que presentan el panorama contrastan por lo majestuoso de sus paisajes y lo precario de las condiciones de vida de sus pobladores. Dado lo escabroso del terreno, las vías de acceso son angostas y sinuosas, pues han sido construidas en las laderas de las montañas. Si bien las características geográficas y culturales de la región presentan un campo de estudio amplio para varias disciplinas, las condiciones de acceso han limitado su realización. Al proponerse la tarea de rastrear investigaciones realizadas en la zona podremos ubicar que éstas han sido y escasas y relativamente recientes, pero aún hay mucho qué explorar y conocer de esta región del estado de Hidalgo.

2. La Sierra Otomí-Tepehua

La región Otomí-Tepehua de Hidalgo se sitúa en la parte noreste del estado y comprende cinco municipios: Acaxochitlán, Agua Blanca de Iturbide, Huehuetla, San Bartolo Tutotepec y Tenango de Doria. El acceso a ellos es complicado debido a su ubicación geográfica dentro de cañadas de difícil acceso. En ella, encontramos la presencia de tres grupos indígenas, nahuas (Acaxochitlán), tepehuas (Huehuetla) y n'juhús (Huehuetla, Tenango y San Bartolo). Los

tepehuas se concentran en el pueblo de Huehuetla, cabecera municipal, las demás localidades de este municipio cuentan con población n'uhú. La presencia de los grupos indígenas en la Sierra Otomí-Tepehua es tan alta que representan tres cuartas partes de la población total de la región (INEGI, 2010). (Ver Mapa 1).

Mapa 1. Ubicación de la Sierra Otomí –Tepehua dentro del estado de Hidalgo (2015).



Fuente: elaboración propia con base en el Marco Geoestadístico Municipal 2010, versión 5.0 (INEGI).

Al encontrarse dentro de la cadena montañosa de la Sierra Madre Oriental la orografía es escabrosa, con presencia de gran cantidad de cañadas. Las localidades entre sí pueden variar extremosamente de clima dependiendo del nivel del mar al que se ubiquen. Las zonas más altas como Acaxochitlán, Tenango y

Agua Blanca se caracterizan por una vegetación boscosa y un clima húmedo con temperaturas bajas casi durante todo el año. Las localidades ubicadas en zonas bajas como San Bartolo y Huehuetla presentan clima semicálido húmedo con lluvias todo el año y temperaturas que van de los 16° a los 26° centígrados, (INEGI, 2009).



Fuente: Archivo del autor, fotografía tomada el 21 de mayo de 2015, Carretera Tulancingo-Tenango de Doria.

Por la distribución geográfica los municipios de Tenango de Doria, San Bartolo y Huehuetla se encuentran más aislados. Tenango de Doria se ubica a unos 56 kilómetros de la ciudad de Tulancingo pero debido a lo sinuoso del camino el recorrido se realiza en un promedio de hora y media. El clima húmedo propio de una región a 1600 metros sobre el nivel del mar propicia que la carretera se vea afectada por constantes deslaves que bloquean el camino y tornan el recorrido peligroso para conductores poco experimentados. Después de llegar a Tenango, el recorrido continua descendiendo por la cadena montañosa de la

sierra hasta llegar a unos 520 metros sobre el nivel del mar, el cambio tanto de clima como de vegetación se hace evidente y la carretera ahora presenta imperfecciones por el poco mantenimiento que recibe. A 12 kilómetros de distancia de Tenango se encuentra la localidad de Santa María, que actúa como desviación para elegir entre seguir el recorrido hacia la derecha para llegar a Huehuetla durante 30 kilómetros más u optar por la salida a la izquierda para llegar a la localidad de San Bartolo, unos 6 kilómetros más adelante.

Si bien el recorrido descrito se realiza por carretera asfaltada, para llegar a las localidades que componen los municipios la suerte es distinta y los trayectos deben realizarse en su mayoría por caminos de terracería o veredas. Incluso la carreta asfaltada que conecta las cabeceras municipales es relativamente reciente pues antes de la década de los ochenta el acceso a Huehuetla sólo era posible utilizando avioneta. En los años ochenta y noventa comenzó el proyecto de pavimentación y fue a mediados de los noventa que se culminó hasta llegar a Huehuetla. Cabe destacar que el tramo carretero que va de Santa María a Huehuetla, se construyó con concreto hidráulico para soportar la humedad de la región, sin embargo, el bajo mantenimiento así como las condiciones climáticas adversas ha deteriorado notablemente dicho trayecto. Los habitantes mayores del municipio recuerdan que la avioneta no podía ser utilizada por cualquiera debido a sus elevados costos y la mayoría de las personas optaban por trasladarse de un poblado a otro caminado o en “bestias”, “el camino real le decíamos nosotros, la gente estaba impuesta a caminar no como ahora” (E22090413)²⁶.

Los medios de transporte con los que se cuentan son: la línea de autobuses *Tepehuas*, rutas de transporte colectivo y taxis. Los primeros se encargan de hacer el recorrido Tulancingo-Tenango-Huehuetla. A partir del 2012, la línea

²⁶ Esta será la nomenclatura con que se presentará la información obtenida en las entrevistas y se organiza de la siguiente manera: el número de entrevista, en este caso E22 y la fecha de su realización 09/04/13. Esta forma de presentación nos permite guardar la confidencialidad que fue solicitada por algunos de nuestro informantes. En los anexos de la tesis se incluye una tabla con el Alias que identificamos a los entrevistados, la función que desempeñan y la fecha de realización de las entrevistas.

comenzó a introducir camionetas para realizar el mismo recorrido, éstas pueden hacer el traslado más rápido y salir en intervalos de tiempo más cortos al completar el cupo en menor tiempo. También se recuerda que durante los años noventa existía otra línea de autobuses perteneciente a la compañía de *Blancos Coordinados*, sin embargo sufrieron varios accidentes y la línea terminó por ser retirada, “se peleaban mucho el pasaje con los Tepehuas, pero yo creo que los conductores no eran de aquí y no conocían bien los caminos pues se accidentaban mucho, la última vez fue debajo de Tenango y se murió mucha gente, ese día iba una compañera [de trabajo] mía, pero fue de las pocas que se salvó” (E12170113). Los *Tepehuas* también tienen ruta hacia las localidades del municipio de Huehuetla como el Ocotal, San Lorenzo Achiotepic, San Esteban y San Ambrosio cubriendo también todas las localidades que quedan de paso, lo que hace que las localidades del municipio se encuentren mejor comunicadas que las de San Bartolo. Las rutas colectivas, tiene como base las cabeceras municipales y hacen sus recorridos hacia las localidades que componen los municipios.

Al igual que otros contextos con población indígena en el país, la mayoría de las localidades de la Otomí-Tepehua son pequeños poblados dispersos. El 65.8 % de su población vive en comunidades de menos de mil habitantes y un aproximado de 247 poblados no llegan a los 500 pobladores. Esta distribución se relaciona con la posesión de tierras de cultivo y terrenos comunales que permiten la subsistencia, sea mediante la comercialización de productos (en este caso el café), o la agricultura de subsistencia, pues las condiciones escabrosas del territorio dificultan la producción de otro tipo de cultivo que sea rentable para la comercialización (SAGARPA, 2010).

Según datos proporcionados por el INEGI (2009), el 82.4% de la tierra no es apta para la agricultura. Dejando un margen de 14% para agricultura manual continua y 3.6% para mecanizada continua. A pesar de ello, ser campesino es una de las principales actividades económicas del municipio, enfocándose en su

totalidad a la producción de café. Desafortunadamente las variaciones en su precio, con mayores tendencias a la baja durante los últimos años, dejan pocas ganancias a los pobladores. Al ser pequeños productores carecen de la infraestructura y medios para la comercialización de su producto a gran escala. Es común que los campesinos vendan su producción a intermediarios perdiendo parte de sus ganancias en la transacción.

Estudios realizados por la Fairtrade España (s/f)²⁷ revelan que la mayor parte del dinero que se mueve en la comercialización del café a nivel mundial se queda en los países consumidores, dejando a los pequeños productores el 10% de la ganancia total, lo que equivale a que sobrevivan con 2 dólares diarios. Las cifras impactan si se considera que no existen grandes empresas en el mundo que se dediquen a la siembra y recolección del grano, son los pequeños productores quienes generan el 80% de la producción anual a nivel mundial. Lo que nos da un panorama de la situación económica en que viven aquellos que se dedican a esta actividad económica primaria, como es el caso de la gran mayoría de los pobladores de la Sierra Otomí-Tepehua.

Respecto a los servicios públicos, la dispersión y el difícil acceso implican que éstos sean pocos o nulos. El gobierno argumenta que los costos son elevados y los beneficiarios pocos (SAGARPA, 2010). Contar con agua entubada o drenaje constituyen lujos que pocos pueden darse sobretodo en los pequeños poblados y rancherías que componen la región. Exceptuando las cabeceras municipales que cuentan con alumbrado público, agua potable, drenaje, internet, señal de celular, transporte público, televisión de paga y centro de salud, el resto de las localidades se encuentran escasamente equipadas, ocasionando que en caso de alguna emergencia, los enfermos deban ser trasladados a la ciudad más cercana o a la capital del estado.

²⁷ Asociación española afiliada a la *Fairtrade Labelling Organizations International*. Fundada en 2005 busca fomentar el comercio justo y el beneficio de los pequeños productores.

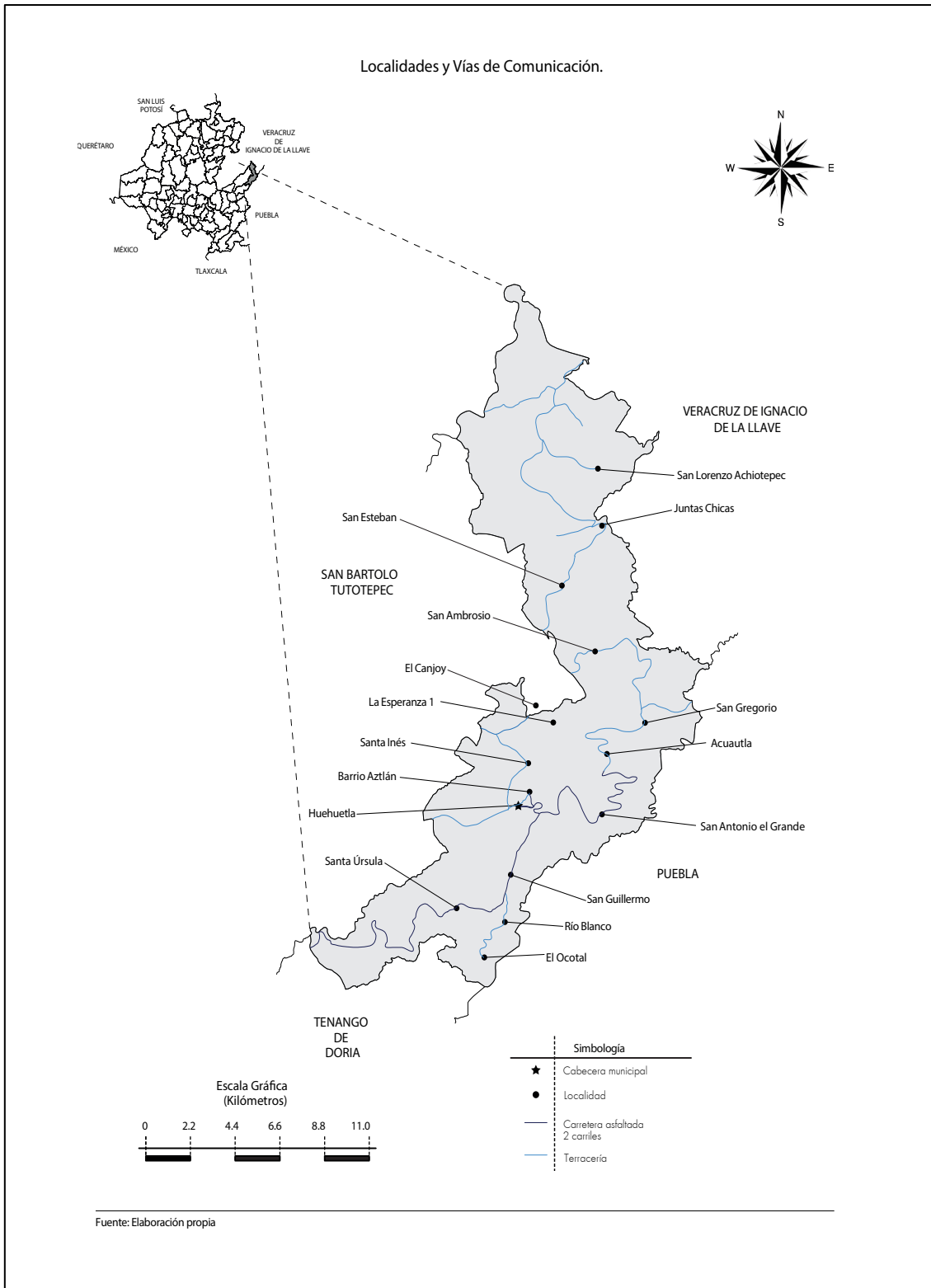
Al conjugarse los factores mencionados, se genera en la región un clima de pobreza, marginación y rezago social. A medida que se avanza más hacia la zona norte de la región, Huehuetla y San Bartolo, las problemáticas sociales aumentan, sea por la lejanía con centros urbanos, la dispersión, así como las precarias y escasas vías de acceso, los municipios señalados se ubican como los de mayor pobreza y marginación de la entidad.

3. Huehuetla.

El municipio de Huehuetla se encuentra ubicado en el corazón de la Sierra Otomí-Tepehua. Cubre una superficie de 12.8 Km² y cuenta según el censo del INEGI 2010, con 23,563 habitantes. Como se especificó anteriormente, se clasifica como con alto grado de rezago social y muy alto grado de marginación. Desde el 2005 los estudios socioeconómicos han ubicado al municipio entre los cinco con mayor rezago social del estado de Hidalgo. El 86.3% de su población vive en situación de pobreza y cerca del 50% lo hacen en pobreza extrema, por lo que se cuenta con gran número de programas de asistencia social y proyectos educativos compensatorios. Para el 2010, tenía registradas 83 localidades de las cuales el 90% se compone de menos de mil habitantes (INEGI,2010).

En cuanto a las vías de comunicación, la estructura es precaria, pues la carretera asfaltada llega hasta la cabecera municipal, el poblado de Huehuetla y de ahí se extiende hacia San Antonio el Grande y posteriormente a la desviación de Acuatla. La pavimentación hacia estos dos últimos puntos fue concluida en 2007 y 2012 respectivamente, pero debido a las condiciones escabrosas de terreno continuamente se ve obstaculizada por derrumbes. Por la falta de presupuesto, las reparaciones tardan mucho en realizarse y los avances en la infraestructura carretera se ven continuamente afectados. En el caso específico de la carretera que conecta a San Antonio el Grande con la cabecera municipal, se presentan tramos de hasta 30 metros donde el asfalto se ha destruido en su totalidad (Ver Mapa 2).

Mapa 2. Localidades y Vías de Comunicación del municipio de Huhueta, Hidalgo (2015).



Fuente: elaboración propia con base en el Marco Geoestadístico Municipal 2010, versión 5.0 (INEGI).

La peculiar orografía del lugar brinda distintos tipos de clima para las localidades del municipio que se ubican desde los 1,300 a los 300 metros sobre el nivel del mar, propiciando el desarrollo de climas, cálidos húmedos y tropicales. La temperatura anual se calcula en los 24°C llegando a registrar hasta los 40°C durante el mes de mayo en algunas localidades. Debido a las condiciones climatológicas en las localidades con mayor número de habitantes las actividades comienzan muy temprano por la mañana y pareciera entrar en reposo entre las 12 y 5 de la tarde, periodo del día que registra las temperaturas más altas.

Durante las temporadas de calor las aulas se convierten en verdaderos hornos, refieren los docentes, las instalaciones educativas no están diseñadas ni equipadas para ese tipo de climas. A medida que avanzan las horas los salones alcanzan temperaturas que llegan a ser incómodas tanto para alumnos como profesores. Algunas de las estrategias implementadas para lidiar con el calor van desde tomar las sesiones bajo la sombra de árboles, o iniciar la jornada laboral a las seis de la mañana para terminarla a las doce del día (E04221013).

La situación socioeconómica del municipio es precaria, datos presentados en el 2005 por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), ubicaron a Huehuetla como el segundo municipio más pobre del estado, precedido por San Bartolo Tutotepec, también localizado en la Sierra Otomí-Tepehua. Para el 2010, en el *Decreto de la Declaratoria de las Zonas de Atención Prioritaria para el año 2011*²⁸, el municipio de Huehuetla apareció como el número dos en rezago social a nivel estatal y el lugar ciento treinta y tres a nivel nacional. Las cifras que refieren la existencia de rezago y pobreza en el municipio, facilitan la expansión de programas asistenciales como *Oportunidades*²⁹ que

²⁸ Publicado en el Diario Oficial de la Federación: 07/12/2010.

²⁹ Programa federal que sustituyó a *Progres*a. Su funcionamiento abarca los periodos presidenciales de Vicente Fox Quesada y Felipe Calderón Hinojosa ambos por el Partido Acción Nacional (PAN), durante el periodo 2000-2012. Su objetivo era propiciar el desarrollo humano de la población en pobreza extrema a través de apoyos en educación, salud, nutrición e ingresos. Como programa interinstitucional participaban la SEP, la Secretaría de Salud (SS), el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y los gobiernos estatales

intentan compensar la desigualdad social que se vive en región. Sin embargo, la ayuda que se recibe lejos de coadyuvar a mejorar de forma integral las condiciones de vida de los pobladores se convierten en paliativos que fomentan el clientelismo.



Fuente: Archivo del autor, fotografía tomada el 21 de mayo de 2015 en Huehuetla, Hidalgo.

Las actividades económicas de la población se basan en la producción de café y la agricultura de subsistencia, sin la existencia de fábricas u otras fuentes de empleo. Los profesionistas laboran para el sistema educativo, de salud, de desarrollo social o la presidencia municipal. Esta dinámica genera que entre las aspiraciones profesionales de los alumnos se encuentren ser profesor, o enfermera, especialmente las mujeres. Respecto a las aspiraciones laborales, éstas se extienden hacia otros ámbitos, como el comercio, los transportes, los

y municipales. Actualmente, el programa fue sustituido por *Prospera* al iniciar el gobierno de Enrique Peña Nieto, electo en 2012 y perteneciente al PRI.

puestos de confianza en Presidencia Municipal, la migración a Estados Unidos o al Distrito Federal.

Respecto a la conformación de la población en el municipio, el 50% de ella es indígena y se conforma por dos pueblos importantes n'yuhus y tepehuas. Estos últimos se localizan en su mayoría dentro de la cabecera municipal y la localidad de Barrio Aztlán, aunque los movimientos migratorios han influido para que personas pertenecientes a este grupo indígena habiten en otras poblaciones del municipio. Por otro lado, los n'yuhús se ubican en distintas localidades, distinguiéndose entre ellos por el uso de tres variantes dialectales. Las variaciones entre un lugar y otro no son grandes lingüísticamente hablando, pero sirven como sello de distinción entre un pueblo y otro.

En cuanto al uso del español existe una diferencia clara entre n'yuhús y tepehuas. Los primeros, como en el caso de la localidad de San Antonio el Grande, el castellano se aprende como segunda lengua y es común encontrar a personas mayores que únicamente se comuniquen en su lengua materna. Por su parte las nuevas generaciones son bilingües y utilizan la primera lengua en la convivencia familiar y local y reservan el uso de español para la escuela e interacciones fuera de su localidad. El uso de su lengua es tan importante que no enseñarla o los hijos o hacerlo tardíamente puede ser motivo de discriminación entre los nativos, como refiere una alumna entrevistada de San Antonio el Grande, que al aprender primero el español su pronunciación en n'yuhú no era considerada como 'normal' por sus compañeros y eso le ocasionó burlas al interior de la escuela, que se acompañaron de críticas a sus padres por no enseñarle el n'yuhú primero (E38160413). Para estas localidades, su lengua se convierte en un signo de distinción y orgullo que les ayuda a diferenciarse de los otros poblados.

El caso tepehua es distinto, al radicar dentro de la cabecera municipal, la cruzada castellanizadora que emprendieron las políticas educativas del siglo pasado cumplió su cometido y las generaciones más jóvenes hablan como

primera lengua el español, entienden el tepehua pero difícilmente lo hablan. Para los pobladores mayores, la pérdida de la lengua se inició en la escuela, fueron los maestros quienes años atrás se esforzaron porque los niños hablaran el español y cambiaran sus vestimentas, sancionando a aquellos que no quisieran hacerlo. Que los docentes fueran nativos de la región no era relevante, al formarse en instituciones occidentalizadas se habían instruido bajo la lógica de castellanizar para sacar del atraso y fueron ellos los primeros en abandonar las ropas tradicionales (Lagunas, 2004).

En la actualidad, los nuevos programas educativos proponen el rescate de las lenguas y tradiciones indígenas, la UNESCO decretó el 21 de febrero como el día de la lengua materna. En Huehuetla se celebra con un desfile en el que los niños utilizan vestimentas tradicionales y portan carteles con frases en n'yuhu o tepehua. Sin embargo, a pesar de las reivindicaciones que se han hecho desde la institucionalidad para la valoración de las lenguas, el estigma negativo que por muchos años las acompañó aún es perceptible en las opiniones de maestros, sobre todo los originarios de centros urbanos, al referirse al uso de las lenguas maternas como un problema. “Si trabajas en las comunidades donde no hay indígenas es más fácil, ahí no tienen el problema de la lengua” (E08240113). “En la telesecundaria no tenemos tanto el problema de la lengua porque aquí ya llegan hablando español, un mal español pero ya te entienden” (E0718113). Como se observa, el peso de la tradición se hace presente y a pesar de lo que marcan los nuevos enfoques, el objetivo castellanizador sigue presente en el imaginario docente como una de las funciones que debe cumplir el maestro.

Por su parte, los maestros que dominan una lengua, refieren hacer actividades como la creación de diccionarios ilustrados, donde cada estudiante presenta cinco palabras en su lengua materna, le coloca su significado en español y un dibujo como referencia. También optan por la presentación de poemas o el Himno Nacional en lengua indígena durante actos cívicos o eventos socioculturales dentro y fuera de la escuela. No obstante, la inclusión de la lengua

materna dentro de actividades académicas es reducida o nula, sobre todo si consideramos que si bien la reforma educativa propone un enfoque intercultural, éste se disuelve dentro de los planes de estudio donde no es abordado más allá de lo ornamental como en muestras gastronómicas, presentación de bailes, cantos así como el uso de trajes típicos (E13181013).

Es importante destacar, que si bien el sistema de Telesecundaria fue pensado para el medio rural e indígena, no contempla normativamente ningún programa o proyecto para el trabajo con alumnos hablantes de alguna lengua materna distinta al español, asunto que detallaremos a profundidad en el capítulo siguiente. De la misma manera, dentro las Normales Superiores, instituciones de las que egresaron la mayoría de los profesores que imparten clases en las telesecundarias de la región, tampoco contemplan en su plan de estudios el abordaje de lenguas indígenas. Por ello, cuando los profesores son asignados a este tipo de contextos, consideran como un problema impartir clases con alumnos hablantes de una lengua materna indígena, ya que no cuentan con los elementos para hacerlo³⁰.

El uso del castellano también es utilizado, sobre todo por mestizos y personas con ascendencia indígena que únicamente hablan castellano, para jerarquizar a la población. Considerándose a sí mismos como los de “razón” porque hablan castellano y asumiendo a los n’yuhús como “necios”, asegurando que es difícil dialogar con ellos (E21080413). En estas posturas se olvida que la dificultad de entendimiento responde más al dominio precario de una segunda lengua y no a una capacidad cognitiva reducida. De esta manera, las poblaciones que se consideran a sí mismas como mestizas o “civilizadas” se asumen socialmente por arriba de aquellas que utilizan alguna lengua indígena. En el caso del pueblo de Huehuetla, al ser la cabecera municipal, la localidad se encuentra

³⁰ Existen profesores de la región que hablan tepehua pero estos se encuentran asignados a localidades de habla n’yuhú. También existen profesores provenientes del Valle de Mezquital con ascendencia indígena, que hablan ñ’hañ’hu, una variante dialectal del otomí distinta a la utilizada en Huehuetla.

más expuesta a la influencia de los sectores urbanos, las nuevas generaciones han comenzado a alejarse de algunas tradiciones tepehuas como el uso del traje típico o la lengua tepehua, aunque refieren entenderla. No obstante, su participación en otro tipo de celebraciones propias de la región como es el carnaval y las mayordomías su participación es muy activa.

Respecto a los servicios públicos y condiciones de vida la precariedad es una constante que se observa en el municipio, en los últimos estudios realizados por el CONEVAL (2010) se registró que 54.2% de las viviendas no cuentan con agua entubada, el 32.6% no dispone de drenaje y un 11.3% vive sin energía eléctrica. En temporada de calor conseguir agua se convierte en un reto para los pobladores que deben transportarla a pie o con ayuda de animales desde los pozos cercanos, los recorridos oscilan entre 20 minutos y una hora. Si el vital líquido será utilizado posteriormente para consumo humano se hierve o clora. En caso de no ser requerida para beber, utilizan técnicas como la recolección durante la temporada de lluvias, este tipo de agua sirve para realizar actividades como el aseo personal, consumo de animales domésticos, lavar ropa y utensilios del hogar.

En cuanto a educación se vive un clima de analfabetismo y rezago educativo. El 33.3% de la población de 15 años o más todavía es analfabeta y el rezago educativo, es decir, personas que no culminaron su educación básica, corresponde al 41.3% de la población. En un porcentaje mínimo, pero existente, 4.7% de los niños entre 4 y 15 años no asisten a la escuela (INEGI, 2010).

Las instituciones educativas que se encuentran al servicio de la población se distribuyen en los siguientes niveles: 54 preescolares; 54 primarias generales; 21 primarias indígenas; 24 secundarias; 4 bachilleratos; 1 campus de la Universidad Tecnológica de Tulancingo (UTT); 1 sede de la Universidad Pedagógica Nacional, ubicada en el municipio de Tenango de Doria a 40 minutos de la cabecera municipal de Huehuetla y 1 Normal Superior particular con sede en

Huehuetla que cuenta con una matrícula reducida. De las 24 secundarias mencionadas 19 pertenecen a la modalidad Telesecundaria, 1 a Secundarias Generales y 4 a cursos de CONAFE.

Durante la semana laboral las actividades educativas dan movilidad a las poblaciones; en las primeras horas de la mañana los medios de transporte se llenan de estudiantes y profesores que se dirigen a las instituciones escolares, o de comerciantes que transportan sus productos. Durante el transcurso de la mañana las calles de las distintas poblaciones se encuentran poco concurridas y es hasta la salida de clases que comienzan a inundarse de alumnos que regresan a sus hogares. En el caso de la cabecera municipal, Huehuetla, la economía recibe grandes aportaciones de los alumnos del bachillerato, al ser el de más prestigio en la región. Una gran cantidad de jóvenes pertenecientes a distintas localidades del municipio se trasladan a vivir a Huehuetla durante los periodos escolares, pagando hospedaje, alimentación y transporte. Lamentablemente el ingreso no implica la culminación de la educación media, presentando altos porcentajes de deserción sea por falta de recursos económicos, bajo rendimiento escolar o embarazos adolescentes.

Respecto a las celebraciones y fiestas tradicionales, dentro Huehuetla, así como el resto de la Sierra Otomí-Tepehua una de las celebraciones más importantes es el carnaval. Mezcla de tradiciones prehispánicas y cristianas, esta fiesta es realizada en todas las localidades de Huehuetla en vísperas del miércoles de ceniza (febrero-abril), dependiendo la población, la duración de la fiesta puede ser de dos semanas completas a tres días (Hernández y Heiras, 2004). Para poder realizar la fiesta se eligen capitanes, en su mayoría hombres, que con el apoyo de familiares y amigos deberán organizar el evento aportando comida diaria para los danzantes y el pago de los grupos musicales que los acompañan, tríos o bandas. Los participantes deben disfrazarse, antiguamente el comanche, el diablo y los huehues, eran las indumentarias utilizadas. Actualmente, el uso de disfraces se ha diversificado utilizando máscaras de

animales, monstruos o incluso políticos. Algunos han optado por untar su cuerpo semidesnudo con aceite de auto quemado, a este tipo de participantes se les denomina “negros” o “quemados”.

La localidad considera importante la participación de los profesores dentro de las festividades, así como la convivencia cotidiana. Para los padres de familia, que un profesor celebre con ellos, los visite en su casa o simplemente se tome el tiempo de conversar, da muestra de su compromiso con la comunidad. Entre más se involucre en la vida cotidiana, no falte a la escuela y se haga partícipe de las actividades de la localidad, los pobladores establecen una mejor relación con el profesor. Cuando se dan este tipo de eventos está bien visto por los padres de familia que se suspendan las clases, siempre y cuando los profesores permanezcan en la comunidad. En los últimos años, el incremento de personas que dejan la religión católica para formar parte de algún grupo protestante ha incrementado generando rencillas entre los padres que consideran que está bien suspender las clases en esas fechas y los que no.

Ante las fiestas tradicionales, los maestros presentan dos discursos. El primero de ellos y apelando a lo dispuesto en la normatividad: reconocen las celebraciones como parte de la cultura de los pobladores que es necesario preservar. Por otro lado, consideran que el consumo de alcohol y “desperdicio de dinero” en una zona con tanta pobreza deberían reducirse: “Aquí en la escuela nos perjudica, porque hay mucho ausentismo”, mencionan los docentes (E13181013). Las posturas de los profesores pueden ser antagónicas e ir desde permitir la celebración dentro de la escuela o intentar convencer a los padres para que no se realice.

Cuando los profesores son nativos de la región, existe un apoyo más abierto a la celebración y una participación activa. Si embargo, si los profesores son originarios de la región, pero pertenecen a una congregación religiosa protestante, el apoyo se ve disminuido. Los alumnos lo saben y cuando se les asigna profesor al inicio de curso, tienen claro cual será su postura ante las

peticiones de celebración del carnaval. Para los docentes foráneos, las actitudes son distintas y se dividen en el rechazo abierto de la celebración en horario escolar, y algunos fuera de él, a la motivación y participación activa en el mismo, pero desde una postura folclórica. Es decir, la presentación de un mero espectáculo de entretenimiento que se define como 'práctica intercultural', aquí practicamos la interculturalidad, refiere un docente, "para no tener problemas en fechas de carnaval dejamos que vengan a la escuela hagan su show y así no nos enemistamos con nadie" (E05251013).

Durante las celebraciones de carnaval otro asunto que crea polémica es el consumo de bebidas alcohólicas, no sólo por la elevada cantidad sino porque el dinero que se destina, asumen ciertas personas entre ellos algunos docentes, podría ser ocupado por los pobladores para cubrir necesidades básicas. "Aquí hay gente que duerme en tablas, pero usted cree que se compran una cama, cuando viene carnaval hasta 50 mil pesos se gastan en la fiesta" (E13181013). A pesar de tener precarias condiciones económicas, trabajar y gastar lo obtenido en bebidas etílicas se convierte en un asunto de prestigio y buena voluntad cuando se comparte con terceros. Durante los tianguis comerciales de fin de semana es común observar las tiendas de abarrotes y cantinas con gran cantidad de clientes. A media semana el panorama puede repetirse si se paga el apoyo de *Oportunidades*, sin importar el día que esto ocurra. Lo mismo ocurre en días de quincena en que los burócratas, entre ellos profesores, se dirigen a las cantinas o pequeñas tiendas de abarrotes que disponen de mesas y sillas para permitir el consumo de bebidas alcohólicas.

Que los docentes consuman bebidas embriagantes no genera ningún conflicto para la población, especialmente en las localidades más alejadas. Profesores refieren haber estado en pueblos donde el delegado autorizaba el cierre de la escuela en horario laboral, para poder "convivir con los maestros" (E06231013). Durante muchos años las clausuras de fin de curso han propiciado un espacio idóneo para relacionar a la escuela y la comunidad. Que algún alumno

culmine su educación primaria o secundaria se convierte en un evento que es necesario celebrar, debido al bajo nivel educativo que existe en la región. Las festividades se caracterizan por una ceremonia cívica con eventos protocolarios de cabecera, último pase de lista, discursos de autoridades educativas, honores a la bandera, cambio de escolta y entrega de reconocimientos. Posteriormente, se anexan números artísticos como bailables regionales, poesías u obras de teatro. Al final del evento, los egresados presentan un vals portando indumentaria especial, corbata y camisa en el caso de los hombres y vestidos de gala las mujeres.

Anterior a las actividades cívicas, se realiza una misa de agradecimiento, para que alumnos, docentes, padrinos y demás invitados se presenten en la “casa de Dios, para darle gracias por permitirles culminar sus estudios” (E25140413). Posterior al evento cívico-cultural, en la casa de cada egresado, los familiares realizan una comida a la que se invita al padrino del alumno, profesores de la escuela y amistades cercanas. Entre los platillos que se acostumbran destacan mole con pollo, cerdo o guajolote, arroz, frijoles y tortillas hechas a mano. En caso de que la familia cuente con un poco más de recursos optan por preparar carnitas. La tradición culmina con el respectivo baile en el que el alcohol, a la par del grupo musical, son los encargados de amenizar la velada. La realización del evento exige gran cantidad de tiempo y dinero, así como la participación activa de docentes, padres de familia y autoridades políticas a quienes se solicita apoyo económico. En la celebración existen dos tipos de padrinos: el de generación encargado de hacer un fuerte desembolso económico para la fiesta y otorgar regalos a los egresados, y el padrino personal de cada alumno, que también debe entregar un presente al estudiante.

A medida que pasaron los años, “los maestros dejaron de preocuparse por estos eventos importantes para la comunidad”, en especial si habían sido criados en centro urbanos. Los padres mencionan que ellos comenzaron a considerar la tradición como una pérdida de tiempo y dinero. Las posturas de los padres se

dividieron y en los últimos años tomar la decisión de hacer o no una clausura se convirtió en el centro de conflictos y disputas entre padres, y entre maestros y padres (E25140413).

La contingencia de salud generada por la epidemia de influenza AH1N1, que paralizó al país en la primavera de 2009, marcó un antes y un después para las clausuras. Al reincorporarse labores, después del tiempo perdido y ante el miedo de un brote masivo, se impidieron las reuniones multitudinarias así como la preparación de cualquier tipo de evento de esa magnitud en las escuelas del país. Bajo esta orden del sector salud y del sector educativo, durante ese año no se reportaron celebraciones en la región.

No obstante las disputas por el asunto son recurrentes y es que ante las reformas educativas, los profesores consideran que el tiempo escolar que se pierde en la preparación de éste y otros actos cívicos como honores a la bandera y festivales de 10 de mayo, entre otros, es demasiado. Además se realiza en la etapa de mayor trabajo administrativo para ellos, pues coincide con las evaluaciones de fin de ciclo y el llenado de documentos correspondientes. “La carga administrativa, sobre todo para los que somos directores comisionados con grupo es mucha, yo creo que ese tipo de eventos ya están de más en la escuela, se pierde mucho tiempo y dinero” (E18081013).

Para los profesores con más años de servicio, así como los que son nativos del municipio, dejar de realizar dichos eventos limita la convivencia con la comunidad. Ellos consideran que una de las funciones del maestro es mantener siempre una relación estrecha con la localidad. Si el prestigio docente ha disminuido, mencionan, es porque han dejado de lado funciones como ésta olvidando que el trabajo del maestro no puede restringirse a las aulas (E14111013).

Por ello, cuando se habla de las festividades típicas de la región, surgen dudas y posturas opuestas entre docentes sobre cuál debe ser el papel de los maestros y la escuela. En este proceso, los profesores deben conciliar las peticiones de la localidad y los requerimientos instituciones actuales. En el primer caso se considera la participación activa del maestro con la comunidad (líder comunitario), en el segundo se apela a un trabajo más académico dentro de las aulas para lograr que los alumnos alcancen los estándares educativos deseados (maestro del nuevo milenio).

A pesar de las diferencias respecto al grado de participación que debe haber entre docentes y festividades, la ligazón en este tipo de zonas entre escuela y comunidad mantiene lazos importantes. Para poder instalar una institución de educación básica los padres de familia deben hacer una petición formal a las autoridades educativas, posteriormente deben organizarse para la compra o donación del terreno donde se ubicará la escuela y participar en la construcción de la misma. Dadas las condiciones económicas pagar para que alguien haga la escuela no es una opción y son los propios padres de familia los que se involucran. Para la compra de materiales, los pobladores optan por la recolección de piedra, gravilla y arena que se encuentra en el río y la compra únicamente de materiales como cemento, cal y varilla.

Para los padres de familia de la zona participar en este tipo de tareas no era tema nuevo, históricamente el trabajo comunal es parte de la organización de los pueblos indígenas. Considerado como trabajo voluntario u obligatorio no remunerado, su uso ha tenido distintos significados dependiendo la época. Generalmente se le conoce bajo el nombre de *tequio*, palabra derivada del náhuatl *tequilt* (trabajo o tributo); en la época prehispánica fue visto como manera de garantizar la subsistencia comunitaria. Durante el virreinato, el término fue utilizado para asignar el trabajo impuesto a los indígenas que debían ofrecer tributo a la corona española (Zolla y Zolla, 2004).

Al instaurarse el Estado mexicano, los pueblos originarios continuaron con los tequios o faenas considerándolas como parte fundamental de la vida comunitaria y responsabilidad de todos los pobladores. Las tareas asignadas comenzaron a variar con la llegada de instituciones estatales como las clínicas de salud, las escuelas y las vías de comunicación, pues la tradición rural exigía participación de todos los habitantes en su construcción. En el municipio existen gran cantidad de escuelas que fueron construidas con la participación de los pobladores a través de faenas. El gobierno se encargaba de brindar los materiales, así como los responsables de la obra, sin embargo, los habitantes debían participar como ayudantes ya fuera con el traslado de los materiales o bien involucrándose en la construcción misma.

Dentro de las instituciones educativas, la tradición se extendió y se normó a través de acuerdos internos entre los directivos escolares y las asociaciones de padres de familia. Entre los puntos acordados se integraba la remuneración económica que al inicio de curso debían aportar los padres y la participación en faenas durante el año escolar. Se consideraba que cada padre de familia sin importar el número de hijos que tuviera inscritos en la institución educativa debía realizar una faena escolar al año como mínimo³¹. Entre las actividades a realizar se encontraba pintar salones, podar las áreas verdes o participar en el arreglo de la infraestructura escolar.

Desafortunadamente, refieren los docentes, la tradición de las faenas comenzó a perder fuerza en las localidades de Huehuetla generando un distanciamiento importante entre las instituciones escolares y las localidades. Para los profesores mantener el vínculo entre escuela y comunidad es necesario pues el funcionamiento de la escuela depende de su participación. En esos contextos el

³¹ La aportación económica así como el número de faenas varía de acuerdo a la escuela y comunidad donde se ubique. Se genera una relación inversa pues a medida que la población es más grande y con mayores recursos se incrementa la aportación económica y se disminuyen las faenas. En caso contrario, las escuelas ubicadas en localidades con menores recursos, las faenas son más recurrentes y las aportaciones económicas más bajas.

presupuesto que da el gobierno es limitado y exige a los docentes invertir tiempo en gestiones que los alejan de sus actividades escolares. En el caso de materiales básicos y de uso cotidiano como hojas, marcadores y artículos de limpieza, deben comprarse con recursos propios de las escuelas que provienen de las aportaciones de los padres. Con el cuidado de las áreas verdes y el mantenimiento de la infraestructura sucede exactamente lo mismo, ya que no existe personal de apoyo que realice dichas actividades. “En escuelas unitarias ¡qué intendente ni que nada!, ¡si algo falla somos los maestros los que debemos dar la cara!, a veces los padres ayudan, otras no, si la escuela se cae a nadie le importa” (E1505013).

En ocasiones ante la falta de participación de algunos padres, se optaba por negar el acceso a los estudiantes cuyos padres adeudaran cuotas o faenas, pero la legislación actual prohíbe tales acciones por lo que la participación de los padres se hizo completamente voluntaria. Por ello, los docentes deben tratar de “concientizar a los padres” para que no abandonen lo que los profesores consideran es un compromiso con la escuela y su comunidad “yo les digo, cuando yo me vaya no me voy a llevar ni una piedra, todo se queda, es para ellos, para sus hijos, sus nietos” (E12170113).

Cuando los padres no cumplen con las aportaciones refieren no tener los recursos económicos para hacerlo. Por su parte los maestros argumentan que el dinero que reciben por *Oportunidades* debería ser ocupado para asuntos educativos, sin embargo, eso no ocurre. Respecto a las faenas tanto escolares como comunitarias también han disminuido debido a que los pobladores esperan una remuneración por su trabajo. Si el camino se encuentra en mal estado o la maleza ha ganado terreno, prefieren esperar a ser contratados por el municipio como trabajadores eventuales que organizar una faena. Los asuntos vinculados con la iglesia, atraviesan el mismo desinterés, pero en este caso se debe al cambio de religión de los habitantes. Para los maestros o miembros del sector salud, condicionar los apoyos asistenciales e intentar convencer a la población son

dos estrategias altamente recurridas, pero afirman, funciona más la primera que la segunda.

Para los docentes, lograr que la localidad se involucre en las actividades escolares es una de sus funciones principales, dentro de estos contextos, las telesecundarias no podrían sostenerse de otra manera, ya que no reciben recursos para mantenimiento por parte de la SEP. En estos casos el modelo de líder comunitario se hace presente y un *buen maestro* es aquél capaz de movilizar a la población entera por el bien la escuela.

Cabe destacar que liderar a la localidad para lograr mejoras en la infraestructura escolar no es considerada por los nuevos enfoques educativos como una función de los docentes. Los lineamientos especifican que la labor del maestro se encuentra dentro de las aulas. Sin embargo, para los profesores esto no es posible, dado que consideran que sin las gestiones que realizan, el sostenimiento de las escuelas serían imposible.

En este entendido, podemos observar que los maestros desarrollan diversas lealtades, siguiendo a Dietz y Mateos (2001), el docente que surge en la ruralidad se conforma como un híbrido conformado entre dos mundos, pues debe hacer frente tanto a las demandas locales como a los requerimientos institucionales. Para nosotros, son esas lealtades diversas las que nutren, el imaginario docente sobre la función del profesorado y le aportan la plasticidad necesaria para responder a múltiples referentes, al mismo tiempo que unifica y cohesiona el sentido de la profesión. Es decir, el imaginario docente puede aceptar que la función del maestro deba abarcar múltiples tareas, pero el ideal de llegar a ser *buen maestro* responde a un mandato único y de orden superior, contribuir al bien y mejora de la nación (que se legitimó dos siglos atrás cuando el naciente Estado mexicano también legitimara a la educación como medio para el progreso y bienestar nacional). En este entendido, los proyectos nacionales pueden transformarse, así como las tareas y funciones del profesorado, pero el

mandato se mantiene intacto permitiendo dar sentido y cohesión al gremio docente.

Habiendo desarrollado el plano histórico y social que asumimos direccionan la construcción del imaginario docente, en el siguiente capítulo, nos enfocaremos en el plano institucional, en el que se presentarán las complejas implicaciones de trabajar como docente de Telesecundaria.

Capítulo III. Telesecundaria: un nuevo sistema de educación para el medio rural

*“Vocación tempranera y siempre bien sentida,
esta de ser Maestro por amor entregado,
este ir alumbrando caminos por la vida,
ilusionadamente, de niños rodeado.
Poner alma de artista en la noble tarea,
con fuerza misionera y mano delicada...”*

Juan Berbel, Maestro

Durante el siglo pasado la educación rural se convirtió en uno de los temas centrales de la agenda educativa del país. Tempranamente se crearon instituciones que buscaban ampliar y diversificar las posibilidades educativas, si bien los programas más ambiciosos para ampliar la cobertura en los pequeños poblados comenzarían a desarrollarse durante la segunda mitad del siglo XX. Debido a la fuerte influencia de los organismos internacionales en ascenso durante este periodo, el Gobierno Federal implementaría una serie de programas paralelos de carácter compensatorio que buscaban disminuir la brecha entre la educación impartida en contextos rurales y los urbanos. Bajo esta lógica surge el sistema de Telesecundaria, cuyo propósito fue llevar el nivel secundaria a contextos rurales y semiurbanos.

Una de las características más importantes de este sistema consistía en que a diferencia de las otras modalidades del nivel, generales y técnicas, donde se requería la presencia de un docente por asignatura, las telesecundarias fueron pensadas para funcionar con un profesor encargado de impartir todas las materias. Este docente recibiría el apoyo de telemaestros a través de clases videograbadas. A cambio, el salario ofertado a los profesores sería mayor que el de los docentes de las otras modalidades, pues el pago sería por jornada, no por hora clase y se agregaría una compensación anual. Iniciando como una propuesta

piloto, el sistema atendería en sus inicios al 2.9% de la población estudiantil inscrita en secundaria (1970). Posteriormente a más de cuarenta años de su creación, se expandiría para brindar educación al 20.9% de los alumnos que cursan este nivel educativo. Específicamente en el estado de Hidalgo, los datos se triplican: en la entidad, la Telesecundaria tiene una presencia del 67% y si nos enfocamos en el contexto de estudio, Huehuetla, los números ascienden al 80%.

1. Los orígenes de la Telesecundaria

La estructura del sistema educativo mexicano considera a la educación secundaria como el último nivel de la educación básica. Se cursa durante tres años, posteriores a los seis de primaria y anteriores a los tres de bachillerato. Adquirió el carácter obligatorio en 1993 y cuenta con tres modalidades: General, Técnica y Telesecundaria. La primera alberga al 52% de los estudiantes del nivel, la segunda al 28% y la Telesecundaria se encargan del resto de la matrícula escolar que cursa la secundaria (Weiss, Quiroz y Santos, 2005).

La instrucción secundaria tuvo sus inicios en los años veinte del siglo pasado, cuando siendo secretario de Educación Pública el Dr. Puig Casaurac, consideró que debía existir un nivel intermedio dirigido a las clases populares, entre la primaria, considerada como deficiente, y la preparatoria, que se había convertido en un nivel de élite. La apuesta consistía en ofrecer un tipo de educación 'para la vida' que proporcionara habilidades aprovechables a corto plazo. Moisés Sáenz como subsecretario de educación, asumió que la secundaria se encargaría de difundir la cultura nacional y elevar el nivel educativo en todas las clases sociales (Santos, 1999). Posteriormente, durante los años cuarenta, comenzó a considerarse como prioritario posibilitar la movilidad educativa y social de los egresados. No obstante, los planes y programas se enfocaron a responder esas dos posibilidades, ser la antesala de estudios vocacionales-técnicos y la preparación para estudios universitarios.

Para 1958 se establece la separación entre secundaria técnica y general, priorizando en la primera modalidad la preparación para el trabajo productivo mientras que la segunda se abocaba con mayor énfasis a la preparación de estudiantes que se encontraban en la posibilidad de continuar sus estudios. La matrícula de educación secundaria continuó aumentado en un porcentaje del 10% anual, pero ninguna de las dos modalidades se consideró como viable para dar cobertura en las localidades rurales (Santos, 1999). Ante la apremiante demanda, comenzó a gestarse un nuevo sistema, la Telesecundaria.

En los años sesenta, el auge por las nuevas tecnologías y el desarrollo comenzaron a ganar peso en todos los ámbitos sociales. El ahorro de tiempo y capital humano representaban la posibilidad de abaratar costos y aumentar las producciones. Bajo esta lógica, varios países se plantearon la posibilidad de introducir la tecnología desarrollada en la época a la vida escolar. Es así como la televisión educativa comenzó a posicionarse como instrumento idóneo para ampliar la cobertura educacional.

En 1965 durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, inició el proyecto *Alfabetización por televisión*. Los resultados obtenidos fueron considerados como positivos y se conformó una comisión que se encargaría de analizar las experiencias similares en otros países. La más destacada fue el modelo italiano de “*telescuola*” del que se extrajo la estructura base que se implementaría en México, el telemaestro y el maestro monitor. Las pruebas experimentales se realizaron en el año de 1966 dentro del *Centro de Experimentación Educativa Audiovisual*. Se trabajó con dos grupos muestra, en el primero de ellos los estudiantes sólo tuvieron acceso a la clase televisada y el segundo contó con la participación de un maestro al que se le llamó ‘coordinador’ (Medardo, Quiroz y Toledo, 1998). Los análisis arrojaron que obtuvieron mejores resultados los grupos que trabajaron con maestro monitor. Por tanto, el modelo que se adoptó incluía la presencia de éste último. Al año siguiente se trabajó con cuatro teleaulas, nuevamente se obtuvieron

buenos resultados, lo que animó a las autoridades a expandir el proyecto por todo el país.

Para iniciar con la modalidad se lanzó una convocatoria nacional en la que podía participar cualquier localidad del país. Se recibieron 650 solicitudes, sin embargo, únicamente se dio respuesta a 304. Las poblaciones seleccionadas se encontraban en el Distrito Federal, Estado de México, Morelos, Oaxaca, Veracruz, Puebla, Hidalgo y Tlaxcala (SEP, 2010). Durante esta etapa se dio a conocer el primer modelo con que trabajaría el naciente sistema que incluía: lecciones impartidas por telemaestros a través de la televisión y guías impresas para los alumnos. En esta nueva etapa, los maestros monitores se convirtieron en 'coordinadores' de las sesiones, lo que les solicitaba un involucramiento mayor con las actividades pedagógicas.

Debido a la escasez de recursos, las clases que en un inicio pensaban ser videograbadas debieron transmitirse en vivo. Para la capacitación de los maestros coordinadores se optó por impartir clases televisadas los días sábados por la mañana. Entre las habilidades que debían adquirir se encontraban seguir correctamente la secuencia de las sesiones televisadas y utilizar adecuadamente los materiales de trabajo proporcionados (SEP, 2010). Sin embargo, la falta de recursos no era el único obstáculo al que se enfrentaba el naciente sistema, también debía hacer frente a la poca credibilidad que existía en él. Algunos padres de familia se mostraban renuentes a considerar a la Telesecundaria como competitiva, comparada con las modalidades ya existentes, secundarias generales y técnicas. En especial por la gran cantidad de docentes que operaban en ellas, *vis à vis*, una clase televisada con un sólo maestro al frente del grupo. Las preguntas de los padres de familia giraban en torno a la responsabilidad pedagógica, ¿quién enseñaba, el televisor, el profesor o ambos? (González, 1999).

A pesar de las dudas y el escepticismo creado alrededor de la confiabilidad del sistema, durante los años posteriores su matrícula presentaría un repunte importante. Para los años ochenta, el sistema comenzó a consolidarse y se creó la Unidad de Telesecundarias, organismo federal que pese a la descentralización por la que atravesaba el sistema educativo en México, se mantuvo como la máxima autoridad federal para establecer las normas de operación de todas las telesecundarias del país (SEP, 2010).

Por ello, la Telesecundaria, como sistema educativo, aumentaría cuatro veces su tamaño en diez años, pasando de dar atención al 2.5% de la población estudiantil inscrita en ese nivel durante 1980 al 10.6% de los alumnos para 1990. Posteriormente, en la siguiente década, duplicaría su partición hasta llegar a un 20.4% en el nuevo milenio. Este porcentaje se ha mantenido relativamente estable durante el periodo 2007-2014, ubicándose en 20.9% según datos aportados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa publicados recientemente (INNE, 2015) (Ver tabla 1).

Tabla 1. Evolución de la matrícula en Telesecundarias 1970-2007.

Ciclo escolar	1970-1971	1980-1981	1989-1990	1990-1991	1999-2000	2006-2007
Alumnos inscritos en Secundaria	1, 102, 217	3, 033, 856	4, 267, 156	4, 190, 190	5, 208, 903	5, 979, 256
Alumnos inscritos en Telesecundaria	29, 316	74, 314	452, 904	469, 207	990, 610	1, 233, 900
Presencia de Telesecundarias en el nivel	2.6%	2.5%	10.6%	11.2%	19%	20.4%

Fuente: Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria Documento Base (2006).

Otro punto a favor del fortalecimiento del sistema sería los resultados presentados por el Instituto de Investigaciones de la Comunicación, de la Universidad de Stanford, California. En su informe realizado en 1972 señaló que las telesecundarias eran el sistema más económico del nivel. La inversión inicial, así como los gastos de operación, se reducían al 50% (SEP, 2010). En esa época,

el nivel de aprovechamiento de los estudiantes fue equiparado al de las otras modalidades, asunto que tomará distintos matices en las décadas siguientes (Santos, 2001) y al que volveremos más adelante.

Al iniciar el proyecto, las clases televisadas se transmitían en vivo, asumiendo que si un *buen maestro* realizaba las sesiones, sus enseñanzas llegarían a más de un grupo de alumnos. Se contrataron 30 maestros bajo dos requisitos, dominar con excelencia la asignatura a impartir y tener facilidad en el trabajo frente a cámaras. Por otro lado, los maestros coordinadores, como su nombre lo indica, debían organizar las sesiones, 10 minutos para revisión de la clase anterior, 20 minutos para ver la clase televisada, 20 minutos para la discusión del tema y 10 minutos para un descanso previo a la siguiente actividad. Como material de apoyo se les facilitaban índices del contenido de las lecciones (SEP, 2010).

Las asignaturas correspondían a las señaladas en el programa vigente de educación secundaria. Debido a las características requeridas para ser maestro coordinador, se consideró que los más aptos para ocupar estos puestos serían los profesores de primaria de los últimos grados, quienes tenían experiencia en el manejo de varias asignaturas y el control de la disciplina de un grupo durante una jornada escolar completa. Se incluyó una categoría especial en el que los alumnos podían seguir el curso en forma autónoma y presentar exámenes para su certificación. La iniciativa no prosperó debido a que en la época no todos los mexicanos contaban con una televisión, en especial el alumnado al que se dirigía el programa, ubicado en contextos rurales y semiurbanos poco favorecidos.

La primer telesecundaria del país se inauguró en el estado de Tlaxcala, dentro de la localidad Españita. A los maestros coordinadores se les asignó un salario como docentes de primaria, más una compensación de 600 pesos mensuales que se pagaría en forma anual. Como requisitos se solicitaba una experiencia mínima de tres años como maestro en los últimos grados de la

educación primaria y la asistencia a la capacitación impartida en el Auditorio Nacional de la ciudad de México. Posteriormente debían presentar un examen de admisión en el que se seleccionó a 700 profesores (SEP, 2010).

Las telesecundarias siguieron operando en esta lógica, pero los maestros participantes consideraron que su función era más que la de un simple coordinador, por ello se unieron para exigir la modificación de su estatus laboral. En respuesta el secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahuja, firmó el 2 de septiembre de 1975, el Acuerdo Núm. 11765, en el que quedaba inscrita la licenciatura para maestros de educación secundaria por televisión y se decretó que deberían recibir un pago por 19 horas académicas y 12 horas de adiestramiento. Para los profesores coordinadores la licenciatura no era suficiente; el trabajo en contextos marginales se realizaba bajo múltiples carencias que la SEP prometió solucionar. Para los profesores el apostolado de la educación se hacía presente, ellos debían sacrificarse para llevar educación a los lugares más desfavorecidos del país.

Con las presiones internacionales que pedían la expansión de la oferta educativa, la calidad debió pasar a segundo término pues ampliar la cobertura era prioritario. Cumpliendo con ese propósito, se tenían registradas 793 telesecundarias en todo país para 1977. Cabe mencionar que el crecimiento no fue heterogéneo en todas las entidades federativas, debido a que la expansión de las telesecundarias se asignó a los gobiernos estatales, y si bien la normativa era emitida desde la Unidad de Telesecundaria, la instauración y administración de las instituciones educativas quedó en manos de los estados. Algunos lo hicieron tempranamente, otros como Guanajuato, Nayarit, Sonora y Tabasco se integraron al programa hasta 1977 (SEP, 2010).

Entrada la década de los ochenta, se consideró que su ubicación alejada mantenía las telesecundarias aisladas y vulnerables; como solución se ideó hacer partícipe a las localidades del funcionamiento activo y eficaz de la escuela. Para

fomentar la participación de la localidad, se implementaron cursos de verano que además ayudarían a mejorar el rendimiento académico de los alumnos. En ellos se regularizaría a los alumnos reprobados y se daría una introducción del sistema a los de nuevo ingreso (SEP, 2010). De esta manera se eliminaría la deserción escolar, pues al inicio del nuevo ciclo escolar todos los alumnos estarían regularizados y se inspiraría a los alumnos egresados de primaria a formar parte de la Telesecundaria.

Durante la década de los noventa, el crecimiento del sistema se duplicó y con ello los conflictos. Se habían fundado escuelas en lugares muy apartados de las zonas urbanas que no contaban con los requerimientos básicos para su funcionamiento, como luz eléctrica o televisores en buen estado. Paradójicamente, a pesar de que los nuevos planteamientos educativos solicitaban docentes más preparados, las contrataciones en Telesecundaria comenzaron a girar en torno a la predisposición de los maestros para laborar en escuelas alejadas. Debieron entonces implementar cursos para capacitar a los maestros de nuevo ingreso con una duración de 30 horas, así como seminarios de actualización para los que ya se encontraban en servicio (Quiroz, 2003).

Nuevamente, al igual que lo ocurrido con las primarias años atrás, la cobertura se veía rebasada por la falta de calidad en las instituciones educativas. En este proceso, la figura del maestro como coordinador ya no respondía a las exigencias de las nuevas expectativas educativas que solicitaban un docente más preparado. Un estudio realizado en el 2000 por el Centro de Estudios Educativos (CEE), bajo órdenes del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), reflejó que a medida que aumenta el grado de marginación de la localidad donde se ubicaba la telesecundaria, el rendimiento de los estudiantes tendía a disminuir drásticamente (Santos, 2001). La calidad tomó entonces el papel estelar y en vísperas del nuevo milenio comenzaron cambios importantes para la Telesecundaria y sus docentes.

Con la mira en la calidad educativa, en 1993, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) impulsa la reestructuración de los materiales didácticos. Se editan *Guías de Aprendizaje* y *Conceptos Básicos*, mejor conocidos como los libros blancos. Gracias al lanzamiento de los satélites *Morelos* y *Solidaridad* en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se amplía la cobertura de los servicios televisivos. Más tarde, durante el mandato de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), se incorpora la Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT). Gracias a los tratados internacionales se oferta la señal a países de Centro América. Incluso se lanza un Programa de Cooperación de Educación a Distancia con los Estados Unidos, para dar atención a los jóvenes migrantes mexicanos (SEP, 2010).

Las altas expectativas que se ponen en el sistema, representaron un cambio fundamental para sus maestros. En 1999 las Normales Superiores comenzaron a ofertar la Licenciatura en Educación con especialidad en Telesecundaria, aunque la mayoría de los profesores en servicio no contaban con estos estudios. Por primera vez el maestro de este sistema dejó de ser visto como coordinador y se le asignó un rol mucho más activo, haciéndolo “el único responsable de los procesos de enseñanza aprendizaje, del empleo de los materiales y demás recursos informativos” (SEP, 2010:90). El cambio impactó fuertemente a los maestros, pues ahora se les exigía que fueran especialistas en todas las asignaturas. La responsabilidad que alguna vez tuvieron los telemaestros quedaba completamente en sus manos.

Durante el desarrollo de dicho proceso, los docentes de Telesecundaria comenzaron a conciliar distintos modelos de *buen maestro*, por un lado la ubicación marginal de las escuelas hacía necesaria la activación del apostolado, por otro lado, al convertirse en gestor de la infraestructura y los recursos escolares era preciso que asumiera un rol de líder comunitario, a la par debía dominar todos

los contenidos del currículo, siendo un profesional de la pedagogía para desarrollar una mejor educación.

Con la llegada en el 2000 de Vicente Fox Quesada (2000-2006) a la presidencia de la república, el Programa Nacional de Educación se titula *Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI*. Con fuerte influencia de los parámetros internacionales se realiza un diagnóstico educativo (2001) que pone el dedo en la llaga, señalando que si bien la cobertura se había incrementado, la calidad educativa estaba muy lejos de los estándares deseables, especialmente para los parámetros internacionales. Como solución, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2001-2006, consideró como prioridad hacer de la educación el gran proyecto nacional y se planteó un proyecto a largo plazo para el 2025. Como nueva modalidad, se anexan por primera vez mecanismos de evaluación, seguimiento y rendición de cuentas. En el siguiente sexenio, bajo el mandato de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), el PND 2007-2012, dio seguimiento a lo que denominó *Transformación educativa*.

Como parte de los cambios en el ciclo escolar 2006-2007 comienza el trabajo con nuevos programas de estudio para secundaria que fueron parte del plan de estudios establecido en el Acuerdo Secretarial 284. Se inició únicamente con el primer año, posteriormente primero y segundo, para culminar en 2008 con la primera generación egresada bajo los nuevos lineamientos. Los maestros en servicio debieron tomar un curso que buscaba introducirlos al modelo renovado de Telesecundaria. Uno de los aspectos más destacados era que se les solicitaba el dominio de todos los contenidos curriculares así como una mayor sensibilidad ante los alumnos, sus problemas y la realidad en que se desenvuelven, refiriéndose a los contextos rurales (SEP, 2006).

El perfil de egreso se dio a conocer como una lista de 'buenas intenciones', mencionaron los maestros. En un afán por matizar lo requerido se retomó la idea del coordinador o mediador del conocimiento y es que ser especialista en todas

las asignaturas³² generaba un sentimiento de profunda angustia en los profesores. Se hizo especial énfasis en la necesidad de utilizar los medios educativos, tanto impresos como digitales para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Para los profesores todos los cambios eran excelentes por sí mismos: mediateca, páginas web, interactivos y libros a color, desafortunadamente al intentar implementarlos en contextos tan precarios se hacían obsoletos, perdiendo toda utilidad didáctica (E17080213). Los cambios en el currículo de telesecundaria impactaron directamente la función docente. No obstante, los maestros no podían eliminar de tajo aspectos que consideraban importantes para su profesión e indispensables para el desarrollo y funcionamiento de las telesecundarias. El *docente del nuevo milenio* solicitado no podía negar su situación contextual: ¿cómo enfrentar el manejo de nuevas tecnologías, materiales digitales e internet si las escuelas no contaban con computadoras o señal de internet? Para algunos profesores la solución era asumir el liderazgo gestionando ante distas autoridades locales y estatales los recursos necesarios para mejorar las condiciones materiales de las escuelas.

Mientras que para los profesores el rol de líder lo ubicaba como un *buen maestro*, para las autoridades educativas el bajo rendimiento escolar colocaba en tela de juicio la función de los maestros, que desde su mirada no estaban cumpliendo con su ‘verdadera’ tarea. El sistema que internacionalmente se había considerado como innovador comenzaba a mostrar grandes fracturas e inconsistencias, sobre todo en lo referente al aprendizaje de sus alumnos. ¿Sería que en el intento de compensar, en realidad se estaban reproduciendo y ampliando las desigualdades en los contextos rurales? Especialmente comenzó a

³² De acuerdo a estas nuevas reformas, el modelo para Telesecundaria propuso la enseñanza de las siguientes asignaturas para el primer grado: Matemáticas, Español, Geografía de México y del Mundo, Ciencias con énfasis en Biología, Lengua Extranjera, Orientación y Tutoría, Artes, Educación Física y Asignatura Estatal (Formación ciudadana hacia una cultura de la legalidad). Para el Segundo Grado, las asignaturas de : Matemáticas, Español, Historia, Ciencias con énfasis en Física, Lengua Extranjera, Orientación y Tutoría, Artes, Educación Física, Formación Cívica y Ética y Tecnología, y en Tercer grado, se manejan las mismas asignaturas, pero en Ciencias se hace énfasis en Química (SEP, 2006).

cuestionarse el papel de la Telesecundaria frente a las localidades indígenas que representaban gran parte de las poblaciones rurales en el país. Nuevamente, el maestro debía hacer ‘sacrificios’, pues a pesar de las precariedades presentadas, él y sus alumnos comenzarían a ser evaluados a la par de otras instituciones en contextos más favorecidos.

Al respecto, el estado de Hidalgo presenta particularidades, pues las condiciones socioeconómicas y geográficas de la entidad propiciaron la expansión del sistema. Gran número de los alumnos inscritos en el nivel secundaria dentro de la entidad son atendidos en Telesecundarias, el resto del alumnado se divide entre las escuelas técnicas, generales y cursos comunitarios de CONAFE, también pensados para dar atención a zonas rurales donde la escases de alumnos no amerita la apertura de telesecundarias, pero la dispersión impide que los estudiantes se trasladen a localidades que cuenten con secundaria en cualquiera de estas tres modalidades.

2. La Telesecundaria: Situación en el estado de Hidalgo

Las condiciones económicas y sociales del estado de Hidalgo presentaron el escenario propicio para la instauración del sistema Telesecundaria, con gran cantidad de localidades menores a 2, 500 habitantes; la modalidad da atención a casi el 70% de los alumnos inscritos en el nivel. Al acercarnos a la región de estudio las cifras aumentan, dentro de la Sierra Otomí-Tepehua la presencia del sistema asciende al 75% y se incrementa al 80% en el municipio de Huehuetla. De las 24 secundarias registradas en el municipio una es general, 4 se encuentran a cargo de CONAFE y 19 están bajo la dirección de Telesecundarias.

El sistema de Telesecundaria en la entidad dio inicio con 28 teleaulas, la mayoría distribuidas en la ciudad de Pachuca y el resto en localidades del estado. Los inicios del sistema fueron precarios, pues no se contaba con las instalaciones adecuadas, se utilizaron espacios improvisados tomados de oficinas

gubernamentales e instituciones educativas que por sus malas condiciones se encontraban en desuso. Debido a que debían conservar un número mínimo de alumnos para continuar en operación, comenzó a popularizarse la idea de que las teleaulas eran el refugio de todo aquel que fuera rechazado de las otras modalidades (Castañeda, 2007).

La incertidumbre sobre el éxito del sistema ocasionó que los maestros pioneros pidieran su cambio a secundarias generales, pues estas contaban con mayor prestigio y antigüedad. Además, las exigencias para el maestro coordinador eran cada vez mayores; sin la figura del director, se comisionó a los propios profesores para realizar tales funciones. A finales de los años setenta, las teleaulas en Hidalgo atravesarían una crisis importante. Al no contar con edificios propios, las instituciones se veían forzadas a conseguir otro espacio cuando las instalaciones que habían ocupado hasta entonces les eran requeridas. En el caso de la ciudad de Pachuca, tal situación desencadenó que se unificaran todas para crear la Telesecundaria número 1. Como instalaciones provisionales utilizaron las del ex internado *Hijos del Ejército*. Sin embargo, en 1987 dicho inmueble también fue requerido y obligaron a las autoridades a asignarle por primera vez un lugar propio a la orilla de lo que ahora es la glorieta Hidalgo (Castañeda, 2007).

En el resto del estado la suerte de las telesecundarias tuvo una historia similar, en donde la búsqueda de espacios se convirtió en otra función de los profesores. En la mayoría de los casos, las telesecundarias iniciaron sus labores con un sólo docente. Las escuelas de nueva creación exigían al maestro la tarea de fundar patrimonialmente las telesecundarias, pues el inicio de clases se hacía de manera improvisada en espacios prestados. A medida que el número de alumnos se incrementaba el profesor se veía en la necesidad de atender a más de un grupo, además de cumplir con las funciones directivas y administrativas que cualquier institución educativa debía cumplir, sus roles incluían entonces ser líderes comunitarios, gestores, coordinadores y pedagogos (E01121113).

Durante los años ochenta, el apremio por la cobertura dio pie a que la SEP buscará docentes que estuvieran dispuestos a fundar telesecundarias. Las primeras de ellas fueron ubicadas en localidades rurales con un número considerable de habitantes o dentro de las cabeceras municipales. La participación de las localidades fue considerada como primordial, ya que se debía conseguir un terreno en donación u organizar actividades como vendimias, rifas o bailes para obtener el dinero necesario para comprarlo. Los docentes se convirtieron entonces en promotores activos de la construcción y fundación de las escuelas. Los delegados ejidales o comunales comenzaron a jugar un papel importante dentro de dichas actividades. Ellos podían convertirse en el mejor aliado de los profesores o un gran obstáculo para la concreción de los objetivos de este último. La tarea, mencionan los profesores, era mostrar a los padres de familia que el beneficio era para todos, no únicamente para los alumnos inscritos en la Telesecundaria (E01121113), por ello debían involucrarse con todo el pueblo, ganando su apoyo y lealtad, en otras palabra debían ser buenos líderes.

A medida que las necesidades de la escuela se hacían más grandes las peticiones se extendían a otras autoridades como los presidentes municipales. A partir de 1998 con la creación del Comité Administrador del Programa Estatal de Construcción de Escuelas (CAPECE), la construcción de las escuelas pasó a su jurisdicción técnicamente. Es decir, se encargaron de regular los recursos federales, estatales o municipales, y de emitir las normas de construcción y renovación de los centros escolares. Para que el comité pudiera promover la asignación de recursos y se iniciara la construcción de una escuela, se solicitaba que la institución educativa contará con un terreno amplio, con posibilidad de instalar drenaje y luz, además de ubicarse en un lugar de fácil acceso para los habitantes de la localidad. En algunas escuelas los terrenos fueron donados por algún miembro de la población que deseaba contribuir con el desarrollo educativo de su región, en otros casos los padres de familia debieron dar cooperaciones para costear los gastos de la compra u organizar actividades que les permitieran recaudar el dinero necesario (E01121113).

Posterior a la fundación de las escuelas, los docentes se enfrentaron a una nueva problemática, ahora de tipo administrativo. La organización del nivel, al igual que en otras modalidades de la educación básica, se hace a través de sectores escolares que se subdividen en zonas y éstas a su vez albergan una determinada cantidad de escuelas. La organización responde a la necesidad de seguimiento y control de las actividades escolares bajo los lineamientos pedagógicos, administrativos que norman la educación básica. Tanto el jefe de sector como supervisor, son los enlaces directos con la Dirección Estatal de Telesecundaria y adquieren una función netamente normativa, administrativamente hablando. Por ello, dentro del personal que los apoya se incluye la figura del Asesor Técnico Pedagógico (ATP), cuyas funciones se enfocan directamente a tratar asuntos relacionados con la didáctica y la pedagogía del profesorado.

Respondiendo a esta organización, las visitas de supervisión a centros escolares se pensaron como el medio para observar fortalezas y debilidades de las instituciones y así proponer mejoras. Sin embargo, en los inicios del sistema las zonas escolares así como los sectores eran reducidos en número, lo que obligaba que una gran cantidad de escuelas estuvieran bajo la supervisión de una sola zona o sector, imposibilitando la función para las que habían sido creadas dichas instituciones. Con el paso de los años las zonas escolares en el estado comenzaron a fraccionarse, proceso que sigue en esta época.

Como resultado de la creación de nuevas zonas y sectores, las negociaciones entre autoridades educativas (SEP), profesorado y autoridades sindicales (SNTE), se hicieron frecuentes. En el proceso de segregación entraban en juego múltiples intereses y la agrupación de ciertas escuelas podía beneficiar o perjudicar a alguna de las partes involucradas. En el caso de los maestros, su interés se enfocaba en dos aspectos: la conservación de sus derechos laborales y la cercanía de las localidades (que conformarían la zona) a las cabeceras

municipales. En caso de que algún profesor estuviera aspirando a un cambio de centro de trabajo, con la partición de zona debía asegurarse que la telesecundaria deseada se encontrara dentro de la misma zona escolar en la que él quedaba adscrito. De no ser así, el cambio era imposible, pues primero tendría que promover un movimiento de zona en el que sería reubicado en una localidad más alejada para generar antigüedad y nuevos derechos, y entonces solicitar movilidad a la escuela deseada, lo que podía tardar varios ciclos escolares. Por otro lado, las escuelas más alejadas o consideradas como conflictivas se hacían poco deseables para formar parte de la zona escolar de nueva creación (E01121113).

Por su parte, para las autoridades educativas y sindicales, las divisiones de zona representaban la oportunidad perfecta para desarticular oposiciones o fortalecer adeptos; por ello, los cambios se hacían en climas de tensión que ameritaban largas horas de negociaciones. Uno de los profesores entrevistado recuerda que cuando la zona escolar que abarcaba el municipio de Huehuetla fue dividida, los docentes se mostraron en claro desacuerdo pues una de las telesecundarias asignada a la zona sur del municipio se encontraba a una distancia muy grande de la que sería la cabecera de zona ubicada en el poblado de Huehuetla. Por su parte, la autoridad educativa argumentó que geográficamente la escuela en disputa se encontraba en el mismo sector que las demás telesecundarias que compondrían la zona. Los docentes respondieron que si bien trazando una línea recta en el mapa las poblaciones se encontraban cerca, sin embargo, la comunicación por tierra entre ellas era imposible, lo que hacía que para poder trasladarse a la telesecundaria en disputa era preciso ingresar por el municipio de San Bartolo y hacer un largo recorrido caminando a falta de transporte público (E01121113). Debido a la complejidad de la orografía de la Sierra Otomí-Tepehua, si se observa en un mapa las localidades parecen estar muy cerca una de la otra. Sin embargo, para trasladarse entre ellas hay que bajar y subir cerros por caminos sinuosos de terracería, haciendo el viaje largo y cansado.

Referente al equipamiento de las telesecundarias, este disminuye a medida que la escuela se ubica en un lugar más alejado a pesar de que el número de alumnos pueda ser igual al de contextos urbanos. En otros casos, los materiales asignados son inutilizables al no contar con los medios para utilizarlos, como es el caso de los materiales digitales o de laboratorio de ciencias. Si bien en las normas del CAPECE se establece que las telesecundarias deben contar con un laboratorio de ciencias, en varias de las escuelas, a falta de aulas, éste es ocupado como salón de clases inhabilitando su función como laboratorio. En cuanto al uso de materiales digitales, la normativa especifica que las escuelas deben contar con una aula de medios digitales que esté equipada con computadoras y sus respectivos accesorios; sin embargo, este tipo de salones no se logran concretar ya que la mayoría de las escuelas del municipio están equipadas con una o dos computadoras, que difícilmente tienen acceso a internet.

Con el paso de los años, las regiones alejadas comenzaron a ser vistas con cierto estigma negativo, en la jerga del gremio se les denominó “zonas de castigo”, caracterizadas por cumplir dos funciones: En el primer caso se trata de castigar a maestros que tienen problemas en sus centros de trabajo, con la localidad, las autoridades educativas o el propio SNTE. La dinámica de castigo consiste en mover al profesor de un centro de trabajo en una zona privilegiada a una marginada con la finalidad de eliminar tensiones laborales. Esta opción comenzó a utilizarse por la dificultad que representaba intentar retirar la plaza a los profesores de base, ya que la normativa establecía un nombramiento definitivo que sólo perdía efectividad si el maestro renunciaba, moría o cometía una falta grave. Sin embargo, el criterio de falta grave era muy subjetivo, puesto que se documentaron casos de alcoholismo además de abuso físico y sexual hacia alumnos que fueron solucionados con cambios de centro de trabajo.

En el segundo caso, las zonas de castigo también sirven como rito de iniciación. Atañe principalmente a quienes se integran por primera vez al sistema y no tienen relaciones cercanas con personal de la SEP o el SNTE y, sin

'contactos', no pueden ubicarse en mejores lugares y como recién llegados deben colocarse en la última escuela. Las órdenes de presentación, indican "a disposición de zona" en el apartado de ubicación, reforzando la idea de que al llegar no se tiene opción de decidir en qué escuela se desea trabajar. Es así como comienzan a generarse los derechos de antigüedad, que posteriormente son utilizados en las solicitudes de cambio o incluso ascensos laborales (E08240113).

A pesar de las semejanzas que pueden presentar las telesecundarias entre sí, al igual que las zonas escolares que las contienen, se pueden rastrear experiencias específicas que se relacionan con las condiciones contextuales de su localización. Existen grandes ejemplos de telesecundarias que funcionan en óptimas condiciones, pero no todas corren con la misma suerte. Los factores que influyen son: cercanía a centros urbanos, vías de comunicación y el estado de las mismas, además de la cantidad de habitantes de la localidad y si pertenecen o no a algún pueblo originario.

La creencia de que la telesecundaria es un buen sistema educativo está generalizada entre los maestros, sin embargo, consideran que el proyecto no se concreta como plantean los documentos, "se parcha, no se compensa" y esto afecta en mayor medida a las escuelas localizadas en sectores con altos grados de pobreza y marginación (E17080213). Incluso la infraestructura de las escuelas que se pretende siga el mismo plano se enfrenta a una realidad donde las estructuras materiales son dotadas de aspectos característicos de cada región. En este mismo sentido, el equipamiento al interior de la escuela también es distinto, ya que responde a las aportaciones dadas por los padres de familia, que se incrementan a medida que las telesecundarias se ubican en contextos con mejores condiciones económicas. Por ello, consideramos que la igualdad en el acceso a la educación solamente es palpable en la normativa y las escuelas de Huehuetla no quedan exentas de dichas diferenciaciones.

3. La zona escolar 034 de Huehuetla Hidalgo.

El departamento de Telesecundarias en el estado de Hidalgo constaba de 17 sectores y 64 zonas escolares³³. En el sector 8 se concentraban 3 de los 5 municipios pertenecientes a la Otomí-Tepehua (Huehuetla, San Bartolo y Tenango de Doria), el sector se compone de 4 zonas escolares (034, 043, 044 y 014) la distribución fue realizada en función de la dispersión y difícil acceso de las localidades pues para un sólo supervisor cubrir todas las escuelas sería imposible (Ver tabla 2).

Tabla 2. Organización de zonas escolares en la región (2011)

Zona Escolar	034	043	044	014
Sede de la Supervisión	Huehuetla	San Bartolo	San Lorenzo Achiotepc (Huehuetla)	Tenango de Doria
Número de escuelas que la integran	11	15	9	15
Escuelas pertenecientes a Huehuetla	10	1	7	0

Fuente: Elaboración propia con datos del autor recabados en el ciclo escolar 2010-2011.

Como se observa en la tabla anterior, una zona escolar puede tener escuelas en distintos municipios y un municipio puede contener distintas zonas escolares. Al respecto podemos observar en la siguiente tabla que las telesecundarias pertenecientes al municipio de Huehuetla se distribuyen en 3 zonas escolares cuya lejanía de los centros urbanos las ubica en las llamadas de zonas de castigo.

³³ Durante el periodo 2008-2012, el sistema de Telesecundaria en Hidalgo se componía de 11 sectores y 64 zonas escolares. Durante los años posteriores algunas se fraccionaron, sin embargo, el sector 8 y la zona 034 no sufrieron ninguna modificación en dicho proceso.

De las telesecundarias que componen el municipio de Huehuetla, ninguna se encuentra en la cabecera municipal, debido a que ésta cuenta con una secundaria general. La telesecundaria más cercana tiene como sede la localidad de Barrio Aztlán, a 5 minutos caminado de la cabecera municipal. Cada telesecundaria de la zona es distinguida por un número progresivo que le fue asignado según el lugar que ocupa en la lista de fundaciones. Es decir, la primera telesecundaria creada en Hidalgo es la número uno, mientras que la última es la Telesecundaria 764. En algunos casos se añade el nombre de la localidad o de algún personaje importante en la historia de México (Ver tabla 3).

Tabla 3. Telesecundarias pertenecientes a la zona escolar 034 de Huehuetla, Hidalgo.

Nº	ESTV	Localidad	Nº de Alumnos	Organización	Municipio	Tipo de Primaria	Etnia
1	214	San Antonio el Grande	160	Completa	Huehuetla	Indígena	Otomí
2	215	Santa Úrsula	100	Completa	Huehuetla	General	Mestiza
3	439	San Guillermo	113	Completa	Huehuetla	General	Mestiza
4	509	Barrio Aztlán	135	Completa	Huehuetla	General	Tepehua
5	589	El Ocotál	71	Tridocente, director comisionado con grupo.	Huehuetla	General	Mestiza
6	590	La esperanza 1	40	Bidocente, director comisionado con grupo.	Huehuetla	General	Mestiza
7	591	San Gregorio	99	Cuatridocente, director comisionado con grupo.	Huehuetla	General	Otomí
8	620	Acuautla	54	Bidocente, director comisionado con grupo	Huehuetla	Indígena	Otomí
9	648	Santa Inés	47	Tridocente, director comisionado con grupo.	Huehuetla	Indígena	Otomí
10	713	Río Blanco	24	Bidocente, director comisionado con grupo	Huehuetla	General	Mestiza
11	739	El Canjoy	36	Bidocente, director comisionado con grupo	San Bartolo Tutotepec	Indígena	Otomí

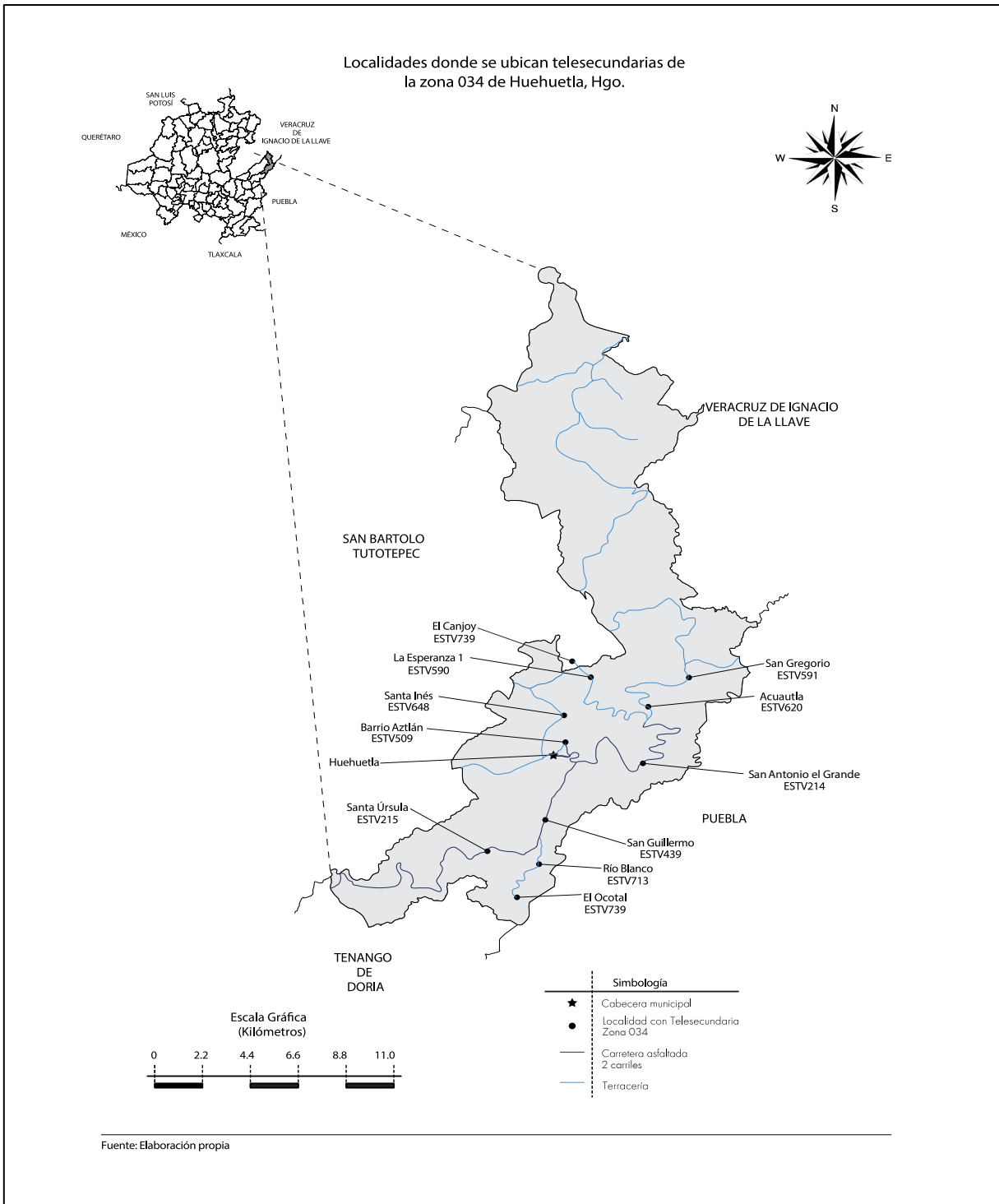
Fuente: Elaboración propia con datos del Concentrado de Estadística de la zona 034 durante el ciclo escolar 2010-2011.

El personal que laboraba en la zona se componía hasta 2012 de 53 personas 4 directores sin grupo, 7 directores comisionados con grupo, 37 docentes frente a grupo, 2 administrativos y 3 intendentes. De los cuales 60% son nativos de la región y 40% foráneos, originarios de Tulancingo, Pachuca y Actopan. Respecto al género no existen diferencias marcadas 56% de los docentes son hombres 44% mujeres. Las edades de los profesores oscilan entre los 26 y los 52 años, con una edad promedio de 39 años.

Como se observa, nos referimos a un grupo de maestros bastante heterogéneo. Podría considerarse como una zona de maestros jóvenes ya que el promedio de edad no rebasa los 40 años. Esto ocurre porque los docentes más experimentados suelen ubicarse en zonas más cercanas a los centros urbanos, debido a que su antigüedad y derechos les permiten aspirar a ese tipo de lugares. El número de docentes foráneos y nativos se mantiene proporcional debido a que la gran mayoría de los profesores originarios aspiran a salir de la región, intentando ubicarse en espacios más urbanizados, apelando a la busca de mejores condiciones de vida. Esto deja un amplio margen de vacantes, para que sean ocupadas por maestros foráneos.

A pesar de clasificarse como una de las zonas de castigo, la zona 034 se considera privilegiada, puesto que existe transporte público para todas las localidades. Las escuelas con acceso más sencillo son Barrio Aztlán (5 min. de Huehuetla, caminando), San Antonio el Grande (20 min. por vía pavimentada), San Guillermo (20 min. por carreta asfaltada) y Santa Úrsula (30 min. sobre carretera Tulancingo-Huehuetla). El resto de las escuelas se ubican en localidades más alejadas (de 40 min. a 2 horas de distancia por caminos de terracería). Los docentes, si son foráneos, prefieren quedarse a vivir en la población y hacer un viaje semanal a sus lugares de residencia (Ver mapa 3).

Mapa 3. Telesecundarias ubicadas en la zona escolar 034 de Huehuetla, Hidalgo.



Fuente: elaboración propia con datos del autor.

Los padres de familia prefieren que los maestros vivan dentro del pueblo pues “si viajan a Huehuetla, llegan tarde o no se presentan” (E34100413). Curiosamente, aquellos que habitan en la localidad suelen ausentarse por mayores periodos pues su semana laboral puede iniciar el día martes o terminar el jueves. Para ellos, el tiempo no se pierde pues al encontrarse, en algunos casos, literalmente “viviendo en la escuela”, su horario no termina a las dos de la tarde y de martes a miércoles pueden reponer las horas perdidas durante los otros días, “todo depende del acuerdo que tengas con los padres” (E10180513) y así evitar que éstos presenten quejas ante la supervisión escolar. Esta última suele tener pleno conocimiento de las acciones pero prefiere no intervenir, siempre y cuando “los maestros entreguen resultados” (E02241013). Lo que se traduce en hacer llegar oportunamente los requisitos administrativos, participar en los concursos culturales y académicos de la zona y obtener altos puntajes en las evaluaciones realizadas por la supervisión o ENLACE³⁴.

El ausentismo se convierte entonces en un problema común dentro de la región. A ello se suma que más de la mitad de las telesecundarias de la zona 034 funcionan con docentes comisionados con grupo, quienes pierden un día de trabajo cuando deben entregar documentación en la Supervisión, debido a que los horarios de trabajo que ésta última maneja: si la localidad se encuentra alejada de la supervisión, los maestros interrumpen tempranamente sus labores con el grupo para realizar el viaje a la cabecera municipal y llegar a tiempo para resolver los asuntos administrativos que tengan pendientes. El Programa de Apoyo para Abatir el Rezago Educativo (PARE) pretendió disminuir dicho efecto, a través de la implementación del arraigo en las escuelas primarias. El seguimiento quedó entonces en manos de los padres de familia, que en muchas ocasiones desconocían la normatividad. Por ello, aunque la remuneración económica era una

³⁴ Como un mecanismo de evaluación, se realizan a los alumnos dos pruebas al año sobre los contenidos abordados. Los resultados sirven para ubicar a las escuelas según su nivel de aprovechamiento. Respecto a estos exámenes, cada zona escolar, crea los suyos. La mayoría de profesores suelen estar inconformes con su aplicación, debido a que en ocasiones las preguntas, vienen mal redactas o existen irregularidades en su aplicación para beneficiar a ciertas instituciones.

realidad, el cumplimiento por parte de los docentes no siempre fue efectivo. Se pensó que con los años el programa se afianzaría, pero en la actualidad sigue operando con las mismas inconsistencias.

Lo mismo ocurrió con los profesores de telesecundarias, como docentes foráneos se les asignó un pago extra para propiciar el arraigo. Sin embargo, un estudio realizado por Annette Santos (2001) reporta que el 83% de los maestros de telesecundaria no viven en su lugar de trabajo. En Huehuetla, los números son similares y un 62% de los profesores residen fuera de las localidades donde se ubican sus centros escolares. Para la autora, fomentar el arraigo no tiene que ver únicamente con el aumento de ingresos, sino con la edad, las expectativas profesionales y las condiciones de vida de los profesores. Cuando ellos viven en las localidades, las carencias como falta de luz, agua, drenaje, alimentos o salud que padecen los pobladores también se hacen propias e intensifican el deseo de los maestros de salir de ese contexto.

Para los profesores de Huehuetla es preocupante la poca transparencia en los cambios de centro de trabajo, “no tener certeza de cuando vas a poder cambiarte, para estar en mejores condiciones” (E07180113). La lejanía también complica su participación en cursos de formación continua. Mientras éstos fueron opcionales, antes de la RIEB, algunos no asistían, pues desplazarse a la cabecera municipal implicaba gastos económicos y esfuerzos que no siempre eran recompensados. En la actualidad, los cursos de capacitación son de carácter obligatorio y se realizan por las tardes.

La inseguridad que se desarrolla en el país también repercute en estos contextos. La región se caracteriza por constantes atracos al transporte público. Existen varias historias de agresiones que difícilmente son castigadas: “una vez no pasaba el camión y decidí irme caminado, un alumno me dijo, no maestra es peligroso, yo en ese momento no pensé en nada malo, lo que quería era salir de la comunidad, cuando el lunes me voy enterando que habían asesinado a una viejita

y la habían dejado crucificada por el camino que yo iba... No volví a caminar sola” mencionó la profesora (E15050213). Para los profesores de la región hacer caminatas para llegar o salir de las localidades donde trabajan se hace cotidiano, debido a las deficiencias en los medios de transporte, en algunos casos deben realizar sus recorridos por lugares poco concurridos temiendo por su seguridad. En el caso de las maestras el temor es mayor y suelen buscar quien las acompañe.

Para alimentarse, los maestros optan por pagar a una persona de la comunidad para que les cocine; los ingredientes utilizados son los que están al alcance, tortillas, frijoles, algunas verduras y carne una vez a la semana. Las tiendas de las localidades suelen tener pocos artículos sea porque no se venden dadas las carencias económicas de los pobladores o porque entran en estado de descomposición debido a las altas temperaturas y la mala refrigeración (con cortes constantes del suministro de electricidad, los refrigeradores pueden pasar días enteros sin energía eléctrica).

Para la telesecundaria, los cortes en el suministro eléctrico afectan directamente las clases, imposibilitando ver las sesiones televisadas. Debido a las condiciones climatológicas con fuertes lluvias, las antenas receptoras suelen dañarse constantemente. Cuando eso sucede el procedimiento pide reportar a EDUSAT la falla y esperar la visita de los técnicos. Existe una caravana asignada para cada región, por lo que la compostura puede tardar meses en realizarse.

Las telesecundarias con mayor número de alumnos se localizan en la población de San Gregorio y Santa Úrsula, cada una con un promedio de 100 alumnos. En el primer caso, la institución cuenta con una plantilla de 4 docentes, donde uno de ellos cumple la función de director comisionado con grupo. En el caso de Santa Úrsula, la plantilla se compone de 6 docentes, un director sin grupo y un intendente. La diferencia entre las localidades radica en que la segunda está compuesta por población que se autodenomina a sí misma como mestiza o ‘los de

razón', y se localiza a orillas de la carretera hacia Tulancingo, muy cerca de la cabecera municipal de Huehuetla. Por su parte, San Gregorio es una localidad otomí, con gran número de hablantes monolingües de n'yuhú, el acceso a la localidad es por camino de terracería en un recorrido de dos horas en promedio cuando se encuentra en óptimas condiciones.

La lejanía y el difícil acceso también limitan las actividades de supervisión. En promedio las escuelas son visitadas una vez por año. Cuando se presenta alguna inconformidad por parte de los padres de familia, las autoridades educativas no siempre se hacen presentes, en especial en las localidades de 'mala fama'. Tomemos nuevamente la localidad de San Gregorio, conocida como un pueblo violento. Durante el 2008, recibieron un maestro de nuevo ingreso que no se adaptó al lugar. Solicitó un permiso que (fuera de toda normatividad) se extendió por meses. En esas mismas fechas, otra de las maestras se fracturó un pie en una vereda y estuvo incapacitada, quedando el funcionamiento de la escuela en manos únicamente de la directora. Los padres, molestos, realizaron una asamblea. La directora, que se encontraba presente, poco pudo entender debido a que los padres hablaron en su lengua materna. Pero recuerda que el tesorero de la asociación de padres terminó en la cárcel por un faltante de \$50 y que los padres acordaron trasladarse a la jefatura de sector para exigir la presencia del maestro.

Como respuesta al incidente se envió un nuevo profesor, pero ninguna autoridad educativa, por la parte oficial, quiso acompañarlo en su presentación. Al llegar el docente a la localidad recuerda que "la bocina del pueblo hizo anuncios en otomí de los que sólo entendí 'telesecundaria' y el delegado sindical, el único que me acompañó, me dijo ya te anunciaron". Al subir hacia la colina donde se ubicaba la telesecundaria observó un grupo nutrido de padres de familia que se hacían acompañar de sus machetes, "yo dije me van a linchar... después comprendí", menciona el maestro, que al ser campesinos esa era su herramienta de trabajo; labor a la que asistirían después de solucionar el conflicto con la

escuela (E11151013). A pesar de solucionar un conflicto importante para esa telesecundaria, la entrada al sistema del profesor fue de palabra (siguiendo la lógica de contratación que explicamos en el capítulo anterior), pues según las autoridades del SNTE debía hacer méritos, con la promesa de una futura plaza.

Si se comparan las condiciones de acceso actuales con las vividas hace 20 años, se observa un avance significativo: “La carretera pavimentada llegó en el 94, antes era hasta Santa María y lo demás pura terracería, cuando yo me vine hice como día y medio desde Actopan y tuve que dormir en Tenango” menciona uno de los profesores (E04221013). Si bien ahora la carretera asfaltada llega hasta Huehuetla y comienza a extenderse lentamente hacia la zona norte, las condiciones escabrosas del terreno combinadas con las constantes lluvias, hacen el recorrido peligroso por los frecuentes deslaves y accidentes que cierran el paso.

Las condiciones de trabajo adversas que se siguen viviendo en este tipo de regiones, así como las recientes recomendaciones internacionales han incitado a las autoridades educativas a complementar los programas educativos contextos marginados a través de la implementación de distintos tipos de apoyos. Se enfocaron en dotar de infraestructura, otorgar materiales didácticos, capacitar a los docentes e intentar mejorar las condiciones de vida de los pobladores mediante subsidios estatales. En algunos casos, la administración y seguimiento de los programas quedaron en manos de los maestros, lo que les asignaba otra función importante no del todo aceptada pues implicaba subir la cuota de burocratismo, entendida como ‘papeleo’, a su tarea docente (E07180113).

4. Programas compensatorios. La función del docente

Las transformaciones emprendidas por el presidente Ernesto Zedillo se enfocaron en las regiones más desfavorecidas del país a través de apoyos financiados por organismos internacionales. Se denominó a ese tipo de proyectos ‘programas compensatorios’. Éstos tomaron un papel central en el desarrollo educativo de la

nación, sobre todo en el contexto rural donde se pretendía que la mejora educativa impactara de forma positiva en la vida comunitaria.

Un primer paso fue la creación del PARE. Iniciado en 1991 fue el primero con carácter compensatorio enfocado a las zonas rurales de extrema pobreza y con bajos resultados académicos. La organización estuvo a cargo de la SEP y el financiamiento fue compartido entre el gobierno federal y el BM. Los estados considerados dentro del programa, debido a sus condiciones socioeconómicas precarias fueron Chiapas, Oaxaca, Guerrero e Hidalgo; Michoacán se incluyó únicamente como estado de control de la muestra. Este programa marcó el inicio de distintos programas compensatorios que a lo largo de las últimas décadas han caracterizado la realidad política, social y educativa de las localidades rurales y marginales, tanto del estado de Hidalgo como de otras entidades del país.

De acuerdo a las características de las zonas rurales marginadas, la falta de docentes y de insumos educativos necesarios fueron dos de los aspectos que el programa pretendió cubrir. Se instauró el sistema de arraigo (pago extra al docente por permanecer en la comunidad), la entrega de materiales escolares así como la construcción de escuelas. A ello se sumó la evaluación externa del programa y la capacitación docente mediante la impartición de Talleres generales de Actualización (TGA), realizados a inicio del curso escolar. Para la formación continua del profesorado se crearon Centros de Maestros en los que se impartirían cursos a lo largo del ciclo escolar, cabe destacar que éstos se ubicaron dentro de las cabeceras municipales haciéndolos poco accesibles para los docentes que laboraban en localidades alejadas.

Para normar el desarrollo de los programas compensatorios, posterior a la firma del ANMEB y siguiendo las recomendaciones internacionales la Ley General de Educación 1993, incluyó en su artículo número 34 el compromiso del gobierno federal de llevar a cabo programas compensatorios dentro de las entidades

federativas con mayores rezagos educativos y sociales³⁵. Con el marco jurídico pertinente, el PARE, que inicialmente había sido pensado para desarrollarse en cinco estados durante cuatro años, se extendió a 24 entidades, y en los estados donde inicialmente se implementó, la fecha de término se amplió de 1996 a 2000 (Weiss, 2002).

En 1997, el apoyo se amplió a las familias de los estudiantes con el programa *Progresá* (Programa de Educación, Salud, Alimentación); en él se ofertaron servicios médicos para toda la familia y apoyos monetarios al estudiante, con lo que se pretendía que tanto padres de familia como alumnos en situación de pobreza extrema vieran rentable la asistencia a la escuela, pues muchos preferían migrar en busca de empleo o trabajar en labores del campo. Los programas compensatorios se fueron extendiendo gradualmente así como su aceptación dentro de los sectores desfavorecidos de la población. Sin embargo, a más de dos décadas de su puesta en marcha, la pobreza y la marginación siguen siendo realidades latentes y patentes dentro del territorio nacional.

El contexto hidalguense, no es más alentador. Según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) publicados en 2013, Hidalgo sigue ubicándose entre los 10 estados más pobres del país, con 52.8% de su población en ésta condición (la mayoría en localidades rurales e indígenas). Los resultados coinciden con los bajos puntajes obtenidos por los alumnos de este tipo de localidades en las pruebas estandarizadas de ENLACE. Los pobladores de estas regiones reconocen abiertamente que existe baja calidad educativa en las escuelas en que se forman. Paradójicamente, asumen también que la escuela es el único medio para alcanzar un buen desarrollo social. Es decir,

³⁵ El artículo 34 señala “Además de las actividades enumeradas en el artículo anterior, el Ejecutivo Federal llevará a cabo programas compensatorios por virtud de los cuales apoye con recursos específicos a los gobiernos de aquellas entidades federativas con mayores rezagos educativos, previa celebración de convenios en los que se concierten las proporciones de financiamiento y las acciones específicas que las autoridades educativas locales deban realizar para reducir y superar dichos rezagos” (Diario Oficial de la Federación, 1993:48).

existe un fuerte interés por la educación, pero poca confianza en el servicio educativo que se proporciona (Ezpeleta y Weiss, 1994).

Como efecto dominó, la escasa confianza que los padres depositan en los servicios educativos es la misma que reflejan las expectativas de los profesores en el sistema educacional. En especial cuando se habla de programas compensatorios. Debido a las grandes desigualdades que se viven en México, los apoyos, lejos de generar cambios sustanciales, sirven como pequeños placebos para heridas demasiado hondas. Con cada programa recae en los maestros una cantidad considerable de trabajo administrativo, en la mayoría de los casos, las actividades requeridas responden a actividades de control y seguimiento que deben traducirse en reportes mensuales, bimestrales, semestrales o anuales.

Con la alternancia política del 2000, el programa asistencial *Progres*a, se transformó en *Oportunidades*. Creado en 2002, el programa consideró como objetivo primordial becar a los alumnos de bajos recursos para que pudieran continuar con sus estudios. Al mismo tiempo serían registrados con toda su familia en las clínicas y centros de salud más cercanos a su localidad para recibir control y atención médica periódica. Por tanto, los dos requisitos principales para obtener el beneficio eran: estar inscrito en una escuela y contar con escasos recursos. En este entendido, se asignó a las instituciones educativas la función de reportar ante *Oportunidades* las inscripciones escolares al inicio de curso, así como las asistencias y evaluaciones de los alumnos becarios cada bimestre. Si bien el trabajo corresponde al personal administrativo de las escuelas, los docentes en contextos rurales deben realizar dicha tarea. El incumplimiento de la entrega de reportes no era una opción, pues a través de ellas se determinaba si el alumno recibiría el apoyo económico completo o le sería reducido por el número de inasistencias. En la misma lógica, las autoridades educativas condicionaron el pago de los docentes a la entrega oportuna de los documentos. En caso de que los profesores no cumplieran con los requisitos administrativos, los cheques de pago podían ser retenidos.

Para los maestros, este tipo de programas lejos de contribuir a la mejora educativa, reforzó el clientelismo y la “irresponsabilidad de los padres de familia” (E17080213). En los últimos años, el gobierno estatal ha incluido entre los apoyos, la entrega de útiles y uniformes escolares, así como despensas bimestrales que contienen productos de la canasta básica. En algunos casos, durante las épocas electorales, se esparcen rumores sobre la suspensión de los apoyos si se vota por determinados partidos políticos. “Las personas no inscriben a sus hijos porque les importe la escuela, lo hacen por el dinero y los apoyos”. Como el recurso está condicionado a la asistencia a clases “pueden venir y sentarse todo el día, pero en realidad están pensando en otra cosa” emigrar a la ciudad o Estados Unidos para trabajar o simplemente concluir con la secundaria (E06231013).

Para las escuelas rurales existe otro recurso compensatorio que les es entregado por el Fondo de Apoyo a la Gestión Escolar (AGE). Los cheques oscilan entre los ocho y diez mil pesos, en teoría el recurso debe ser administrado directamente por las Asociaciones de Padres de Familia (APF) y debe enfocarse a la adquisición de consumibles escolares y materiales para el mantenimiento y mejoramiento de los espacios educativos y el mobiliario escolar. La intención de dejar la administración en manos de los padres de familia, establece la normatividad, es fortalecer su participación y crear corresponsabilidades. No obstante, el discurso oficial se pierde en la burocracia, pues es común que la decisión sobre cómo se ocupa el dinero quede en manos del director escolar, por apatía de los padres, por ignorancia o por tradición (Torres y Tenti, 2000).

Algunos padres consideran que es bueno involucrarse en las actividades escolares, pero también asumen que es el docente el más indicado para la toma de decisiones: “es él quien sabe lo que la escuela necesita” (E30240413). La manera en que deben involucrarse los padres es un tema complicado y ambiguo, incluso para el propio docente; así la participación de los padres se desdibuja entre lo inexistente y lo superficial. Ante estas situaciones, los recursos no siempre son bien empleados y las escuelas siguen laborando en condiciones deplorables.

Nuevamente, recibir el apoyo implica una gran carga de trámites burocráticos que quedan bajo la responsabilidad de los directores, asunto que se complica si consideramos que en la escuelas de la zona escolar únicamente dos cuentan con personal administrativo, dos con directores sin grupo y el resto son directores comisionados con grupo, sin personal administrativo, que pierden gran cantidad de horas y días laborales en la elaboración y entrega de dicha documentación.

Como se observa, las condiciones contextuales locales e institucionales presentan características que direccionan la actividad docente. Si bien en todo momento el profesor está en la posibilidad de asumir posturas propias y tomar decisiones, éstas no pueden escapar al contexto que sin ser determinante, abre ciertos caminos y obstaculiza otros. En este sentido, el docente hace uso de diferentes roles y modelos del *buen maestro* que le permitan responder a las demandas que el municipio plantea, identificando como las más socorridas el apóstol y el líder. El primer modelo le permite al maestro asumir que vivir las condiciones marginales de las localidades es parte de su mandato. El segundo asumir la responsabilidad de la fundación y equipamiento de la escuela.

Dentro del capítulo siguiente, y habiendo presentado el panorama contextual, nos centraremos específicamente en las experiencias docentes que a través de sus testimonios nos permitieron delinear lo que consideramos es el imaginario docente sobre ser *buen maestro* que permea en la región y que da sentido coherencia y cohesión al gremio docente de Huehuetla.

Capítulo IV. La función del profesorado

*“El hombre imaginario
vive en una mansión imaginaria
rodeada de árboles imaginarios
a la orilla de un río imaginario”.*

Nicanor Parra. *El hombre imaginario.*

El interés por explicar cómo se construyen los actores sociales es un debate abierto dentro de las ciencias sociales, recientemente los estudios culturales e identitarios han tomado la delantera en el intento por aprehender los espacios sociales y comprender la acción de sus participantes. Con la crítica postmoderna, el cuestionamiento de los grandes paradigmas, el carácter discursivo de lo social y las teorías antiesencialistas han ganado terreno creando distintas perspectivas que buscan interpretar el comportamiento del hombre desde las experiencias de los propios sujetos. Como antecedente citamos las obras de Ricoeur (1965), Gadamer (1975) y Habermas (1988), que no sólo situaron al sujeto, al igual que otros teóricos, en el centro del debate sino que reconocieron su carácter social y la importancia de su poder discursivo. Dichos autores, lejos de considerar finitos los estudios del hombre, reconocieron la complejidad de la tarea emprendida y apostaron por estudios interdisciplinarios, posibilitando el replanteamiento de ‘conceptos clave’ para un abordaje desde otras miradas³⁶.

³⁶ Stuart Hall utiliza el término ‘conceptos clave’ para adherirse al pensamiento deconstructivo derridiano, que lejos de proponer la creación de conceptos “más adecuados” apela por la rearticulación deconstruida y destotalizada de los conceptos considerados “clave”, ofreciendo una mirada nueva que los aleja del paradigma original en el que fueron generados. Lo anterior, en función de considerar que dichos conceptos “no han sido invalidados dialécticamente, y no existen otros enteramente diferentes que los replacen, [por ello] no queda más que seguir pensando con ellos”(Hall,2003:228).

1. Las identificaciones

En las últimas décadas, los estudios sociales se han esforzado por enfatizar que el comportamiento humano no guarda una relación intrínseca con el sujeto en su sentido material; es decir, que no existen 'esencias' que vinculen acciones específicas a sujetos determinados. Sin embargo, no podemos negar el vínculo que se genera entre el sujeto y su entorno, a través de la aprehensión simbólica del mismo. Por ello consideramos que el rol que desempeñan los sujetos no es obra de la naturaleza o la biología, sino que se construye socioculturalmente y es por tanto "resultado de un sinnúmero de procesos identificatorios y diferenciatorios en los que básicamente se delimita imaginariamente" lo que se asume como propio y en la misma medida, lo ajeno (Tappan, 1992:85).

Abordemos un ejemplo tomado del feminismo contemporáneo. Dentro del texto *La bella (in)diferencia*, Martha Lamas, considera que el tema central del feminismo contemporáneo es la diferencia entre los sexos. Asume, que si bien las consecuencias de la diferencia anatómica son apreciables en el terreno psíquico como argumenta Freud, éstas se extienden hasta el plano social y político. Para la autora "[e]l psicoanálisis aborda las consecuencias psíquicas y permite reconstruir la historia individual" considerando como tarea del feminismo el abordaje de las consecuencias sociales y políticas. El pensamiento humano, dice la autora, no refleja la realidad, sino que la 'simboliza' y le inventa un sentido que, a su vez, organiza y legitima ciertas acciones y relaciones sociales" (Lamas, 2003:7).

Una situación similar ocurre en el caso de los maestros. Suele considerarse que la vocación es un elemento innato de los sujetos por lo que expresiones como "yo nací para ser maestro" (E01121113), son muy recurrentes cuando se cuestiona a los docentes sobre la elección de su profesión. En este entendido, también se hace referencia a la vocación cuando se habla de aquellos docentes que se consideran 'malos', pues se expresa que ellos no nacieron para ser maestros. Siguiendo esta lógica, se omite que tanto las ideas de buen o mal

maestro, como las de vocación, se construyen histórica y contextualmente, y que por tanto no son fijas ni están dadas *a priori*.

De la misma manera cuando se considera que el actuar del profesorado responde únicamente a los mandatos de las políticas educativas, se reduce a los profesores a meros receptores y reproductores de las instituciones sociales. En ambos casos se deja de lado que contexto y sujeto guardan una relación dialéctica, que da movilidad al primero y sentido pertenencia al segundo. Cuando nos referimos al gremio docente, consideramos que éste, para darle sentido a su profesión, le asigna una función en la que debe conciliar y reactivar mandatos de distintos planos: el histórico condensa la imagen mítica del profesorado, el institucional integra las normativas vigentes que rigen la educación, el social responde a las expectativas generadas por los otros actores educativos en contextos específicos (padres, alumnos y sociedad) y el individual expresa los deseos y aspiraciones que como individuo desarrolla sobre su profesión. Estos mandatos, consideramos, son condensados en modelos de *buen maestro* que desde el 'deber ser' intentaran interpelar a los docentes. En ese proceso, los profesores se apropian de los modelos en formas muy particulares a través de las experiencias que viven como profesores, asumiendo roles que activan o mesura según las condiciones en las que interactúan.

En este entendido la función docente no es una y responde a diversos referentes, haciéndola dinámica y posicional, pues el maestro a lo largo de su vida interactúa en diferentes espacios y temporalidades; en cada uno de ellos va siendo interpelado, identificándose con múltiples personajes, ideas y formas de entender el mundo y su profesión, sin que ellas lo determinen por completo. Debe destacarse que la interpelación no es un proceso totalizador ni predecible, pero no por ello menos influyente³⁷. Si dos personas son criadas en un hogar de padres

³⁷ Se utiliza el término en el sentido inicial asignado por Althusser quien considera a la 'interpelación' como un llamado que intenta constituir al sujeto según ciertas ideologías. Sin embargo, se reconoce que la respuesta a este llamado puede generar distintas reacciones y no únicamente la esperada por la interpelación realizada (Althusser, 2008; Laclau,1993; Zizek,1992).

docentes que odian su profesión, la elección de carrera de los hijos estará influenciada por la postura de los padres hacia la docencia, pero no será completamente determinante. El espacio de decisión siempre estará abierto y posibilitará la resistencia, la emancipación e incluso la reproducción.

Visto desde esta aspecto, la función docente se torna política pues al mismo tiempo que articula entran en juego formas de exclusión, toma de posturas y por ende, formas de poder que potencian una elección sobre otra. Así mismo, se cuestiona la neutralidad de los referentes que sirven para sustentar y justificar lo que se asume como la 'verdadera' función de los maestros. Al considerar a la biología o a las instituciones como cien por ciento determinantes en el actuar de los sujetos, se establece un determinismo incuestionable e irrenunciable que niega la injerencia de múltiples factores, que asumimos, entran en juego en la manera que el imaginario docente se reactiva en sujetos concretos. Recordemos que las escuelas durante siglos han seleccionado los saberes y valores que consideran como válidos, camuflándolos con un manto de 'neutralidad' que borra las huellas de su hegemonía y los posiciona como 'universales' y 'verdaderos' (Mouffe, 1999).

Bajo esta lógica, los sujetos partícipes de la educación se ven interpelados constantemente por modelos preconcebidos que buscan normar y direccionar sus pensamientos, acciones y roles. Como ya abordamos, la historia educativa documenta ampliamente los modelos que a lo largo de los años abanderaron los proyectos educativos del país, haciendo mayor énfasis en los docentes como encargados de llevarlos a la práctica.

Al enfocarnos en los maestros, queda claro que no podemos hablar de la profesión como una vestimenta que espera para ser usada o como un conjunto de características innatas que aguardan ser descubiertas por el sujeto. A primera vista, resulta metodológicamente problemático considerar que la función del docente condensa distintas formas de ser maestro que se reactivan o mesuran

según las condiciones que deban enfrentar los profesores. Sin embargo, las razones no tienen que ver con el estado inestable del objeto de estudio, sino con dónde se ponga la mirada y qué herramientas entren en juego para analizarlo. En el caso que nos ocupa, intentamos mostrar los antagonismos³⁸, conflictos, negociaciones y reactivaciones que realiza el sujeto para dar sentido a su profesión, desde sus experiencias, pero compartiendo un imaginario docente que le permite identificarse con el gremio.

Siguiendo esta perspectiva de análisis, no podemos dejar de lado la historia de vida del profesor. En ella se realizan subjetivaciones dentro de relaciones intersubjetivas, así como procesos identificatorios que dan sentido y coherencia a la profesión docente. La articulación de posiciones subjetivas e intersubjetivas puede ser múltiple. En la medida que el hombre construye su cultura, se constituye a sí mismo y establece la manera de relacionarse o demarcarse de los otros, estableciendo límites y fronteras dinámicas y cambiantes. Esa demarcación es necesaria, porque posibilita la cohesión y la construcción de formas compartidas de entender y asumirse en el mundo; permite definir qué características son valoradas, cuales no y en qué momento pueden ser omitidas disminuidas o acrecentadas (Pérez, 1992; Fabietti, 2005).

En este imaginario compartido sobre ser maestro, un *buen maestro*, cohabitan distintas funciones y mandatos que como mecanismos de estabilidad se reactivan o mesuran según sea necesario. Las experiencias y contextos cambian y en esa medida los ajustes son diferenciales. En este proceso los docentes generan identificaciones³⁹ que les ayudarán a determinar qué tipo de maestro

³⁸ Se utiliza el término 'antagonismo' en el sentido que Mouffe le asigna como componente constitutivo de la vida política y la formación de identidades colectivas. Para la autora la idea de una perfecta armonía es inalcanzable pues existen una multiplicidad de posiciones subjetivas que constituyen a los agentes sociales (Mouffe, 1999).

³⁹ Freud consideró la identificación como "la más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona", (Freud, 1979:99). Posteriormente, el término fue reelaborado por Lacan quien distinguió entre identificación imaginaria e identificación simbólica, la primera de ellas responde a un orden de proximidad con sus pares, de similitud con ellos, mientras que la otra apela a la norma (Ley) que ha sido sedimentada social y culturalmente. Considerando que la ideas de Lacan sobre

quieren ser y por qué. Por tanto, el lenguaje toma un papel relevante, pues es a través de él que se da sentido al mundo empírico del hombre, al 'universo simbólico' (Cassirer, 2003) que constituye (*cfr.* Benveniste, 2001) el mundo que lo rodea, adquiriendo significados compartidos (*cfr.* Morris, 1994) que expresará y argumentará desde su mundo vivido.

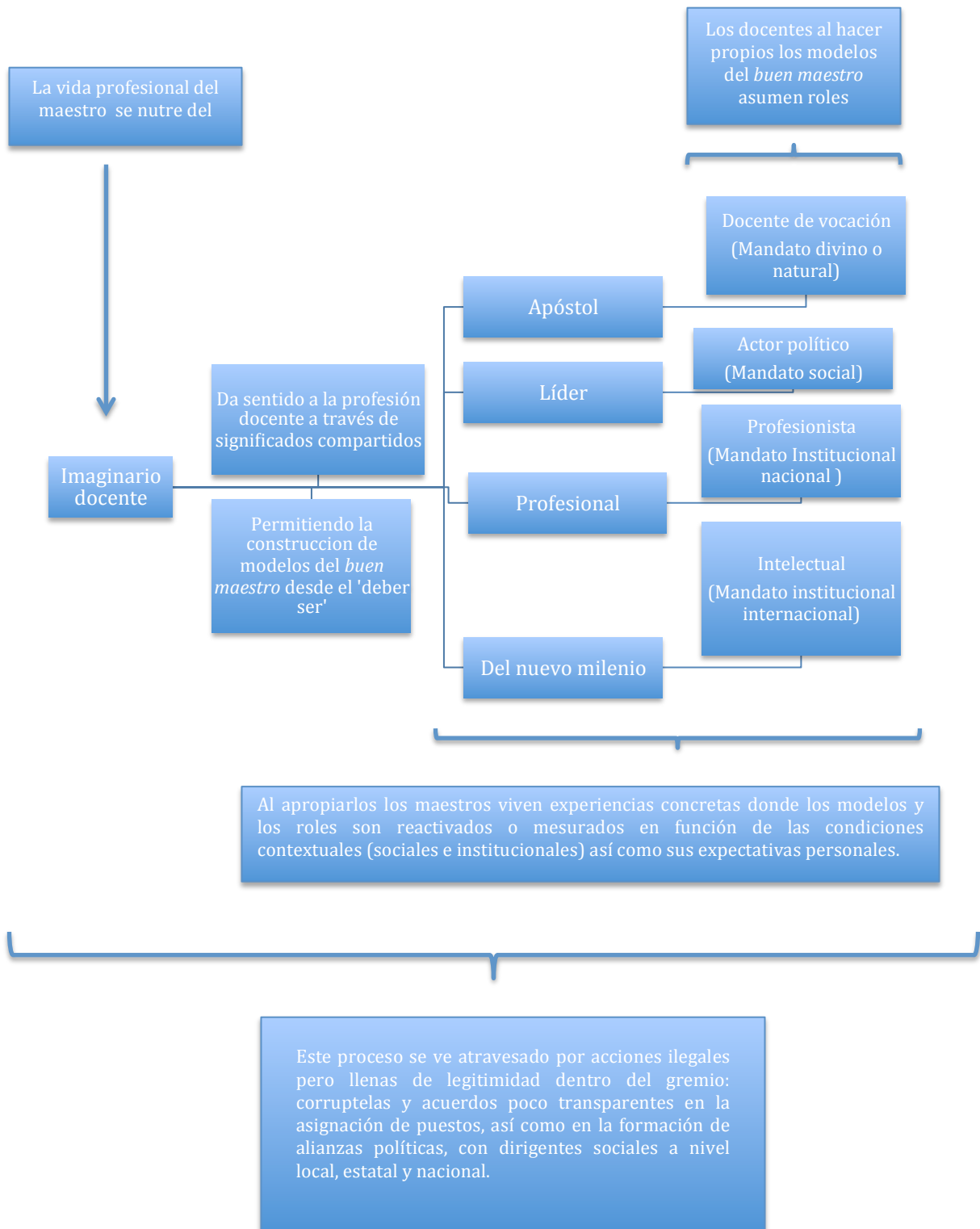
Como se presenta en el siguiente esquema, consideramos que el imaginario docente a través de la agrupación de significados compartidos, permite la creación de modelos desde el 'deber ser' y el desarrollo de roles, que son asumidos y justificados por los docentes, respaldándolos en distintos mandatos. Cada uno de ellos se ve atravesado por las experiencias personales de los maestros que se desarrollan en contextos sociales e institucionales específicos.

Además, se deben añadir las implicaciones que la corrupción tiene en el gremio magisterial, que alejado de toda legalidad ha legitimado acciones y prácticas ilegales en detrimento del prestigio docente. Frente a este amplio conjunto de demandas y roles, los maestros se ven en la necesidad de asumirlos estratégicamente. De esta manera los maestros pueden asignarle un sentido a su profesión y responder a las exigencias sociales e institucionales que se les plantean (Ver esquema 2).

Si bien los procesos descritos son vividos por el profesorado como parte de un todo, es necesario dividirlos con la finalidad de observar las relaciones que se tejen entre los componentes, así como los procesos que permiten su reactivación o mesura y que terminan por dar vida y movilidad al imaginario docente.

la identificación se transformaron en el curso de su obra, nos remitimos aquí a las realizadas antes de 1948 (Evans, 1997).

Esquema 2. Vida profesional del maestro



En esta lógica, el profesor define qué tipo de maestro quiere ser, entre un sin número de discursos que buscan interpelarlo. Como estrategia, toma desde sus experiencias concretas imágenes, acciones y formas de comportamiento que le ayudarán a construir un docente ideal, el *buen maestro* que aspira a convertirse. En este proceso, selecciona un conjunto de habilidades y conocimientos que desea desarrollar y adquirir, manifestándolas a través de expectativas. A la par, responde a la interrogante central: ¿por qué quiere ser lo que quiere ser?, dando cabida a los mandatos del 'Otro' (Ley) que se representa en la Nación, la comunidad mundial, la naturaleza o el orden divino, expresándose más allá del jefe inmediato y concreto, llámese director, supervisor, padre de familia o el propio alumno (*cf.* Zizek, 1992). El compromiso no se asume con seres concretos sino con instituciones y símbolos.

2. Ser *buen maestro*: Entre las expectativas y los mandatos

Al interior de las instituciones, grupos humanos o gremio magisterial, como en el caso que nos ocupa, se viven luchas de poder para posicionar discursos que condensan formas de entender el mundo y asumirse en él (imaginario). La procedencia de estos discursos puede ser variada pero siempre habrán de distinguirse elementos que en el intento de dar cohesión al grupo, se sedimentan haciéndolos parecer incuestionables y posicionándose como válidos. Paradójicamente también se necesita de cierta flexibilidad que permita la sobrevivencia del imaginario, pero no se puede prescindir de una pantalla que simule unidad. Cuando se habla de los docentes se considera que existe un tipo ideal de profesor, un *buen maestro*. Dentro de ése significante pueden contenerse múltiples significados que se activan o reservan según la experiencia a la que deba hacer frente el profesorado.

Por ello, consideramos que si deseamos tener una acercamiento a la docencia considerando las experiencias de los maestros, es preciso recurrir a la voz del sujeto. A través del testimonio autobiográfico se reflejan la función del profesorado tanto en sus aspectos de la vida privada como de la vida profesional,

haciéndose inseparables una vez que la última se incorpora a la vida del sujeto (Dubar, 2001). En este sentido, presentaremos cuatro momentos en la vida del docente que consideramos coyunturales profesionalmente: la elección de la profesión, la obtención del empleo al servicio de la Secretaría de Educación Pública, su ubicación laboral en la zona escolar de Huehuetla (dentro del sistema de Telesecundaria) y las experiencias docentes más representativas que acuñaron en dicho contexto. La intención, identificar las reactivaciones de los modelos y roles presentados sobre el *buen maestro*.

Iniciando con la decisión de ser maestro, consideramos que si bien las maneras en que los maestros entrevistados se aproximaron a la docencia fueron distintas, todas ellas contaron con su cuota de deseos, aspiraciones y expectativas que definían el tipo de maestro que querían o no querían ser, que se potenciaron o disminuyeron a su paso por las normales y en el desarrollo de su práctica profesional.

Históricamente, la característica más importante para ser docente ha sido la 'vocación', entendida como la disponibilidad de cumplir los mandatos asignados institucionalmente en el contexto que fuese, parecía ser algo con lo que se debía nacer. Paradójicamente, como hemos documentado, los atributos de la vocación del profesor de educación básica "tienden a actualizarse en función de los cambios y reformas del sistema educativo provenientes de las políticas educativas de los gobiernos" y su visión de un mejor país (Castañeda, 2009:21). Sin embargo, el peso de la tradición se hace presente y la vocación docente entendida como obra de un orden superior (natural o divino), es un estandarte muy socorrido por el gremio cuando se alude a la elección de la profesión.

La vocación ha funcionado a través de los años como mecanismo de interpelación que busca conectar al gremio con su función inicial, estar al servicio del Estado. Sin importar si se considera como decisión o destino, lo que se elige o sobreviene causal o fatalmente, la vocación (Arfuche, 2010), se instaura en el

imaginario docente para justificar la elección de la carrera, ya sea en una predisposición innata o una noble elección, siempre al servicio de los otros y más importante aún, al servicio de la patria. Una época importante para reactivar el sentido de vocación y compromiso de la docencia son las celebraciones del día del maestro. En ellas, año con año se busca presentar a la docencia como la expresión más sublime de vocación, que parece acompañarse siempre de 'sacrificio' a favor de la niñez mexicana, reactivando constantemente el sentido de apostolado.

Para los docentes entrevistados existe además la elección basada en el compromiso y la entrega. Incluso aquellos profesores que mencionan trabajar como maestros de educación básica, ante la imposibilidad de conseguir otro empleo, aseguran que su labor es noble y pocos están capacitados para realizarla. Aunque sea poco valorada socialmente, siempre se busca cumplir "el compromiso y la entrega con tus alumnos, para que tengan mejores vidas, mostrarles otra manera de ver el mundo" (E11151013). Ambos casos, vocación y compromiso docente responden a un bien mayor. Cuando los profesores refieren nacer para ser maestros, o haberse enamorado de su profesión después haber incursionado en ella, siempre reflejan un sentimiento de honor por la tarea emprendida, para ellos el magisterio necesita de cierta sensibilidad y entrega que sólo otorga la vocación, independientemente de si se considera como una elección o una predisposición innata, que los acompaña a lo largo de toda su vida.

Al ser asignada la tarea docente por órdenes superiores (naturaleza, divinidad o el mandato de la propia nación) la elección de la profesión se inserta en lo más profundo del ser acompañándolo el resto de su vida. Algunos profesores denominaron el magisterio como una carrera de 24 horas, "pues al lugar al que vayas, tú sigues siendo maestro" mencionó una docente (E17080213). La profesión se fusiona con el individuo y es imposible que se piensen fuera de ella, dicha imagen también es compartida por los demás actores educativos que incluso la refuerzan. Ser maestro, refiere uno de los docentes entrevistados, "no

es algo que dejes colgado en la puerta cuando sales del salón de clases, te acompaña en todos los aspectos de la vida” implicando más cosas que el simple hecho de dar clases (E17080213). En otras palabras, la experiencia docente no se limita al trabajo en el aula sino que vincula las relaciones establecidas con todo el contexto educativo: localidad, autoridades, compañeros, currículo. La sociedad compara a los sujetos docentes a partir de modelos preconcebidos de maestros que están fuertemente arraigados y que configuran el prototipo de un docente que nació para serlo, y esta vocación se ejerce de tiempo completo. Para nosotros, siguiendo a Castañeda, esas formas de entender la docencia son “aprendizajes y experiencias adquiridas en un recorrido de formación [que] se traducen en estilos, modos de razonamiento, modelos y estereotipos de ser maestro” (2009:9), mismos que refuerzan la idea de un vínculo innato entre profesión y sujeto, invisibilizando las huellas históricas que instauraron dicha concepción de la vocación magisterial.

La relación inherente que tiene la profesión docente con la vida privada del sujeto que la ejerce responde en cierta medida a la misma dualidad que encontramos en las instituciones escolares de educación básica. La escuela, considerada popularmente como el ‘segundo hogar’, asigna al maestro una figura paternal que lo remite al ámbito privado, de lo familiar. Por otro lado, a los centros escolares también se les asigna un rol socializante que los coloca en la esfera pública. De ahí que la docencia adquiriera también ese carácter y las acciones de los maestros sean observadas y juzgadas tanto dentro como fuera de las escuelas.

Pero elegir ser maestro no implica que el trabajo esté asegurado, lo que nos lleva a nuestro segundo momento coyuntural en la vida del docente, obtener empleo. En el imaginario docente los maestros consideran que el empleo del profesorado es un derecho del gremio y garantizarlo, una obligación del Estado; ello a raíz del pacto contraído hace más de un siglo durante la instauración de las Escuelas Normales Rurales. No obstante, la realidad educativa del México actual

presenta un panorama distinto. En la búsqueda del empleo, hasta antes del 2008 el docente debía regirse bajo códigos tradicionales y realizar actividades no legalizadas pero sí legitimadas por las autoridades educativas para ‘hacer derechos laborales’ y obtener una plaza de maestro de educación básica dentro de la SEP.

Para los profesores, contar con una plaza docente en el sistema público constituye en la principal aspiración laboral, dado que los sueldos en las escuelas particulares de educación básica suelen ser inferiores a los ofertados por la SEP y las exigencias superiores. Es decir, te “pagan la mitad, pero trabajas el doble” (E17080213).

El ingreso al servicio educativo público de los maestros de Huehuetla se divide en dos grandes momentos que se delimitan claramente en el 2008, cuando la *Alianza por la Calidad Educativa* presenta como una de sus acciones la aplicación de examen de oposición para cualquier docente que deseara adquirir una plaza. Era tiempo de contratar a los profesores por su capacidad y no por “privilegios burocráticos” o “corruptelas”, tanto en la SEP como en el SNTE, externó la líder sindical, Elba Esther Gordillo, el 15 de mayo de 2008 en Palacio Nacional al celebrar el día del maestro (Gordillo en González, 2009).

Las palabras de la dirigente marcaron un cambio importante en la contratación docente, le quitaba de las manos a la SEP y al SNTE el privilegio de asignar las plazas de profesor. Este proceso había sido hegemonizado años atrás por ambas instituciones, más tarde fue denunciado como ilegal y poco transparente, ya que respondía a los intereses personales o monetarios de los involucrados y dejaba de lado las necesidades educativas de las escuelas.

Mientras el número de maestros era mínimo y la cantidad de plazas disponibles era amplia, el empleo estuvo garantizado. Quienes decidían estudiar para profesores eran asignados a una institución educativa inmediatamente

después de concluir su paso por la Normal. Los profesores con más años de servicio recuerdan la existencia de un libro de plazas en el que ellos podían elegir la región en la que querían trabajar. Bastaba con matricularse en una Escuela Normal para saber que se tenía trabajo asegurado. Para los años setenta y ochenta, la posibilidad de elegir desapareció y se implementó la asignación, los profesores recién egresados seguían contando con empleo garantizado pero éste podía ubicarse en cualquier parte del territorio nacional.

Al desconcentrar la educación básica, a finales de los años ochenta y principios de los noventa, cada entidad se hizo responsable de la formación y ubicación de sus docentes. Las Normales Federales fueron transferidas a los estados disminuyendo en gran medida la ideología radical y de izquierda que las definía (Arnaut,1998). Las plazas comenzaron a escasear y las normales siguieron año con año egresando futuros profesores. El ingreso al sistema entonces se convirtió en un largo proceso burocrático lleno de irregularidades, como la venta de plazas o la otorgación de una a cambio de apoyos a distintos partidos políticos. Prácticas ilegales y poco transparentes que no respondían a ninguna norma, decreto o estatuto institucional, pero que estaban llenas de legitimidad entre el gremio docente⁴⁰.

Había distintas formas de entrar al sistema: tener algún conocido o familiar en la SEP o SNTE, gestionar el apoyo con un servidor público o participar en la campaña de algún candidato de elección popular, con la promesa de que si llegaba al cargo utilizaría su influencia para otorgarle una clave⁴¹. Otra opción consistía en estar dispuesto a pagar una suma de dinero considerable por obtener la plaza.

⁴⁰ En la *Encuesta Nacional sobre Creencias, Actitudes y Valores de maestros y padres de familia de la Educación Básica en México*, realizada por la *Fundación Este País, A. C.* en 2002 y publicada en 2005, muestra que “tres de cada cinco docentes reconocen la venta de plazas como parte del sistema para obtener un puesto y estabilidad en el empleo”.

⁴¹ Término que utiliza el gremio docente para referirse a la obtención del empleo. La SEP se le asigna al profesor una clave presupuestal que determina el tipo de trabajo que realizará y cuánto le pagará por ello.

La dificultad para hacerse de una clave también dependía de la remuneración que de ella se produjera. Es decir, podía iniciarse siendo intendente, administrativo e ir escalando por 'justicia laboral' hasta obtener la clave deseada. Aquellos maestros que no contaban con los recursos para tener acceso a una plaza docente refieren haber pasado horas en las oficinas de la SEP o SNTE en la ciudad de Pachuca, pidiendo audiencia y esperando una clave, "aunque fuera de intendente... lo importante era entrar al sistema, ya de la regularización te ocupabas después" (E15050213).

Para algunos profesores, la espera incluía laborar en colegios particulares en los que se "ganaba poco pero se trabajaba más". Por las mañanas asistían regularmente a dar clases y por las tardes "en el segundo turno" se trasladaban a la ciudad de Pachuca con la esperanza de encontrar alguna respuesta positiva a sus peticiones laborales (E17080213). Sin algún 'contacto', conseguir la clave era asunto de suerte y paciencia "yo iba tanto a recursos humanos que las secretarías ya me conocían y me decían la verdad, de cuando no iba a ir el jefe. Un día llegó, había mucha gente y se metieron a su oficina, yo los seguí y en el argüende me dijo, hay una clave de intendente pero es hasta Huehuetla, ¿la quieres?, y yo dije sí" (E15050213).

Para otros profesores el camino fue distinto. Algunos refieren haber heredado las plazas de sus padres o entrado por ayuda de alguien con un puesto importante. La convivencia con la persona adecuada podía hacer la diferencia entre esperar o ingresar a la SEP, como en la anécdota narrada por un profesor que recuerda haber asistido a un baile en el que conoció a una persona "importante" en el sector educativo, después de una larga convivencia "me dio una tarjeta que debía entregar, yo pensé que era broma" pero en efecto aquel pedazo de papel sería su carta de entrada al sistema educativo público (E13181013).

Con este modo de contratación, los nuevos ingresos estaban plagados de irregularidades. En las órdenes de presentación, documento oficial que acredita la

entrada al sistema educación pública, se hizo frecuente el uso de leyendas que mencionaban el tipo de clave asignada, acompañada de la función real que ejercería el contratado. Es decir, si a un maestro de nuevo ingreso se le asignaba una clave de administrativo, sus órdenes de presentación eran emitidas con la siguiente leyenda “Clave administrativa con funciones docentes”.

Para los profesores de Telesecundaria, el camino a recorrer para la regulación era un poco más largo, pues esta clave era más difícil de obtener al ser una de las mejor pagadas. En el caso de los profesores de secundarias generales o técnicas, las contrataciones se hacen por hora/clase, a diferencia de las demás modalidades de la educación básica que se hace por jornada, aumentar la percepción no consistía en cambiar de clave sino en un aumento de horas. Durante ese periodo de irregularidades, las claves y remuneraciones de los maestros de Telesecundaria podían ser distintas, pero se mantenía la función asignada (Ver tabla 4).

Tabla 4. Tipos de contratación

Claves y contrataciones en los profesores de Telesecundaria				
Clave asignada	Intendente Base	Administrativo Base	Profesor de Primaria Base	Profesor de Telesecundaria Base
Horas pagadas	10 horas	12 horas	20 horas	30 horas
Función Asignada	Docente frente a grupo			

Fuente: Elaboración propia, basada en entrevistas y comprobantes de pago de profesores en servicio.

En el cuadro anterior se omite al profesor que mantiene una relación laboral con la SEP a través de contratos temporales. En este tipo de contratación, la clave presupuestal asignada se da en calidad de préstamo y se retira o rectifica semestralmente, a criterio de las autoridades educativas. Las actividades realizadas por este tipo de docentes son las mismas que las del resto de sus compañeros, pero reciben por ellas la cantidad de dos mil doscientos pesos mensuales equivalente a la tercera parte del salario asignado a un docente de

telesecundaria regular. No cuentan con seguridad social, prestaciones de ley ni antigüedad.

Todo este conjunto de contrataciones irregulares generó horas déficit; es decir, gran cantidad de profesores que ejercían una función diferente a la que se les pagaba. Sin un mecanismo o normativa legal que mediara las regularizaciones, cada zona escolar⁴² en coordinación con las delegaciones sindicales⁴³ creaban listas de espera, posteriormente gestionaban las regularizaciones ante el SNTE y la SEP, apelando a la “justicia laboral” a que eran acreedores los trabajadores de la educación. Los profesores de Telesecundaria que iniciaban con clave administrativa debían pasar por dos regularizaciones, primero se les asignaba clave de docentes de primaria y posteriormente la clave E2781 como maestro de Telesecundaria.

En caso de que el profesor hubiera heredado la plaza o la hubiese adquirido por otros medios sin acreditar el perfil (*i.e.* ser normalista o tener algún estudio afín a la educación), la regularización estaba condicionada a la entrega del título. Para obtenerlo asistían a las normales o sedes de la UPN a cursar la licenciatura en educación bajo la modalidad sabatina. Para el 2008, la zona escolar de Huehuetla se componía de 52 profesores: 32 regularizados y 20 de contratación irregular, de estos últimos uno era contrato de la presidencia municipal y otro de SEP.

El examen de oposición prometía acabar con todo tipo de contratación irregular, especificando que todo aquél que quisiera regularizarse o entrar al sistema debería hacerlo acreditando un examen. No obstante, la propuesta no resolvió de manera sencilla dichas problemáticas, específicamente en las regularizaciones de docentes en servicio. Los profesores que se encontraban en

⁴² La Secretaría de Educación Pública en México se organiza por estados, cada uno cuenta con una SEP estatal de la que se desprenden distintos departamentos entre ellos el de educación Telesecundaria, dividido en Sectores y éstos a su vez en Zonas Escolares.

⁴³ Organismo que representa al SNTE en cada Zona Escolar. Según el artículo 200 de sus estatutos, se compone de siete secretarías: general, organización, trabajo y conflictos, finanzas, previsión y asistencia social, escalafón y promoción, y por último, orientación ideológico-sindical.

esa posición consideraron que la implementación del examen violentaba sus derechos así como la “justicia laboral” que había sido considerada en los últimos años como único medio legitimado para obtener la regularización.

Por su parte, las posturas de maestros que aspiraban a ingresar por primera vez al sistema se dividían entre los que creían que el examen de oposición planteaba mayores posibilidades de ingreso y los que lo consideraban como una nueva barrera. Recordemos que otro tipo de obtención de clave que elimina la reforma, es la herencia de plazas. Estas últimas se consideraban como pertenencias que podían ser transmitidas de padres a hijos o familiares cercanos. Al implementarse el examen de oposición, la posibilidad de heredar la plaza quedó anulada y muchos docentes consideraron la acción como una violación clara a sus derechos laborales. No obstante, las recomendaciones internacionales apelaron profundamente a la profesionalización y competitividad docente, por lo que concursar a través de un examen para obtener el trabajo era una de las prioridades de la reforma educativa (Ginsburg, 2012).

El gremio recibiría un fuerte golpe con las nuevas políticas de contratación, pues por años se había considerado a la docencia como profesión de los sectores sociales populares, que al igual que el oficio podía ser transmitida de generación en generación garantizando el acceso a la educación superior y el empleo seguro a los pobladores de regiones rurales y desfavorecidas⁴⁴. El origen de la docencia bajo estas condiciones hacía que los profesores se cuestionaran ¿por qué debían competir por el empleo que históricamente les pertenecía?

⁴⁴ En 1933 ser hijo de ejidatario, peón o artesano era requisito indispensable para entrar a las Escuela Regional Campesina, hacia 1979 para ingresar a las Escuelas Normales Rurales se seguía considerando la procedencia campesina y los escasos recursos como requisito. Reconociendo su origen económico desfavorecido, se instauró la modalidad de internado. ‘El Mexe’, en el estado de Hidalgo, por ejemplo, para 2004, contaba con 90% de alumnado en condiciones deficientes y el 82% procedía de comunidades rurales marginadas (Téllez, 2004). Desde sus orígenes el empleo no ha sido atractivo para grupos sociales más favorecidos, pues se asocia con bajos salarios. Este hecho se mantuvo hasta la década de los noventa cuando se implementaron promociones salariales a través de Carrera Magisterial, que elevaron los ingresos de los maestros. A pesar de ello, en el imaginario docente sigue reactivándose la idea de una profesión para las clases populares que les permite mejorar sus condiciones de vida.

Cuando se dieron a conocer los parámetros de la *Alianza por la Calidad Educativa* (2008), las listas de regularización que mencionaban quiénes eran las siguientes personas en ser regularizadas perdieron validez, la 'justicia laboral' ya no importaba y todo aquél que deseara una regularización debía someterse al examen.

La convocatoria fue dividida en dos partes, una para los de nuevo ingreso y otra para los docentes en servicio que desearan ser regularizados. En el primer caso las reglas eran claras, el maestro debería aplicar el examen y estar entre los primeros puntajes para tener derecho a ocupar las plazas que se ofertaban. Acreditar el examen, sin embargo, no era garantía frente a la demanda laboral. En 2008, en el estado de Hidalgo se encontraban disponibles únicamente 3 plazas de Telesecundaria para nuevo ingreso y 3 para regularización, mientras que los aspirantes eran cientos de profesores. La transición hacia las contrataciones por examen de oposición tuvo resistencia a pesar de establecer en la convocatoria que los ganadores iniciarían actividades el primero de septiembre del 2008. Las disputas entre SEP y SNTE retrasaron el proceso hasta noviembre del mismo año.

El caso de los que solicitaban regularización se tornó distinto. Ante la necesidad de normalizar el sistema lo antes posible para responder a las presiones internacionales, sumado a los candados legales que impedían despidos si los profesores no obtenían buenos puntajes en la prueba, se optó por solicitar únicamente la acreditación del examen. A diferencia de la primera convocatoria donde se pedía obtener los mayores puntajes para ser acreedores a la regularización, en las que prosiguieron bastaba con no reprobando la prueba. Sin embargo, al publicarse las evaluaciones se reveló que algunos de los profesores en servicio no habían obtenido el puntaje mínimo. Según los datos reportados por la SEP, el índice de reprobación a nivel nacional era de 67% y englobaba tanto a nuevos ingresos como profesores en servicio (Morán, 2008). A los primeros simplemente no se les contrató, pero ¿qué hacer con los docentes en servicio no acreditados? La normativa laboral vigente impedía removerlos de sus cargos pues

no existía ninguna legislación que avalara su despido. Por tanto, se optó por enviarlos a un curso de capacitación que duraría dos meses. Éste fue de carácter obligatorio y se realizó a contra turno durante tres días a la semana.

Otra de las estrategias para ‘profesionalizar’ la docencia fue promover a través del Acuerdo 590, publicado por el Diario Oficial de la Federación el 28 de julio de 2011, la titulación automática de los docentes en servicio que hubieran culminado estudios de licenciatura en distintas modalidades de las normales, pero que no hubieran terminado el proceso de titulación. Las opciones a elegir para titularse eran: informe de investigación, examen general de conocimientos por nivel educativo y área de formación, o la certificación de habilidades profesionales⁴⁵.

Las críticas no se hicieron esperar dentro y fuera del gremio, en especial por los profesores que se encontraban en las llamadas ‘zonas de castigo’. Ellos consideraban como injusto que aquellos que no hubieran aprobado el examen fueran regularizados y conservaran sus lugares privilegiados. Para hacer frente a las críticas, las delegaciones sindicales dieron a conocer que los profesores que se regularizaran y no acreditaran el examen serían cambiados de centro de trabajo hacia zonas o localidades alejadas a los centros urbanos. Dichas acciones no fueron de carácter general y únicamente se implementaron para unos cuantos docentes, quienes denunciaron que los cambios de centro de trabajo respondían más a rencillas con los dirigentes sindicales o autoridades educativas que a una normatividad clara y real, pues “no todos fueron cambiados” (E08240113).

Estas acciones generaron una movilidad importante en las zonas escolares. A partir del 2008 comenzó una oleada de nuevos profesores que se integraron a las plantillas docentes de las distintas telesecundarias del estado. En este nuevo orden, la zona escolar 034 con cabecera en el municipio de Huehuetla, Hgo., sería

⁴⁵ Esta opción se dividía en dos más: examen de acreditación de habilidades profesionales (realizar una clase muestra) o evidencias de la competencia docente (realizar una clase video grabada y reflexionar sobre la misma).

una de las tres primeras en recibir un profesor de nuevo ingreso que hubiera acreditado el examen de oposición.

La zona escolar también registró la llegada de 3 docentes que se habían regularizado y acreditado el examen, pero que fueron removidos de sus centros de trabajo apelando a que debían ‘hacer derechos’. Paradójicamente, los derechos y la ‘justicia laboral’ eran relativos, como refiere una profesora, sólo a algunos se les “permitían todas las glorias” y a otros “nos tocó venir a sufrir a la sierra” (E08240113). Las irregularidades eran constantes y las autoridades educativas se justificaban en mencionar que la situación era inédita, pues hacía más de dos décadas que los procesos de otorgamiento de plazas y regularizaciones se desarrollaba de otra manera. En general eran acuerdos por debajo de la mesa en negociaciones poco transparentes o legales que desprestigiaron fuertemente al gremio.

El sistema de contratación por examen también presentó otro tipo de irregularidades que afectaron a los docentes. En un afán por limpiar las estadísticas de cualquier anomalía, se estableció oficialmente que las regularizaciones estaban completas para el 2012. Dentro de los centros escolares la situación era distinta, a pesar de que existían maestros laborando como docentes de Telesecundaria, su clave seguía correspondiendo a otra función. Para regularizarse debían perder su antigüedad y derechos al realizar el examen como nuevo ingreso, ya que los exámenes de regularización para docentes en servicio ya no se ofertaban, “en el discurso todo estaba regularizado, pero en la realidad era otra cosa y yo era uno de esos maestros de la realidad que no tenía mis 30 horas, pero trabajaba en teles⁴⁶ como maestro frente a grupo... por eso al acreditar mi examen me mandaron a Huehuetla” (E19151013). Nuevamente los maestros debían apelar al apostolado de su profesión, ya que el ‘sacrificio’ iniciaba desde la búsqueda del empleo y se extendía a la obtención del mismo.

⁴⁶ Forma coloquial utilizada por los docentes para referirse a las telesecundarias.

Posterior al proceso de conseguir la clave, el tercer momento coyuntural en la vida del docente, la ubicación laboral. Debido a las características del contexto mexicano, los profesores de educación básica son conscientes de que la mayoría de los maestros inician en localidades rurales o semiurbanas. Son códigos no escritos que se respetan. El docente nuevo siempre será ubicado en las zonas más alejadas de los contextos urbanos y con menos acceso a servicios, “como nuevo no tienes derechos y hay que empezar desde atrás” (E170802113). Por ello, vincular la docencia con un sacrificio por los otros se observa en todas las épocas de la historia educativa mexicana, ya que la mayoría de los profesores tienen en la memoria sus primeras experiencias docentes en localidades rurales con grandes carencias.

Considerada como ‘zona de castigo’, los profesores que llegan a Huehuetla en su mayoría son nuevos ingresos y algunos que fueron cambiados por haber protagonizado conflictos en otras zonas. La asignación del centro de trabajo se hace en la localidad más alejada de los centros urbanos y las cabeceras municipales, siempre y cuando el docente que se encuentra en ella esté dispuesto a cambiarse a una escuela más cercana. En caso de que dos profesores lleguen al mismo tiempo, es decir que sus órdenes de presentación tengan la misma fecha, lo que determina quién tendrá más derechos es la hora de llegada a la supervisión escolar, “el día que yo llegué éramos dos, pero yo había llegado después con el supervisor y me tocaba San Sebastián, un pueblo al que había que caminar para llegar como una hora, pero el otro profe se compadeció de mí por ser mujer y ya a mí me mandaron a Palo Verde y a él a San Sebastián”, recuerda una de las profesoras entrevistadas (E15050213).

Incluso para aquellos docentes que son originarios de la región, trabajar por primera vez en la zona implica trasladarse a otros contextos; ser nativo de una cabecera municipal no implica que se conozcan todas las localidades del municipio. En la Sierra Otomí-Tepehua esto es particularmente cierto ya que la

orografía hace que las vías de acceso sean precarias, alargando los traslados hasta por 6 horas sobre caminos de terracería sin salir del mismo municipio.

La llegada “impacta” dicen los testimonios de los docentes foráneos provenientes de la capital del estado o de otras ciudades como Tulancingo y Actopan, pues “las condiciones son de tanta pobreza y marginación que es difícil imaginarse en el mismo estado” (E10180513). Para los nativos de la región, ser enviados a pequeñas localidades también es difícil ya que muchos son originarios de la cabecera municipal y los que no, para poder formarse como profesores tuvieron que trasladarse a centros urbanos donde cuentan con servicios como agua, luz, teléfono, transporte, señal de celular e internet, que en muchos casos escasean en las pequeñas poblaciones. Por ello, reacciones como “buscar en el mapa”, “indagar por internet” (E101805), o simplemente “encomendarse a Dios” (E17080213), son comunes en los maestros cuando se enteran que trabajarán en la región, asumiendo que ser maestro inevitablemente demanda una cuota de sacrificio.

Otro aspecto importante es la lejanía, saberse lejos de su familia hace que el llanto aparezca, especialmente en las profesoras foráneas que se alejan de sus hijos. Tener que pasar la semana laboral fuera del hogar no es algo que se asuma fácilmente, refieren tanto hombres como mujeres. Cuando los profesores son padres o madres de familia comentan sentir mayor preocupación al tener que dejar el hogar, pero la recompensa económica hace necesario el “sacrificio” (E07180113). Nuevamente el sentido del apostolado se reactiva, lo que permite a los profesores asumir sus nuevas condiciones de vida como parte de su trabajo y el cumplimiento de su mandato.

Pensar en un cambio de domicilio con la familia completa no es una opción, las condiciones económicas y sociales, incluso climatológicas muchas veces son desfavorables o no se consideran como positivas para cambiar de residencia a toda la familia. Durante el tiempo de investigación, únicamente una profesora

residió durante la semana laboral con sus dos hijos y la madre de ella, mientras el más pequeño terminaba su lactancia, un periodo menor a cuatro meses.

Como opciones para residir, algunos profesores utilizan las instalaciones de la escuela debido a que la tradición de construir la casa del maestro se ha perdido. Aquellos que deciden no vivir en la localidad tienen como segunda opción hospedarse⁴⁷ en la cabecera municipal, el poblado de Huehuetla. Sin embargo, aún estando en la cabecera municipal, las condiciones de hospedaje que se ofrecen son precarias y el sentimiento de sacrificio sigue presente.

Al ubicarse laboralmente en este tipo de regiones, los maestros esperan adquirir antigüedad y así poder solicitar cambios de centro de trabajo a localidades más cercana a sus lugares de residencia familiar. Pero existe un miedo latente a que sus derechos laborales sean violentados por autoridades educativas y sindicales. La normatividad existe “pero cuenta más la palanca, está el que pisa la sierra, el que la pisa y se va y el que la pisa y se queda hasta 8 ó 9 años, ¿te imaginas?” (E17080213). En este entendido, la profesión se ejerce bajo constantes tensiones entre la ilegalidad y la legitimidad de ciertas acciones que determinan el futuro laboral de los trabajadores de la educación.

Por último, el cuarto momento coyuntural en la vida del docente, es trabajar en Huehuetla. ¿Qué implica laborar en este contexto?, nos encontramos con tres condiciones: diferenciación de género, vinculación con la localidad y las actividades académicas al interior del aula.

⁴⁷ La zona escolar comprendía (2009-2010) 48 docentes, 21 mujeres y 27 hombres. De los cuales 29 son originarios de la región pero sólo 10 trabajan en la misma localidad donde residen, el resto radica en la cabecera municipal y se desplazan a no más de 30 minutos de sus hogares. Los 19 profesores foráneos restantes son originarios de Tulancingo, Pachuca y el Valle del Mezquital. Durante la semana laboral se hospedan en la región y regresan a sus hogares los fines de semana y días festivos. De los 19 foráneos 6 son solteros y 9 son casados y con hijos y 4 divorciados con hijos. De estos 19 encontramos 9 hombres y 10 mujeres.

“El pueblo es pequeño y todos se conocen, dónde vayas saben que eres el profe y esperan de ti cierto comportamiento” (E20282213), haciendo una clara distinción entre maestras y maestros⁴⁸. A estos últimos, por su condición de varones, se les permite y exige mayor convivencia con la comunidad, como el hecho de consumir bebidas alcohólicas con los miembros de la localidad.

Si las profesoras presentan algún comportamiento fuera de la escuela que sea considerado como inadecuado, según las normas morales socialmente aceptadas en la región, las reacciones van desde comentarios dentro de la comunidad, hasta quejas formales ante directivos y supervisores escolares. Las profesoras entrevistadas reconocieron que sus vidas privadas eran más supervisadas que las de los compañeros maestros. En algunos casos las intromisiones pueden extenderse a su manera de vivir, como narra una de las profesoras, al recordar una discusión con el director de la institución sobre sus actividades vespertinas. Para ella era importante convivir con los alumnos y sus familias fuera de clase, mientras que para el directivo, ausentarse por periodos prolongados de su lugar de hospedaje podía considerarse inapropiado (E18081013).

Las maestras mencionaron sentirse molestas cuando acciones como la descrita suceden, pero el descontento aumenta cuando el género se convierte en obstáculo para ocupar nuevos puestos. Para las personas de la Sierra Otomí-Tepihua la presencia de maestras es conveniente, “pues son buenas enseñando” (E41240413). En el imaginario docente, ser profesor de educación básica se ha ligado al género femenino, entendiendo que la escuela como ‘segundo hogar’ necesita la presencia de una ‘madre’. Sin embargo, la opinión se transforma si se trata de ocupar cargos directivos. En esos casos existirá una predilección por los

⁴⁸ Respecto a la distinción que socialmente se da entre maestros y maestras, seguimos los planteamientos de López, quien considera que la vida cotidiana de las instituciones escolares se desarrolla dentro de un sistema normativo y simbólico donde la “condición de ser mujer maestra en una época determinada participa de una correlación de redes de poder, de ciertos sistemas de creencias, de tantas otras prácticas del conocimiento y de ideologías de género” (López,2006:6).

varones, “los hombres tienen carácter para esas cosas” (E21080413), mencionan los habitantes. Aquí se reactiva el modelo de líder y este rol se asigna a los hombres. Esta demarcación clara entre maestras y maestros nos recuerda que el género importa y el panorama actual que se mantiene en el imaginario de los lugareños es “las mujeres enseñan y los hombres mandan y hacen política” (López, 2006:13).

Este imaginario hace eco en los sujetos individuales, las profesoras entrevistadas refirieron no sentirse atraídas a ocupar cargos directivos, ya que trabajar frente a grupo era más gratificante para ellas. Lo anterior no quiere decir que no existan profesoras directoras en la zona escolar. Pero su función es comisionada, es decir, deben realizar todas las funciones directivas y administrativas, además de dar clases a un grupo, sin que generen ninguna remuneración extra. Los puestos directivos sin grupo están asignados a varones y por ende las dos claves efectivas de director, también. En el primer caso, los maestros cumplen sus funciones directivas pero obtienen el sueldo de un docente regular, en el segundo caso, obtiene un sueldo mayor.

Por otro lado, en contextos rurales las relaciones que se establecen entre docentes y localidad adquieren acentos especiales. La comunidad, espera que los maestros desarrollen fuertes vínculos con la población residente, se ve al docente como un miembro que se distingue por su compromiso en bien de los alumnos y la sociedad. Esta es una herencia de la escuela rural posrevolucionaria. Entre las cosas que valoran los padres de familia de los maestros, es que además de presentarse toda la semana laboral y cumplir con sus horarios, realicen actividades fuera de las aulas como festivales, desfiles y presentaciones. Al hacerlo los pobladores consideran que el maestro demuestra su compromiso con el pueblo.

Específicamente en el caso de la Telesecundaria, la relación con la localidad se estableció desde su surgimiento y sigue jugando un papel importante

dentro de sus objetivos. Dos veces por año los profesores deben organizar actividades públicas para dar a conocer los aprendizajes adquiridos por parte de los alumnos, denominando a este tipo de actividades *Demostraciones de lo aprendido*. De la misma manera, se programan dos días de *Vinculación* con la comunidad, en los que se solicita que los estudiantes bajo la dirección de maestros realicen alguna actividad que promueva mejoras en las poblaciones (SEP, 2010). Acciones muy bien recibidas por la localidad. Bajo esta lógica, la organización de actos cívicos, festivos y las tradicionales clausuras de fin de curso adquiere un estatus relevante. Los pobladores consideran que una de las “responsabilidades” de los maestros es organizar este tipo de eventos que hacen notar la presencia de las instituciones educativas dentro de las localidades (E26150413).

Las actividades académicas al interior de las aulas no son monitoreadas por los padres de familia, ellos esperan que sus hijos “estudien para tener una mejor vida que la que uno tuvo y no se anden maltratando en el campo” (E40230413). Los alumnos distinguen a los buenos y malos maestros de acuerdo a las actividades que realizan. A diferencia de sus padres, que sólo esperan que el maestro cumpla el horario escolar, los estudiantes distinguen cuando no sabe, “te das cuenta, nos pone a cantar, a dibujar, salir a la huerta, a nosotros nos gusta pero sabemos que no enseña nada... y luego todos pasamos” (E34100413).

Un tema que se debate es que los profesores dominen o no los contenidos curriculares. Para los docentes más jóvenes es primordial que el maestro sepa lo que enseña, para los de mayor antigüedad, enseñar a ser “buen ciudadano” es lo que se necesita, “todos los maestros te enseñan algo, el que sabe poquito, el que sabe mucho, todos” (E04221013). Entre las materias que presentan mayor problemática se encuentran: inglés, matemáticas y química. En la zona escolar 034 se optó por impartir cursos de inglés por las tardes, pero la iniciativa no prosperó. La lejanía de la región impidió que alguien foráneo ofertara el curso, así

que quedó en manos de profesores de la región que no dominaban el idioma. Después de un tiempo el curso fue cancelado.

En este mismo sentido, tenemos el uso de medios digitales. Con el discurso modernizador de la enseñanza, la necesidad de dotar a las escuelas de pizarras electrónicas y dispositivos de cómputo se encuentra presente en los foros de debate educativos. El tema educación y nuevas tecnologías ha creado su propio nicho de análisis y discusión. Se fomenta la idea de “formar generaciones de docentes más vinculados al uso y aplicación en el aula de las nuevas tecnologías” con el propósito de sacar a los países latinoamericanos y en desarrollo de la “edad media tecnológica” (Poy, 2009).

Para los impulsores de la tecnología educativa la justificación es simple, los avances tecnológicos inundan la vida cotidiana y la escuela no puede mantenerse al margen de dichos cambios. Sin embargo, en los contextos rurales de México, la ecuación se invierte, pues la escuela representa el primer lugar, y posiblemente el único, donde los habitantes tienen acceso a la tecnología. En este entendido, el uso de tecnologías educativas dentro de la ruralidad cumple dos objetivos: uno concreto, acercar este tipo de dispositivos a las localidades vinculándolas de manera virtual con el contexto global, y otro simbólico, desarrollar un sentido de modernidad en las localidades.

Al respecto, el sistema de Telesecundaria tiene camino recorrido, su surgimiento se sustentó en el propósito de llevar a las localidades rurales, a través de la tecnología, una mirada del mundo urbano. Esta tendencia, iniciada a finales de los sesenta, dio un matiz nuevo a la función del docente rural: el naciente sistema trazó una línea directa entre lo rural y lo urbano utilizando como puente material la tecnología y como su principal impulsor al docente.

Desafortunadamente, en las localidades de Huehuetla, la era digital llega a cuenta gotas. Las aulas de medios son un proyecto inconcluso debido a que los

cambios en el modelo pedagógico no han sido acompañados de recursos económicos para dotar a todas las telesecundarias de la región con equipos de cómputo, proyectores, conexión a internet y demás requerimientos.

Respecto a los docentes, el escaso conocimiento que tienen de los medios digitales se hace presente en su apatía por utilizar los pocos con que cuentan. En 2011, con la idea de fomentar el uso de nuevas tecnologías entre los profesores de educación básica, el SNTE inicio una campaña por etapas de entrega de equipos de cómputo a docentes en servicio. La mayoría vio con buenos ojos la iniciativa, pero otros optaron por vender la computadora o dársela a sus hijos aduciendo que no sabían manejarla y era responsabilidad de la SEP capacitarlos en dicha área (E01121113).

Para los profesores, considerados como 'no nativos digitales' por haber ingresado al mundo de la informática en edades avanzadas, hacer uso de las nuevas tecnologías era todo un reto, la mayoría prefiere no involucrarse en ello. Existen pequeñas excepciones, corresponde a los docentes no normalistas y a un grupo limitado de maestros normalistas que muestran entusiasmo por las nuevas herramientas tecnológicas que facilitan su función como docentes. Paradójicamente, tanto los que desarrollan habilidades digitales como los que no, asumen que la falta de recursos tecnológicos en las localidades rurales limita el aprendizaje de los alumnos y dificulta las actividades de los maestros.

Conforme se acerca uno a los centros urbanos, el dominio que se exige al profesor de los contenidos escolares es más fiscalizado tanto por los padres de familia como por los propios alumnos. A pesar de ello, debido a la organización del sistema Telesecundaria, algunos docentes optan por dejar la responsabilidad completa de las sesiones al televisor, los libros del texto y/o los alumnos. Nuevamente se asumen como los 'coordinadores' o 'monitores' del aprendizaje con los que iniciaron los planteles de Telesecundaria. Cabe destacar que desde 1993, las responsabilidad pedagógica fue asignada a los docentes y en 2006, con

el modelo renovado de Telesecundaria, se asignó un papel más activo al docente. Se disminuyeron las clases televisadas al considerar al televisor como una herramienta más de las que el docente podía hacer uso en el desarrollo de sus actividades áulicas y no el centro de la actividad pedagógica.

La desatención en los contenidos se refleja en las evaluaciones estandarizadas realizadas en la región. Durante el periodo de estudio, se reportaron cuatro telesecundarias en foco rojo, término utilizado para identificar a las escuelas que están por debajo de los estándares mínimos requeridos. Entre las acciones emprendidas para solucionar la situación, se estableció la impartición de cursos a los profesores de las escuelas afectadas. Desafortunadamente, a decir de los maestros, el impacto es reducido debido a los constantes cambios de centro de trabajo; los maestros que tomaron el curso eran de nuevo ingreso y los que habían trabajado con las escuelas en foco rojo, se habían cambiado a otros centros de trabajo.

De forma positiva, en la región se reportaron buenos resultados en las evaluaciones nacionales (ENLACE) y 3 profesoras fueron premiadas por la obtención de puntajes elevados por los grupos a su cargo. Pero son resultados aislados, el nivel educativo de la región es deficiente en lo general. Muchas veces se refleja en los altos porcentajes de deserción; cuando los alumnos intentan cursar el bachillerato, sus deficiencias académicas terminan por desanimarlos: “se van, no saben nada, luego luego regresan, na’ más hacen gastar a lo tonto a sus padres”(E36140413).

Que los egresados de Telesecundaria continúen sus estudios o no, se vuelve un asunto debatible entre el gremio. Hay quienes consideran que los alumnos se esfuerzan poco en la educación básica porque saben que no seguirán estudiando y la tarea de profesor es enfocarse en aquellos que sí muestran disposición para seguir. Otros asumen que al ser el último nivel académico que los alumnos cursarán, el compromiso del docente debe ser mayor, pues esos alumnos se

enfrentarán al mundo con muy pocas herramientas. Si consideramos que la escolaridad promedio en el municipio es de 5.1 años, culminar la secundaria, es decir cursar 9 años de educación, se convierte en un avance importante para la región, pero este es aún es un reto pendiente para el municipio (CONEVAL, 2012).

A pesar de los deficientes resultados, el aprecio que pobladores y docentes tienen por la escuela es alto, asegurando que sólo a través de la educación puede alcanzarse la mejora social. La esperanza en la escuela continúa, así como la meta, librar del atraso y la pobreza a los contextos rurales, al igual que en la época revolucionaria. Los enemigos ahora son distintos, el crimen organizado, los malos dirigentes o las empresas que buscan explotar a los desfavorecidos. Las tareas, saberes y actividades de los profesores varían a través de la historia, pero el mandato se mantiene intacto: contribuir a la mejora del país a través de la formación de los ciudadanos. El gremio se apega a un imaginario que le da sentido a su profesión “si yo no supiera que voy a hacer un cambio en mis alumnos, no habría razón para venir a trabajar, es poco pero alguien debe hacerlo, de lo contrario sería dejar a los jóvenes no sé ... en manos del crimen organizado, por eso creo que el maestro debe recuperar su liderazgo, para mejorar las cosas ” (E06231013).

Nuevamente aparece el modelo del líder y el compromiso con la Nación. De qué otra manera se podría guiar la conciencia ciudadana. Así, para los profesores, su función no puede ser considerada jamás como la mera transmisión de conocimientos, sino como la toma de posturas ante la vida, pues existe una fuerte creencia en el magisterio respecto a que los docentes generan un impacto que traspasa los muros escolares y se observa en las elecciones de vida de los estudiantes, de ahí que se popularicen dichos como “el doctor entierra a sus errores, los maestros los ven caminar por las calles” (E04221013), considerando que los alumnos conducirán su vida acorde a las enseñanzas de sus profesores, si estas fueron buenas ellos serán buenos ciudadanos, si fueron malas, los alumnos se convertirán en sujetos problema que atentarán contra el orden social.

3. Ingreso a la política: entre el reconocimiento y el desprestigio docente

En los testimonios de los maestros, la docencia sigue considerándose como algo sublime: mandato que sobrepasa el reconocimiento inmediato, “no es la paga, es la labor, pues si pudieras hacer otra cosa para vivir, no lo harías... pensarías quién va a ver por mis alumnos”, aunque éstos no siempre lo reconozcan, menciona uno de los maestros (E06231013). El reconocimiento se busca en determinado momento como manera de afirmar los ideales gremiales, una profesión al servicio del bien común y el progreso. En este contexto, entra en juego la necesidad de desarrollar una moral acorde a la profesión, pues el maestro “educa con su ejemplo”, “es el modelo a seguir, no sólo de los alumnos sino de la sociedad” (E04221013). Por lo mismo, es altamente criticado cuando actúa fuera de las normas socialmente aceptadas, sin importar si las conductas sancionadas, son realizadas fuera de los horarios escolares; considerando que un *buen maestro* “debe comportarse de manera correcta”, en todos los ámbitos y espacios donde se desenvuelve (E011121113).

A pesar de que monetariamente la docencia no es una profesión de prestigio, el imaginario coloca a los maestros como líderes morales y sociales, activando en los docentes roles que los alejan de las aulas pero no de su mandato de liderazgo, involucrándose en las dinámicas sociales como una de sus funciones más relevantes.

El peso del vínculo maestro-localidad sigue siendo fuerte en el imaginario de docentes y de padres de familia de la Sierra Otomí-Tepehua y apela a la participación del maestro en las actividades comunitarias. Algunos docentes mencionan que en el diagnóstico de las localidades incluyen visitas a la casa de los alumnos o la convivencia con los padres de familia. Para éstos, la presencia del maestro en sus hogares o actividades locales, sean festividades o actos

cotidianos, es altamente apreciada y valorada pues desde su punto de vista; son características de los *buenos maestros*.

Al adentrarse cada vez más en la vida comunitaria, el prestigio que como líder adquirió el docente, lo llevó a incursionar con los partidos políticos. El reconocimiento social hacia el maestro en las pequeñas localidades les permite una participación comunitaria más activa. Al involucrarse con los pobladores conocen sus necesidades, saben qué tipo de promesas de campaña desean escuchar, quiénes son los líderes comunitarios, qué hay que poner de su lado y con qué apoyos inmediatos pueden ganar su voto. En el municipio de Huehuetla, el 100% de los maestros se encuentran vinculados con los partidos políticos, siendo estratégica su ubicación en las campañas electorales, ya sea como candidatos o “promotores del voto” como se autodenominan (E15050213).

Incluso aquellos que no se involucran directamente en las campañas electorales, reconocen en sí mismos un papel gestor y de liderazgo. Para ellos, un *buen maestro* comulga con la comunidad y “gestiona para mejorar, no para decir yo soy el próximo presidente municipal, el próximo diputado” (E04221013). Consideran que su compromiso es primero con la labor social, sin que abandonen la labor docente en la búsqueda de cargos tanto de elección popular, como de política sindical.

Al respecto, los padres de familia de Huehuetla están divididos, asumen que los maestros son personas preparadas y por ello pueden ser buenos líderes (entendido como político o gobernante), pero consideran que dichas acciones los apartan de sus responsabilidades áulicas y no están dispuestos a aceptar ausencias por tales motivos. En caso de obtener un puesto, dentro del SNTE o en una dependencia pública, se extienden dos tipos de licencias: comisiones que garantizan el pago del sueldo o permisos sin goce de sueldo. Ambos se estipulan el artículo 51 del *Reglamento de las Condiciones Generales del Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública*, que permite el desempeño de

puestos de confianza, cargos de elección popular y comisiones oficiales. Bajo esta lógica, existe dos sustentos importantes en la acción política de los docentes: las normativas laborales y el imaginario del líder comunitario popularizado después de la Revolución Mexicana.

El punto clímax de la militancia partidista al interior del gremio magisterial, puede observarse en el 2008, cuando la líder Elba Esther Gordillo decide formar el partido político Nueva Alianza, tras la intensa participación de los miembros sindicales del SNTE en el Partido Revolucionario Institucional (PRI). Al inicio, durante la presentación de los pre candidatos para la presidencia de la República, el naciente partido formó alianza con el PRI; meses después Nueva Alianza rompe esos vínculos y da a conocer a su propio candidato oficial, trazando una nueva ruta en los movimientos sindicales y posicionamientos partidistas de los maestros. Las nuevas posturas políticas de los dirigentes del SNTE no se transmitieron de forma automática a las bases magisteriales. Por ello, dirigentes estatales del SNTE iniciaron una campaña para afiliar a sus agremiados al partido Nueva Alianza. En algunos casos se reportó coacción hacia los profesores para que se enlistaran en la filas del nuevo partido y participaran activamente en campañas electorales a favor del mismo.

Con la llegada a la presidencia del candidato priista Enrique Peña Nieto en 2012, una serie de investigaciones importantes mostraron el presunto desvío de fondos de recursos sindicales para solventar gastos personales de la líder sindical. La persecución política, como algunos medios de comunicación la llamaron, o la “cacería de brujas” en palabras de los agremiados (E04221013), se extendió hasta los dirigentes sindicales estatales. A nivel nacional, la primera detención fue la de Elba Esther Gordillo, el 26 de febrero de 2013. Posteriormente, en el estado de Hidalgo se detuvo a la ex secretaria de la Sección XV del SNTE, por malversación de fondos en 2014.

Las disputas políticas dieron pie a una campaña de desprestigio magisterial, en la que los medios de comunicación nacionales señalaban el mal funcionamiento del sistema educativo y las corruptelas al interior del sindicato. Como respuesta, el SNTE lanzó una campaña reivindicatoria que apelaba nuevamente a la nobleza de la profesión. Aparecieron en la televisión una serie de anuncios publicitarios que mostraban las deficientes condiciones de trabajo y por encima de ellas, el compromiso profesional del magisterio y los maestros de 'vocación'. La fractura que socialmente experimentaba el modelo docente de líder, se compensaba exaltando el sentido del apostolado de la docencia, poniendo especial énfasis en el sacrificio.

Por su parte, el gobierno federal se encargó de promover el modelo de docente de nuevo milenio, exaltando que el lugar del profesor se encontraba en las aulas y no en la militancia política. El esfuerzo de los docentes debía enfocarse ahora en convertirse en intelectuales, capaces de dominar todos los saberes que las nuevas reformas establecían. Frente a la crisis, los profesores tomaron sus trincheras, reactivando el modelo de *buen maestro* que respondía a sus necesidades, sin renunciar a los otros por completo, pues cohabitan en el imaginario docentes y en espera de un turno para ser exaltados.

Como es el caso de la tarjeta de felicitación emitida por el SNTE en Hidalgo durante el 2012. Se muestra una escena típica del maestro rural. La vestimenta que utiliza el profesor es formal y sobria, ésta contrasta con las sencillas pero limpias ropas de los alumnos. El orden y la disciplina que inspira el aula da muestra de un principio educativo fundamental, normar. La organización de los sombreros del lado izquierdo de la imagen advierte un contexto rural y campesino, posiblemente indígena. Al reactivar los modelos de apóstol y líder, la ubicación del docente no es arbitraria, pareciera que se pierde en el fondo de la imagen, pero se hace presente por el orden y la disciplina que el grupo guarda. Las letras grandes al centro "Día del Maestro" son las que ponen al profesor al centro y recuerdan que hay un día en el que la 'noble' y 'sublime' labor del sujeto al rincón del salón

es recordada y valorada. La ruralidad actúa como símbolo de sacrificio, entrega y responsabilidad con aquellos sectores desfavorecidos de la sociedad, que bien pueden incluir centros urbanos con la llegada de grupos migrantes y la formación de cinturones de pobreza en la periferia de las ciudades. El docente actual ve la imagen y menciona, “nuestra labor siempre ha sido un sacrificio” (E011121113).



Fuente: Tarjeta de felicitación emitida por el sección XV del SNTE, 15 de mayo de 2012

Los maestros entrevistados reconocen abiertamente el sentido de apostolado con que está cargada su profesión. Pero a pesar de siempre hacer referencia al sacrificio de la docencia, consideran que la idea de “sufrimiento y abnegación”, es “una treta del gobierno para deslindarse de sus responsabilidades” (E10181013). Para ellos, la precariedad en zonas rurales no es inherente a ellas, sino que responde a faltas específicas por parte del Estado. Los maestros que cuentan con perfiles profesionales distintos al normalista, se pronuncian abiertamente en contra del sufrimiento magisterial como constitutivo de la profesión. El asunto no es arbitrario, la formación profesional influye claramente en la manera de entender y asumirse en el mundo (Dubar, 2001). En el caso de los centros de formación docente, ha existido siempre ‘algo más’ que la

transmisión de saberes pedagógicos o conceptuales, ese 'algo' apela al sacrificio y la entrega de la profesión, un modelo de apostolado. Recordemos que en la historia reciente de México, la formación docente ha estado regida por el Estado, a través de la SEP, por tanto se gesta como una profesión al servicio del mismo.

En últimos tiempos, las posturas de los profesores y las intenciones del Estado parecen no seguir el mismo rumbo. Inicialmente, la nación dio al docente la función de líder para conseguir el progreso social, ahora su injerencia política lo aleja de los intereses gubernamentales. Se precisa una transformación en la ideología magisterial que reduzca su participación a los asuntos meramente áulicos. "La profesión docente ha adquirido una enorme relevancia, ya que la educación permite formar a los humanos y a la sociedad que aspiramos", se explica en el texto introductorio del *Curso Básico de Formación Continua para maestros en servicio*, que lleva por título *Relevancia de la profesión docente en la escuela de nuevo milenio* (SEP, 2011). La sociedad a la que hace referencia el texto es la del nuevo milenio, que precisa el dominio de saberes y competencias para alcanzar los estándares internacionales y ser exitosa. Asunto que pretende considerarse como responsabilidad absoluta de los maestros.

La promesa se ha roto y ahora se buscan culpables del fracaso educativo, la salida fácil es voltear la mirada hacia los docentes, sin detenerse a analizar las condiciones en que se formó y consolidó el gremio. También debe considerarse la realidad social que se vive en los sectores más desfavorecidos del país y que influye directamente en el tipo de educación que se desarrolla en esos contextos. Ante el panorama, los profesores devuelven al proyecto nacional sus expectativas en forma de reclamo y aseguran que las nuevas políticas educativas no sólo perjudican a los más desfavorecidos, además culpan al gremio docente de las deficiencias educativas nacionales, que son en todo caso históricas y producto de políticas poco provechosas.

El gremio que consolidó su profesión al servicio del Estado, ahora sabe que el sacrificio no basta y que los pequeños actos compensatorios son rebasados por las enormes carencias que se viven en la ruralidad. Asumen sus deficiencias, pero sin encontrar un camino viable que de luz a la compleja crisis que atraviesa el sistema educativo mexicano. Los maestros se pierden entre labores titánicas, simulaciones y desencanto, reproduciendo viejos discursos y abanderando desgastadas pretensiones que colocan en sus manos el futuro de la educación y por añadidura del país.

A diferencia de otras épocas, los rápidos cambios que experimentan las sociedades conlleva a que temas importantes pierdan validez en tiempo igualmente reducido. Esto se ve reflejado en las constantes tareas que se asignan a los profesores, considerando que una de sus funciones principales es formar ciudadanos con las herramientas necesarias para dar solución a los problemas que aquejaban a las generaciones que les antecedieron.

En este entendido, la función del profesorado de los últimos años experimenta la asignación de nuevas tareas. No obstante, el mandato se mantiene intacto, y se busca que la educación sea el vehículo para alcanzar la mejora social y que docente sea el encargado de cumplir tal propósito. Ante la crisis educativa y magisterial que se desató en los últimos años, los profesores hacen uso del imaginario docente intentando reactivar los modelos y roles más adecuados para hacer frente a las nuevas demandas. Al mismo tiempo que el maestro reacomoda la percepción de sí mismo, toma posturas frente a los cambios que plantean las políticas educativas desarrolladas, traza nuevos caminos y reactiva viejos modelos.

Los mandatos que ahora se asignan al profesorado ya no responden únicamente a los intereses nacionales, se extienden a necesidades que se asumen como globales asignando nuevas funciones a los docentes. Esas funciones emergentes delinear nuevos retos para el profesorado, que intenta

conciliarlas con las funciones históricas del gremio magisterial en México. Específicamente en los contextos rurales, las nuevas propuestas se presentan en espacios educativos con grandes carencias de cobertura, alfabetización limitada y calidad educativa deficiente que aún no terminan de resolverse y a las que se debe dar atención prioritaria si se pretende transitar hacia la resolución de nuevas problemáticas.

Frente a una realidad profesional que se presenta como caótica, al condensar un sinnúmero de mandatos y demandas, los docentes no tienen otra opción que recurrir a viejas vestimentas, conocidas por su éxito en el pasado, e intentar posicionar a la docencia como una profesión noble y abnegada que busca el beneficio social. Se reactiva el apostolado, el liderazgo y el sentido profesional del magisterio que busca ser reconocido y valorado.

Más allá de las aulas

El clima de efervescencia por el que atraviesa la educación y sobre todo la función del profesorado en México es el momento preciso para mirar hacia dentro y construir nuevas maneras de asumir y constituir la función docente, en el que maestros, alumnos y sociedad en general se vean beneficiados. Sin intención de justificar o exaltar las acciones de los docentes, el sentido de esta investigación ha sido mostrar que el imaginario docente sobre la función del profesorado que permea tanto en los docentes de Telesecundaria de Huehuetla, Hidalgo, como en sus pobladores, no es 'natural' ni 'universal' sino constituido contextual e históricamente, por tanto modificable en función de las condiciones que experimentan los actores educativos involucrados, en donde un *buen maestro* responde a las necesidades de sí mismo y a los contextos donde labora.

Presentar las huellas sobre las que se sustenta el imaginario docente, nos permite tener una mirada más crítica sobre los posicionamientos que todos los involucrados en los procesos educativos desarrollan en torno a la función del profesorado. Posibilitando el análisis y cuestionamiento de mandatos que históricamente le han sido asignados al magisterio. Al considerarlos como una más entre las múltiples formas de entender la docencia, se reconoce que lograron posicionarse como válidos, debido a un conjunto de circunstancias histórico sociales que los favorecieron.

En este sentido, mostramos que dentro del imaginario docente no existe una forma única de concebir al *buen maestro*, sino diversos roles y modelos que son estratégicamente asumidos por los profesores. Esto es, a través de su reactivación o medida en función de las condiciones contextuales en donde

realizan sus prácticas y las expectativas personales que desarrollan respecto a su profesión.

Al analizar los modelos y roles se visualizaron los momentos históricos de su génesis observando el conjunto de condiciones contextuales que permitieron su formación, extensión y sedimentación en el imaginario docente. A partir de eso, establecemos que la docencia en educación básica en México se gestó como una profesión al servicio del Estado a través de la cual se ha dado forma a los distintos proyectos nacionales.

Es importante destacar que los modelos del *buen maestro* fueron creados desde el 'deber ser' y al ser apropiados por los profesores se instauraron de forma particular en el imaginario docente logrando sedimentarse a través de los años en lo profundo de su ser. Algunos siguen vigentes entre el gremio a pesar de que sus descripciones ya no se encuentran en los documentos oficiales que norman el sistema educativo. Es decir, se convirtieron en referentes identificatorios de la profesión que difícilmente se cuestionan, a los que se recurre con frecuencia al intentar definir la docencia; citemos como ejemplo los modelos de apóstol y el líder social, así como los roles que los acompañan. Se trata de características que se asumen como inherentes a la profesión, de las cuales los profesores no pueden separarse.

El apostolado se hace palpable en el sacrificio que realizan los maestros al vivir en localidades rurales y asumir sus condiciones marginales. En cuanto al líder, este modelo se activa en dos situaciones: la primera cuando los docentes recuerdan sus experiencias iniciales, realizadas en contextos rurales; la segunda, como parte de las dificultades propias del medio urbano marginal (con grupos numerosos, alumnos no motivados y padres de familia poco involucrados en los procesos escolares).

También debe considerarse que las condiciones históricas, institucionales, sociales y personales son contextos dinámicos y cambiantes, lo que permite la asignación de nuevos roles y mandatos al gremio docente. Ante los cambios sociales sobreviene la transformación de los sistemas educativos, esto se extiende a los profesores quienes deberán utilizar los recursos a su alcance a fin de responder a los nuevos mandatos que les son asignados. En este caso presentamos los modelos del profesional de la educación y del docente del nuevo milenio que se propusieron por los organismos internacionales, cimentados ambos en la necesidad de elevar la calidad educativa. Estos planteamientos le asignan al profesor roles de carácter académico en los que se exige al maestro ser responsable del proceso educativo a través del desarrollo de saberes y competencias que lo coloquen en la categoría de intelectual. Un cambio radical que plantean estos modelos es centrar la actividad docente en el aula, alejándola poco a poco de los vínculos comunitarios y del sentido de liderazgo que permea en las instituciones educativas.

Irónicamente para los profesores, asumir estos nuevos mandatos precisa hacer uso de viejos modelos. La tarea de dominar gran cantidad de saberes y responder a la demandas del mundo de la eficiencia y la competitividad en condiciones contextuales precarias se asume como sacrificio, reactivando el sentido de apostolado acuñado hace más de un siglo en los inicios de la profesión.

Analizar las sedimentaciones presentes en el imaginario docente también nos acerca a un panorama histórico, económico y social que delinean las condiciones de trabajo de los maestros de educación básica. Por ello, al hablar del imaginario docente y de la forma en que se apropian de él los profesores, establecimos la presencia de cuatro planos: histórico, social, institucional y personal, que inscritos dentro de redes simbólicas, insertan al profesorado en un juego de negociaciones y reactivaciones.

Dentro de ese proceso, el imaginario condensa distintas demandas, sea de forma (programas educativos, horarios y materiales didácticos) como de fondo (modos de entender y asumir la docencia, mandatos). El profesor no puede ignorar esos mandatos, los asume como inherentes a su profesión que consiste en dirigir sus esfuerzos a favor de la sociedad y el bien del país.

Este proceso se vuelve complejo y caótico debido a que son múltiples los referentes, variados los mandatos y diversos los contextos. Para los docentes, el reto consiste entonces en jugar bien sus cartas y conciliar estratégicamente los distintos roles a su alcance. Ante las demandas y mandatos, los docentes participan de manera activa viviendo los problemas, desafíos y antagonismos que se presentan en su quehacer cotidiano. Hacerles frente implica adaptación y maleabilidad, la posibilidad de transformar los cómo, pero manteniendo intacto el por qué, cumplir con la promesa de progreso y mejora sobre las que la educación de masas se ha cimentado.

Para los profesores los procesos descritos son irrenunciables, pues es a través ellos que da sentido y coherencia a su profesión. Por su parte, los mandatos cumplen una doble tarea, marcan la dirección que debe seguir el profesorado y al mismo tiempo justifican por qué debe hacerlo. Al intentar definir la función primordial del magisterio, mejorar las condiciones de vida de los pobladores y el desarrollo nacional se convierten en los mandatos más socorridos por los profesores cuando pretenden delimitar sus funciones. Sin la promesa de conseguir un cambio en la vida de sus alumnos o en la sociedad en general, su profesión no tendría razón de ser, por ello los maestros precisan de roles y modelos que les recuerden que su labor es valiosa pero sobre todo necesaria.

Cuando el sistema educativo entra en crisis de legitimidad, la prioridad del gremio es reestructurar los roles que proyectan a fin de reencausar el camino para restablecer el sentido de su profesión. Autores como Tenti (2007), aseguran que los cambios en la organización económica, social y familiar, hacen necesario que

el docente replantee sus funciones. Pero las transformaciones y demandas no se producen al mismo tiempo ni en las mismas direcciones, mientras las propuestas de instituciones internacionales apuntan al trabajo por competencias dentro del aula, las demandas locales continúan apelando al vínculo comunitario extra muros, que contraviene el ideal de competencias del nuevo milenio. A la par, existen múltiples peticiones administrativas por parte de las autoridades educativas que se acompañan de carencias materiales y de infraestructura deficiente dentro de los centros escolares. Los docentes deben entonces hacer frente a esas demandas desde diferentes posturas que en muchas ocasiones se contraponen entre sí.

Frente a políticas educativas desfasadas respecto de los intereses locales, los maestros realizan mediaciones en las que invierten gran cantidad de tiempo, dividiendo esfuerzos y resultados positivos. En su intento por responder a las diferentes interpelaciones debe priorizar una por encima de otra, elección que responderá a la formación docente, así como a las experiencias que a lo largo de los años ha condensado sobre la docencia y que de forma particular le ayudan a encontrar sentido a su profesión.

A lo anterior debe añadirse que en los últimos años se han asignado al profesorado una serie de funciones que denominamos emergentes: educar para el cuidado de la salud, el medio ambiente y la interculturalidad, exigencias que reclaman nuevos roles al profesorado para los que no ha sido formado, haciendo cada vez más compleja la tarea docente.

Para los profesores del medio rural, hacer frente a las nuevas demandas se torna complejo, pues arrastran problemáticas históricas como la falta de recursos e infraestructura, así como grandes rezagos educativos que se traducen en inequidades educativas.

También debemos añadir que la entrada del gremio a la política ahora se hace de una manera más directa. Por años los maestros se involucraron en dichos asuntos, pero en últimos tiempos la creación de un partido político de maestros (Nueva Alianza) representa un precedente histórico en la manera de vincularse con la vida política del país. Para los dirigentes sindicales, tanto estatales como nacionales, su participación responde al rol de líder que se instauró décadas atrás como parte de sus funciones. Para las bases magisteriales representa una nueva manera de hegemonizar el control al interior del gremio, por lo que precisan elegir bien su trinchera para realizar las alianzas políticas pertinentes.

No se puede obviar que además de las situaciones descritas, el magisterio debe hacer frente al lado oscuro hacia el que la corrupción ha conducido al gremio. Con prácticas fuertemente legitimadas pero poco legales y transparentes, los docentes desarrollan sus funciones en un ambiente donde mejorar las percepciones monetarias y las condiciones laborales se hace a través de negociaciones por debajo del agua y alejadas de toda legalidad. Si bien las nuevas políticas educativas pretendieron reducir la ilegalidad al interior del sistema educativo y del gremio mismo, la promesa de transparencia y democratización del magisterio y la educación en general dista mucho de ser una realidad.

Ante la crisis de legitimidad que enfrentan los maestros consideramos pertinente el análisis de la profesión desde posturas más críticas que permitan al profesorado retomar el rumbo de sus funciones a través de una rearticulación en beneficio de todos los actores educativos involucrados. Los eventos violentos que en los últimos años han caracterizado las protestas magisteriales reflejan un panorama en el que los mandatos que sustentan la educación y la función de los docentes se encuentran desgastados o presentan resistencia en su apropiación por parte del magisterio. La profesión que por años fue impulsada por el Estado como su mayor aliado para cumplir los proyectos nacionales hoy vive antagonismos y conflictos que es preciso reconocer. Con el rumbo perdido, los docentes se desgastan en el intento de responder a todas las demandas

asignadas, al tiempo que las aterrizan en contextos altamente precarizados, además de pretender empatarlas con sus propias expectativas personales. Por ello consideramos necesario el replanteamiento de la profesión desde adentro, posibilitando que los docentes analicen y reflexionen sobre su propia práctica, sobre las necesidades de los contextos donde laboran, y presenten propuestas que no sólo concilien las demandas educativas sino propicien una transformación del gremio desde los propios docentes.

Sin interés de satanizar o santificar las acciones de los docentes de educación básica, el hilo argumentativo que estructuró esta tesis intenta ir más allá de las clásicas interpretaciones que consideran las experiencias docentes por un lado y las políticas educativas por otro, todo ello sin tocar las condiciones contextuales en que se desarrollan. Para nosotros, el punto de encuentro de los tres aspectos mencionados presenta un panorama suficientemente amplio para “situar en perspectiva” (*cf.* Monsiváis, 2007:333) la manera en que los propios docentes estructuran su profesión, considerando a estos últimos como parte constitutiva y constituyente de un imaginario que los sobrepasa pero que no puede existir y mantenerse sin la condensación de sus propias experiencias.

Somos conscientes de todas las problemáticas que enfrenta el magisterio que se quedan en el tintero, en específico la ola de violencia que se generó en contra de las secciones más combatientes del gremio, como lo son las Normales Rurales y la CNTE que han dado un giro importante en la forma que se asume la docencia. La desaparición forzada de 43 normalistas rurales trajo nuevamente a la mesa de debate la pregunta ¿qué se espera de los profesores y qué esperan ellos mismos de su profesión? El tiempo nos impide adentrarnos en tales temas.

Haciendo uso de toda la implicación que como maestra de educación básica me genera haber realizado esta investigación, considero que replantearse el sentido de la docencia desde la experiencia del profesorado es un asunto necesario y pendiente para el gremio. El camino es largo y sinuoso, pero el

compromiso debe ser asumido a fin de encontrar caminos más viables que permitan reestructurar la tarea docente.

Bibliografía

- Aguirre, M. E. (2002). Una invención del siglo XIX. La escuela primaria (1780-1890). En L. E. Galván (Coord.). *Diccionario de la historia de la educación en México*. Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm
- Althusser, L. (2008). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México, D.F: Grupo Editorial Tomo.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la discusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ardoino, J. La implicación. Tr. Patricia Ducoing. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM. Nov. 1997.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México 1889-1994*. México: SEP.
- Arnove, R. (2012). Foreword. En Klees, S., Samoff, J. y Stromquist, N. (Eds.) *The World Bank and Education. Critiques and Alternatives*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Ávalos, M. (2002). *Identidad normalista: Antes y después de la implantación de la licenciatura en educación primaria en la Escuela Nacional de Maestros (1969-1997)*. (Tesis maestría) Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas, México.
- Ávila, E. (2004). Génesis y actualidad del sindicalismo magisterial. *Revista Rebeldía*. 2(17), pp. 65-76.
- Barthes, R. (2010). *Mitologías*. México: Siglo XXI.
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: Colegio de México.
- Benveniste, E. (2001). *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI.
- Bonfil, C. (1994). De la época de oro a la edad de la tentación. En C. Monsiváis y C. Bonfil. *A través del espejo. El cine mexicano y su público*. (pp. 11- 47). México: Ediciones el milagro. Instituto de Cinematografía.

- Bruns, B. y Luque, J. (2014). Profesores Excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Washington, DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/ Banco Mundial.
- Buenfil, R. N. (1993). Análisis del discurso y educación. En Documentos DIE 26 DIE CINESTAV, México.
- Buenfil, R. N. (1994). Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación. México: DIE-CINESTAV-IPN/CONACYT.
- Buenfil, R. N. (2008). El interminable debate sobre el sujeto social. En D. Saur y E. Da Porta (coord.). *Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades* (pp. 117- 126). Córdoba Argentina: Comunicarte.
- Camacho, C. (7 de julio de 2008). Adiós a la normal rural de El Mexe. *La jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2008/07/07/index.php?section=estados&article=034n1est>
- Cassirer, E. (2003). Antropología filosófica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castañeda, L. (2007). construcción histórico social y cultural de la identidad de la escuela telesecundaria número uno: mitos y realidades. (Tesis maestría) Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo. Pachuca, Hidalgo.
- Castañeda, (2009). Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castillo, I. (1976). México y su Revolución Educativa. México: Editorial Pax.
- Castoriadis, C. (1983). La institución imaginaria de la sociedad. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1998). Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto. Barcelona: Gedisa.
- Civera, C. (2006). El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1929. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México). 36(34), pp. 55-73.
- CONEVAL, (2010). Medición de la pobreza en México 2010, a escala municipal (Huehuetla, Hgo.). Recuperado de <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Medición/Informacion-por-Municipio.aspx>

- CONEVAL, (2012). Pobreza en México. Resultados de pobreza en México 2012 a nivel nacional y por entidad Federativa. (Hidalgo). Recuperado de <http://www.coneval.gob.mx/medicion/Paginas/medición/Pobreza%202012/Pobreza-2012.aspx>
- CONEVAL, (2014). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social. (Hidalgo). Recuperado de http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes_pobreza/2014/Estados/Hidalgo.pdf
- CONEVAL, (2014). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social. (Huehuetla). Recuperado de http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes_pobreza/2014/Municipios/Hidalgo/Hidalgo_027.pdf
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- De Anda, R. (productor) y Fernández, E. (director). (1947). *Río Escondido* [Cinta cinematográfica]. México: Producciones Raúl de Anda.
- Domínguez, A. y Corona, J. (2014, Enero 20). Setenta años de poder del SNTE; empieza la celebración. *Milenio*. Recuperado de http://www.milenio.com/politica/Setenta-poder-SNTE-empieza-celebracion_0_230377482.html
- Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*. 7(13), 5-16.
- Espeleta, J. y Weiss. (1994). Programa para abatir el Rezago Educativo. Evaluación Cualitativa del impacto. Informe Final. México: DIE CINVESTAV-IPN.
- Fabietti, U. (2005). Los límites en antropología: Prácticas y representaciones. En revista *Alteridades*, 15(030), pp. 11-17.
- Freud, S. (1979). Sigmund Freud Obras Completas (Vol. XVIII). Buenos Aires: Amorrortu.
- Fundación Este País, (2005). Encuesta Nacional sobre Creencias, Actitudes y Valores, de Maestros y Padres de Familia de la Educación Básica en México (ENCRAVE). *Este país. Tendencias y opiniones*, (169), pp. 4-16.
- Gadamer, H. G. (2007). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Ginsburg, M. (2012). Teacher as Learners: A missing Focus in “Learning for All” En Klees, S., Samoff, J. y Stromquist, N. (Eds.) *The World Bank and Education. Critiques and Alternatives*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Gómez, E. (productor y director). (1960). *Simitio* [Cinta cinematográfica]. México: Producciones Corsa S.A.
- González, R. (1999). La telesecundaria una modalidad educativa exitosa. *La tarea*, (11), pp. 13-18. Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu11/gonzal11.htm>
- González, R. (2009). La irrupción. Condiciones de emergencia del movimiento Magisterial de bases. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/325/32512736008.pdf>
- Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. México: Taurus Humanidades.
- Habermas, J. (1993). *La lógica de las ciencias sociales*. México: Rei.
- Hall, S. (2003). 1. Introducción: ¿quién necesita “identidad”? En S. Hall y P. Du Gay (comp.). *Cuestiones de la identidad cultural* (pp. 13- 39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hurtado, P. (2002). Una mirada, una escuela una profesión: Historia de las escuelas Normales 1921-1984. En L. E. Galván (Coord.). *Diccionario de la historia de la educación en México*. Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm
- Ibarrola, M. (1998). La formación de los profesores de educación básica en el siglo XXI. En P. Latapí (coord.). *Un siglo de educación en México II* (pp. 230-271). México: Fondo de Cultura Económica.
- INALI, (2008, 14 de enero). Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028330&fecha=14/01/2008
- INEGI (2010). Censo de población y vivienda 2010. Recuperado de <http://www.censo2010.org.mx>
- INNE (2015). *Los Docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- Laclau, E. (1994). *Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Lagunas, David (2004). Hablar de otros. Miradas y voces del mundo Tepehua. México D. F: Plaza y Valdés.
- Lamas, M. (2003). Introducción. En M. Lamas y F Saal. (coords.). La bella (in) diferencia (pp. 7-9). México: Siglo XXI.
- López, O. (2006). Las maestras en la historia de la educación en México: Contribuciones para hacerlas visibles. *Sinéctica* 28, pp. 4-16.
- Loyo, A. (1998). El movimiento magisterial de 1958 en México. México: Era.
- Loyo, E. (1985). La casa del pueblo y el maestro rural. México: El caballito.
- Medardo, T., Quiroz y Toledo. (1998). Las alternativas en la educación telesecundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios de Educativos (México)*. 28(2), pp. 110-131.
- Medina, M. (1996). Impacto de la modernización Educativa en la identidad de los maestros de primaria. Reporte final de investigación (Tesis Doctorado). UPN Dirección de investigación, México D.F.
- Monsiváis, C. (2007). Epílogo del epílogo. En J. M. Valenzuela, A. Nateras, R. Reguillo (Coords.), *Las maras. Identidades juveniles al límite* (pp. 333). México : Universidad Autónoma Metropolitana.
- Moreno, S. (1994) *Diccionario biográfico magisterial*, T. I. México: SEP.
- Morris, C. (1994). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Olivera, M. (2002). Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999. En. L. E. Galván (Coord.). *Diccionario de la historia de la educación en México*. Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm
- OCDE, (s.f). *El programa PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Pérez, Ángel. (1998). *Cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, R., M. (1983). *Educación y desarrollo. Ideología del Estado mexicano*. Línea: México.
- Poy, L. (2009, julio 12). Clave para AL, invertir en tecnología educativa. *La jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2009/07/12/sociedad/033n3soc>

- Santos del Real, A. (1999). La educación secundaria: Perspectivas de su demanda. (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- Santos del Real, A. (2001). Oportunidades educativas en Telesecundaria y factores que las condicionan. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México). 23(3), pp. 11-52.
- SAGARPA. (2011). Resultados del estudio de Diagnóstico Sectorial en el Estado de Hidalgo 2010. Recuperado de <http://2006-2012.sagarpa.gob.mx/Transparencia/Respuesta/Informe%20Final%20Diagnostico%20Sectorial%20Estado%20de%20Hidalgo.pdf>
- SEDESOL, (2010, 07 de diciembre). Decreto de la Declaratoria de las Zonas de Atención Prioritaria para el año 2011. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5169847&fecha=07/12/2010
- SEP, (1984, 23 de marzo). Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984
- SEP, (1993, 13 de julio). Ley General de Educación 1993. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4759065&fecha=13/07/1993
- SEP, (2000, 11 de mayo) Acuerdo 269 Por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Secundaria. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2054779&fecha=31/12/1969
- SEP, (2000, 21 de septiembre). Acuerdo 284 Por el que se establece el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria en Modalidad Mixta, para la superación y el perfeccionamiento profesional de los profesores en servicio. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2060772&fecha=21/09/2000
- SEP. (2006). Modelo Educativo para el fortalecimiento de Telesecundaria. Documento Base. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP, (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México: Secretaría de Educación Pública.

- SEP, (2008). Alianza por la calidad educativa. México: Secretaría de Educación Pública. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP, (2006, 26 de mayo). Acuerdo 384. Por el que se establece en nuevo Plan y Programas de Educación Secundaria. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4915713&fecha=26/05/2006
- SEP, (2011, 28 de julio). Acuerdo número 590 por el que se expedirá Título Profesional a los egresados de las escuelas que se indican.
- SEP, (2011). Acuerdo 592. Por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2010). La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2013, 11 de septiembre). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- SEP. (2014). ¿Qué es ENLACE?. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace/
- SHCP, (2001, 30 de mayo). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766335&fecha=30/05/2001
- SHCP, (2007, 31 de mayo). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4989401&fecha=31/05/2007
- SNTE, (2013). Estatutos SNTE 2013. México: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Tappan, J. (1992). Cultura e identidad. En Méndez L. (comp.). *I Seminario sobre identidad* (pp. 70-90). México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Téllez, A. (2004). Un panorama Histórico del normalismo rural. El caso de "El Mexe": El conflicto estudiantil y político de 2003-2005. (Tesis para obtener el grado de Licenciado). Universidad Autónoma Metropolitana. México, DF.
- Torres, G. (productor) Bracho, J. (director). (1963). *Corazón de niño* [Cinta cinematográfica]. México.
- Torres, R. y Tenti Fanfani Emilio. (2000). Equidad y calidad en la educación básica: la experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México. México DF: CONAFE.
- Vasconcelos, J. (1948). La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- Weiss, E. (2002). Los programas compensatorios: Una visión al pasado y al futuro. En: Carlos Ornelas (Comp.). *Valores, Calidad y Educación. Memorias del primer encuentro Internacional de Educación*. México: Editorial Santillana.
- Weiss, E., Quiroz, R. y Santos del Real, A. (2005). Expansión de la educación secundaria en México. *Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*. México: UNESCO.
- Zea, L. (1943). El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zizek, S. (1992). El sublime objeto de la ideología. México: Siglo XX.
- Zogaib, Elena (1997). La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa. En Loyo, A. (coord.). *Los actores sociales y la educación* (pp. 101-135). México: UNAM-Plaza y Valdés.
- Zolla, C. y Zolla M. E. (2004). Los pueblos indígenas de México 100 preguntas. México: UNAM.
- Zuñiga, R. M. (1993). Un imaginario alienante: la formación de maestros. *Revista Cero en Conducta*, 8(33-34),15-31.

Glosario de siglas

SEP: Secretaría de Educación Pública.

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

BM: Banco Mundial.

OIT: Organización Internacional de Trabajo.

ENLACE: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares.

PISA: *Programme for International Student Assessment*

RIEB: Reforma Integral de la Educación Básica.

INEE: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

ATP: Apoyo Técnico Pedagógico.

ANMEB: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

CNTE: Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

DGEI: Dirección General de Educación Indígena.

CONAFE: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

PARE: Programa para abatir el rezago educativo.

TGA: Talleres Generales de Actualización.

PND: Plan Nacional de Desarrollo.

CM: Carrera Magisterial.

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

CONEVAL: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.

DRAE: Diccionario de la Lengua Española.

CEE: Centro de Estudios Educativos.

ILCE: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

PARE: Programa para Abatir el Rezago Educativo.

PROGRESA: Programa de Educación Salud Alimentación.

PND: Plan Nacional de Desarrollo.

PRI: Partido Revolucionario Institucional.

PAN: Partido Acción Nacional.

APF: Asociaciones de Padres de Familia.

AGE: Fondo de Apoyo a la Gestión Escolar.

Anexos

Entrevistas realizadas (Docentes)

Nº	Puesto	Fecha	Alias	Nomenclatura
1	Jefe de Sector	12/11/13	Esmeralda Hernández	(E01121113)
2	Supervisor	24/10/13	Raúl Méndez	(E02241013)
3	ATP	16/10/13	Arturo Ortiz	(E03161013)
4	Delegado Sindical	22/10/13	Armando Hernández	(E04221013)
5	Director sin grupo	25/10/13	Octavio Torres	(E05251013)
6	Director sin grupo	23/10/13	Gabriel Martínez	(E06231013)
7	Director con grupo	18/01/13	Flor García	(E07180113)
8	Director con grupo	24/01/13	María Cuevas	(E08240113)
9	Director con grupo	09/10/13	Gerardo Pérez	(E09091013)
10	Director con grupo	18/05/13	René Rodríguez	(E10180513)
11	Director con grupo	15/10/13	Carlos Moreno	(E11151013)
12	Director con grupo	17/01/13	Esmeralda Ramírez	(E12170113)
13	Maestro frente a grupo	18/10/13	Román Cárdenas	(E13181013)
14	Maestro frente a grupo	11/10/13	Martín Ortiz	(E14111013)
15	Maestro frente a grupo	05/02/13	Julia Gutiérrez	(E15050213)
16	Maestro frente a grupo	07/10/13	Miguel Roldán	(E16071013)
17	Maestro frente a grupo	08/02/13	Azucena Sánchez	(E17080213)
18	Maestro frente a grupo	08/10/13	Karina Romero	(E18081013)
19	Maestro frente a grupo	15/10/13	Elena Gómez	(E19151013)
20	Maestro frente a grupo	28/11/13	Martha Corona	(E20281113)

Entrevistas realizadas (Padres de Familia)

Nº	Localidad	Fecha	Alias	Nomenclatura
21	La Esperanza I	08/04/13	Pedro Gómez	(E21080413)
22	El Canjoy	09/04/13	Luisa Cruz	(E22090413)
23	San Gregorio	10/04/13	Martina Castro	(E23100413)
24	Acuautla	11/04/13	Anhel Pérez	(E24110413)
25	San Guillermo	14/04/13	Alejandra Acosta	(E25140413)
26	Santa Úrsula	15/04/13	Celia Fidel	(E26150413)
27	San Antonio	16/04/13	Armando Hernández	(E27160413)
28	Barrio Aztlán	22/04/13	Vladimir Orozco	(E28220413)
29	Santa Inés	23/04/13	Lilia Méndez	(E29230413)
30	Río Blanco	24/04/13	Yair Vargas	(E30240413)
31	Ocotal	29/04/13	Mónica Castelán	(E31290413)

Entrevistas realizadas (Alumnos)

Nº	Localidad	Fecha	Alias	Nomenclatura
32	La Esperanza I	08/04/13	Karla Martínez	(E32080413)
33	El Canjoy	09/04/13	Andrea Pérez	(E33090413)
34	San Gregorio	10/04/13	Francisco Torres	(E34100413)
35	Acuautla	11/04/13	Dulce Ortiz	(E35110413)
36	San Guillermo	14/04/13	Carme García	(E36140413)
37	Santa Úrsula	15/04/13	Óscar Gómez	(E37150413)
38	San Antonio	16/04/13	Antonia Castillo	(E38160413)
39	Barrio Aztlán	22/04/13	Fernando Cruz	(E39220413)
40	Santa Inés	23/04/13	Amanda Contreras	(E40230413)
41	Río Blanco	24/04/13	Martín Hernández	(E41240413)
42	Ocotal	29/04/13	Cristian Ramírez	(E42290413)