



En el círculo de las incertidumbres: las condiciones laborales,  
estrategias y adaptaciones de las maestras potosinas frente a las  
políticas neoliberales en la educación.

**T E S I S**

**Que para obtener el grado de**

**Doctora en Ciencias Sociales**

**Presenta**

**Adriana Zavala Alvarez**

**Directora de tesis**

**Dra. Oresta López Pérez**

## INDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	9
<b>CAPITULO I El Neoliberalismo globalizado en las políticas hacia la educación y el trabajo docente.</b>	45
1.1. Neoliberalismo en la educación	45
1.2. Políticas neoliberales en México	48
1.3. Reconfigurando las reformas neoliberales desde lo local.	63
1.3.1. Estructura y función del Sistema Educativo Estatal Regular y de su nivel de educación primaria pública.	63
1.3.1.1. Organigrama, funciones y población	65
1.3.1.2. Contextos escolares	66
1.3.1.3. Planta docente y sus condiciones	72
1.3.2. Las políticas neoliberales en el S.E.E.R.	81
1.3.2.1. Reconfigurando las reformas entre conflictos políticos y negociaciones con el magisterio.	81
1.3.2.2. Efectos del neoliberalismo y el patriarcado en la condición docente: disciplina y precarización laboral.	86
<b>CAPITULO II Efectos de las políticas educativas neoliberales en el trabajo docente. Agitando y apuntando el caleidoscopio hacia la luz de género, las narrativas docentes y la escala local.</b>	93
2.1. Impacto de las políticas neoliberales en las condiciones del trabajo docente.	93
2.2. Género: una categoría inevitable para entender el impacto del neoliberalismo.	101
2.3. Las posibilidades del enfoque biográfico para el conocimiento de la condición y la resistencia docente.	110
<b>CAPITULO III Las políticas neoliberales en educación: bellas máscaras de carnaval que mantienen la inequidad social y de género.</b>	115
3.1. Las políticas neoliberales en el trabajo docente hecho por mujeres: exclusión social, precarización e inequidad educativa.	116
3.1.1. Discriminación salarial. La mejora salarial entre promesas demagógicas, brecha de género y feminización.	118
3.1.1.1. Sueldos docentes y el impacto de la feminización	120
3.1.1.2. La precarización salarial en las reformas laborales hacia los docentes	131
3.1.1.3. Comparación de los sueldos de mujeres y hombres	137
3.1.2. ¿Tiempo parcial? Un lobo vestido con piel de oveja	139
3.1.3. Acceso a puestos de poder y a la construcción de su conocimiento profesional	145
3.2. Precariedad laboral y neoliberalismo	156
3.2.1. Precariedad económica: escuelas en el abandono con modelos simbólicos de emprendimiento	156
3.2.2. Precarización técnica. La racionalización de la Nueva Gestión de lo Público	174
3.2.2.1. Estandarización de las metas de aprendizaje y de las metodologías de enseñanza	176
3.2.2.2. Estandarización de los perfiles docentes	199
3.2.2.3. Evaluación en el trabajo docente	204

3.2.2.3.1. Medición intensiva	204
3.2.2.3.2. Evaluación al docente	213
3.2.3 Precarización ideológica como dispositivo que intenta detener la función crítica y transformadora de la educación.	226
3.2.4 Precariedad personal. Los cuerpos docentes entre tensiones, enfermedades y agotamiento	235
3.2.4.1. El patriarcado produce tensión y desgaste en las docentes.	239
3.2.4.2. Escuelas con precariedad y estudiantes con carencia, preocupan, ocupan y desgastan a las docentes.	243
3.2.4.3. El desgaste y las tensiones que producen las relaciones desiguales al interior de las familias.	248
3.2.5 Conclusiones	252
<b>CAPITULO IV. Estrategias de adaptación y resistencia de las profesoras de primaria</b>	257
4.1 Estrategias de adaptación y resistencia en una conjunción compleja	257
4.2. Resistiendo a las políticas neoliberales	259
4.2.1. Formas de resistir ante un potente dispositivo de dominación: la evaluación	259
4.2.2. Desobedeciendo a la estandarización con valores opuestos a los hegemónicos	266
4.2.3. Estrategias ambivalentes contra la precarización de las escuelas.	270
4.2.4. Estrategias pasivas ante la flexibilidad laboral	271
4.2.5. Desafiando a un sindicato debilitado y patriarcal	274
4.2.6. Adaptación y empoderamiento que mantiene en pie a la escuela pero reproduce desigualdad.	279
4.3. Viviendo entre la espada y la pared. Resistencia ante el modelo de opresión patriarcal en la familia	282
4.3.1. Condiciones familiares de las profesoras colaboradoras	286
4.3.2. Estrategias para la distribución del trabajo doméstico y de crianza	293
4.3.2.1. Estrategias para la crianza	294
4.3.2.1.1. Control de la sexualidad	294
4.3.2.1.2. Uso de los derechos laborales: guardería y escuelas e instituciones de salud.	296
4.3.2.1.3. Trabajo a contra turno	298
4.3.2.1.4. Delegan cuidado de los hijos a sus madres.	298
4.3.2.1.5. Toman un solo turno para el cuidado de los hijos	299
4.3.2.1.6. Posponen o abandonan sus expectativas laborales	301
4.3.2.1.7. Trabajan tiempo extra para manejar las actividades que se traslapan en el hogar	302
4.3.2.1.8. Posponen el ocio y la salud	305
4.3.2.1.9. Inscriben a sus hijos en su escuela o alguna cercana.	306
4.3.2.1.10. Evitan discusiones y se responsabilizan por la crianza de sus hijos	306
4.3.2.1.11. Toman decisiones	307
4.3.2.1.12. Conciliando entre la espada y la pared	308
4.3.2.2. Estrategias para las actividades domésticas	309
4.3.2.2.1. Disminuyen el tiempo de las actividades domésticas	309
4.3.2.2.2. Comparten responsabilidades con los otros integrantes de su familia.	310
4.3.2.2.3. Pagan para realizar estas actividades	311

4.3.2.2.4. Gastos familiares	311
4.3.2.2.5. El empoderamiento es insuficiente para conseguir el bienestar de la mujer trabajadora y de las sociedades	314
<b>CAPITULO V Las profesoras de primaria en tiempos neoliberales</b>	317
<b>ANEXOS</b>	329
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	356

## LISTA DE TABLAS Y GRÁFICAS

Tabla 1	Características de las colaboradoras	31
Tabla 2	Registro de aplicación de las técnicas de obtención de datos	33-35
Tabla 3	VARIABLES, dimensiones e indicadores sensibles a género.	40
Tabla 4	Condiciones TIC de las escuelas en las que laboran las maestras de la investigación.	64
Tabla 5	Años de servicio de los PEPUP, según las etapas de Day y Gu. Comparación por sexo	75
Tabla 6	Máximo nivel de estudio de los PEPUP del S.E.E.R.	76
Tabla 7	Máximo Nivel de estudio de los maestros de primaria de 46 a 67 años	79
Tabla 11	Modificaciones a la Ley de Pensiones de San Luis Potosí.	87/133
Tabla 12	Sueldo mensual compactado de los PEPUP del S.E.E.R.	122
Tabla 13	Deducciones al sueldo de los PEPUP del S.E.E.R.	123
Tabla 14	Sueldo mensual promedio de un docente con base al incremento de sus prestaciones	124
Tabla 15	Relación entre número de plazas y sueldo.	125
Tabla 16	Relación entre años de servicio y sueldo mensual	126
Tabla 17	Incrementos por concepto de CM de los PEPUP del S.E.E.R.	127
Tabla 18	Profesores y sus incrementos por SPD	127
Tabla 19	Porcentaje del gasto familiar que representa el sueldo de cada maestra	129
Tabla 20	Costo por atención a cada niño en función del sueldo mensual	131
Tabla 21	Evolución de los factores de CM.	134
Tabla 22	Comparación de sueldos entre hombres y mujeres.	138
Tabla 23	Total de profesores y profesoras con algún nivel de CM.	138
Tabla 24	Incrementos por concepto de CM. Comparación entre sexos.	139
Tabla 25	Horas laboradas por hombres y mujeres según los Indicadores de Género, del cuarto trimestre de ENOE, 2016	140
Tabla 26	Jornada de trabajo de lunes a viernes.	141
Tabla 27	Jornada de trabajo de sábado y domingo	142
Tabla 28	Directorio del S.E.E.R.	149
Tabla 29	Directores respecto al total de docentes por sexo	150
Tabla 30	Acciones directamente relacionadas con la enseñanza y adicionales a ella.	164/165
Tabla 31	Comparación de propósitos de los programas de 1993 y 2011	169
Tabla 32	Comparación de los instrumentos de evaluación de los programas 1993 y 2011	171
Tabla 33	Actividades escolares en horario extraescolar	172/173
Tabla 34	Distribución de horas semanales para primero y segundo grados	180
Tabla 35	Distribución de horas semanales de tercero a sexto grados	181
Tabla 37	Relación entre enfermedades y eventos en la vida de cada maestra.	250
Gráfica 1	Escuelas primarias públicas urbanas de la ciudad de San Luis Potosí.	64
Gráfica 2	Docentes y directores activos en la ciudad de San Luis Potosí	72
Gráfica 3	Profesores y directores de las escuelas públicas primarias urbanas de la ciudad de S.L.P., agrupados por Sistema.	72

Gráfica 4	Profesores de escuelas urbanas públicas del S.E.E.R. por sexo.	73
Gráfica 5	Edad de los PEPUP del S.E.E.R.	73
Gráfica 6	Edad de los profesores de primaria urbana pública del S.E.E.R. Comparación entre sexos.	74
Gráfica 7	Años de servicio de los PEUP. Agrupación con base en las etapas de Day y Gu 2012.	75
Gráfica 8	Relación entre sueldo y máximo nivel de estudios. PEUP del S.E.E.R.	78
Gráfica 9	Relación entre sueldo y máximo nivel de estudio de los PEUP del S.E.E.R.	78
Gráfica 10	Institución de formación de los PEUP de 46 a 67 años.	80
Gráfica 11	Institución de formación de los PEUP DEL S.E.E.R.	81
Gráfica 12	PEPUP del S.E.E.R. con algún nivel de CM	126
Gráfica 13	Puestos directivos en la ciudad de S.L.P. por Sistema Educativo y sexo.	148
Gráfica 14	Porcentaje de hombres y mujeres que ocupan direcciones en relación al total por sexo	150

## LISTA DE FIGURAS Y ANEXOS

Esquema 1	Dimensiones de la desigualdad de género del trabajo docente en un contexto neoliberal	21
Esquema 2	Organigrama del S.E.E.R.	65
Anexo 1	Guión de entrevista	329
Anexo 2	Bitacora de un día	335
Anexo 3	Registro de ingreso y egresos familiares	336
Anexo 4	Comparación de Consejos Técnicos Escolares	337/338
Anexo 5	Boletas de calificaciones de antes de la reforma de primaria de 2011	339
Anexo 6	Reporte de evaluación 2016-2017	340/341
Anexo 7	Descripción de cada escuela de las colaboradoras	342

## ABREVIATURAS

ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
AZA	Adriana Zavala Alvarez
CBTis	Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios
CEDIE	Centro de Desarrollo Infantil Estatal
CEMABE	Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos y Educación Básica y Especial
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CM	Carrera Magisterial
CPS	Consejo de Participación Social
CTE	Consejo Técnico Escolar
DOF	Diario Oficial de la Federación
ECEA	Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje
ENOE	Encuesta Nacional de Ocupación y empleo

EPUP	Escuela Primaria Urbana Pública
FC	Formación continua
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
LGSPD	Ley General del Servicio profesional Docente
NEE	Necesidades Educativas Especiales
NPM	New Public Management
NGP	Nueva Gestión Pública
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PEPUP	Profesores de Escuela Primaria Urbana Pública
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PREVAL	Programa para el Fortalecimiento de la Capacidad de Seguimiento y Evaluación de los Proyectos FIDA en América Latina y el Caribe
RIEB	Reforma Integral de Educación Básica
RNMEEB	Rasgos de la Normalidad Mínima de las Escuelas de Educación Básica
RTM	Rafael Turrubiartes Macías
S.E.E.R.	Sistema Educativo Estatal Regular
SEGE	Secretaría de Educación de Gobierno del Estado
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de los trabajadores de la Educación
SPD	Servicio profesional Docente
SPD	Servicio Profesional Docente
TALIS	Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje
UASLP	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
WVS	Wenseslao Victoria Soto

## **AGRADECIMIENTOS**

*Al S.E.E.R.:* por el apoyo invaluable para la obtención de información y por otorgarme el tiempo que requiere la construcción de conocimiento.

*A mi esposo y mis hijos:* Porque en el conflicto, reafirmé que el amor es la herramienta más poderosa para deshacer o desaprender las estructuras arraigadas.

*A mis hermanos y mi papá:* porque sin su apoyo y confianza, no hubiera salido de los pantanos que impedían continuar. Gracias papá por ser y estar.

*A mi madre:* Porque amando y cuidando a mis hijos, apoyaste la realización de mi doctorado y la tesis y, porque las charlas interminables me siguen reconstruyendo la mirada racionalizada.

*A Colsan y Conacyt:* por la oportunidad de formación y por otorgar las condiciones necesarias.

*A la Dra. Oresta:* por tomar y dar, y porque al extender sus redes femeninas me ayudó a seguir siempre de paso, en el bello y doloroso proceso de construcción y reconstrucción.

*A Susan Street:* por sus aportaciones inteligentes, motivantes, humildes y comprometidas. Nutres mi fe y me das belleza al mostrarme que las relaciones horizontales no son una utopía.

*A mis colegas:* Araceli, Silvia, Patricia, María Isabel y Luz, que sin ninguna recompensa de por medio, me abrieron su vidas, extendieron mi conocimiento y me permiten ahora mostrar, a través de sus acciones, el trabajo que los docentes han hecho y que ha permitido que la escuela pública y los ideales de justicia social subsistan, así como el valor que la docencia tiene para la construcción, de raíces y de alas, en la sociedad y los estudiantes.



## INTRODUCCIÓN

La mujer batalla con dos representaciones lingüísticas del yo: un “Yo” con mayúsculas (el sujeto maestro, el depósito de la tradición cultural) y un “yo” con minúsculas (el sujeto personal con una raza y un género específico). El proceso de la escritura representa un acto de violencia: para escribir “con claridad” es necesario podar, eliminar, purificar, moldear este yo con minúsculas, adecuarlo a una tradición, localizarlo. La mujer necesita “lograr una distancia” que no es sino una forma de alienarse, de adaptar la voz que ha robado o tomado prestada, pero sobre todo internalizar el lenguaje del sujeto maestro.

Karina Bidaseca (2017)

**Reflexividad. Ser mujer y maestra en el contexto neoliberal de las escuelas primarias urbanas de San Luis Potosí. Esfuerzos por hacer consciente mi posición en la investigación.**

**Sintiendo el embate de la estandarización en mi vida.**

La ciencia es una actividad humana creativa y por ende, subjetiva. Es realizada por individuos insertados en un contexto histórico, social y cultural particular, que les hace mirar el hecho desde estos esquemas estructurales, pero interpretándolo y actuando en él, con base en su capacidad de agencia. Acker (1995), recuerda que es indispensable en la investigación, mostrar el contexto en el que se encuentra el investigador, así como su posición, ya que esto influye en la construcción del conocimiento que éste genera. Por ello, comienzo señalando mi posición dentro del objeto de estudio.

El sustento teórico metodológico del estudio, me obligó a utilizar la autoenografía y la autobiografía como herramientas reflexivas, por las complicaciones de estar tan implicada en el tema. Estoy segura que he podido convertir esto, que muchos visualizan como debilidad, en una ventaja que me permite entender lo cultural de la docencia y al maestro como sujeto social, desde lo personal.

Soy mujer, estoy casada, tengo dos hijos, mi madre y tías son grandes maestras, así como lo fue mi abuela en los pocos años que ejerció la docencia. Mi abuelo fue un maestro muy reconocido, político, sindicalista, formador de docentes y director de Educación de San Luis Potosí. Mi esposo y dos hermanos son maestros, algunas primas también lo son y, la mamá de mi papá, también fue maestra y política. Así es que he participado durante toda mi vida de charlas interminables sobre la docencia en San Luis Potosí, y he vivido en carne propia la vida de las y los docentes, primero por mi madre y tías y, luego por mí.

Yo, en realidad quería ser filósofa, antropóloga o psicóloga, pero cuando tuve que decidir, no había esas carreras en San Luis Potosí y no sentí el apoyo de mi madre para estudiar psicología; así es que dejé que ella decidiera que era lo que estudiaría. Por indecisiones, soy maestra, algo que no esperé, pero que realizó con mucha responsabilidad y compromiso. Tengo la fortuna de saberme reconocida, como una excelente maestra por los padres de familia, mis colegas, autoridades y sobre todo por mis alumnos. La satisfacción de hacer bien mi trabajo se ha ido construyendo a diario durante los 19 años que tengo ejerciendo esta profesión, la cual considero muy compleja y valiosa pero, de la que no me siento orgullosa por los discursos sociales que sobre ella existen.

Debido a mi familia, he tenido muchas oportunidades en el sistema como, tener una plaza inmediatamente después de salir de la normal, ubicada en una escuela con prestigio, en el centro de la ciudad; seguir estudiando comisionada, en instituciones avaladas por CONACYT, para conseguir la expectativa de prepararme en posgrados de calidad y; mover mi plaza a escuelas como la BECENE o la Tomasa Estévez para trabajar como investigadora o para mejorar mi sueldo.

También tengo que señalar, que no he sido una maestra que se ha conformado sólo con las ventajas que me da esta posición, ya que en cada espacio educativo, he puesto mi mayor

esfuerzo para enseñar y lograr aprendizajes significativos en mis alumnos, con el conocimiento, la experiencia y el dominio propios, de cada etapa de mi trayectoria profesional. De esta manera, cuando trabajé en la BECENE, gracias a la evaluación interna que se realiza en ella, pude ir mejorando mi sueldo y mis condiciones laborales sin necesidad de apoyo familiar, además, obtuve el premio a la excelencia en la docencia, a nivel normal, que entrega el S.E.E.R. y, durante toda mi estancia allí, el reconocimiento de mis alumnos. Con esta confianza en mi capacidad docente, queriendo mejorar mi sueldo y por algunas inconsistencias en la BECENE, que pensaba no poder tolerar, decido pedir apoyo para cambiarme a una escuela primaria Anexa a la BECENE.

Estaba realmente emocionada por aplicar todo lo nuevo que yo reflexionaba con mis alumnos normalistas, poner a prueba muchas cosas, vivir la experiencia ahora con autoconfianza y con mucho reconocimiento hacia mi persona como maestra, pero también estaba angustiada porque allí demostraría si realmente lo que aconsejaba a mis alumnos, lo podía poner en práctica y lograr buenos resultados.

Así es que fue una combinación de emociones mi regreso a la primaria. Esos tres años de vuelta a la primaria, me llevaron a experiencias en carne propia que cimbraron mis pilares y mi ego. Ya nadie podría hacerme creer que no hacía bien mi trabajo, sin embargo, y a pesar de lo preparada que estaba y del dominio que tenía de la práctica docente, me encontré agobiada. Trabajaba mucho y sentía que no terminaba como yo deseaba. Dormía tres horas en promedio los primeros dos años, el tercero tal vez aumenté 3 horas de sueño. Me desvanecí al intentar hacer ejercicio, dormitaba mientras manejaba, estuve afónica y tuve que ir muchas veces con el otorrinolaringólogo y a clase con una fonóloga.

Invertí mucho tiempo para hacer bien mi trabajo y confieso que me harté de calificar, con enfoque formativo, 45 libretas seis veces al día. Confieso que conseguir la disciplina para

lograr los aprendizajes era todo un reto al inicio de cada ciclo y, mantener la motivación para el aprendizaje de mis alumnos fue otro reto que implicó muchas horas de lectura, de revisión en internet, de creación de nuevas estrategias, de entrevistas con ellos y sus padres, de salidas a muchos lugares como museos, parques conciertos campamentos, entre otras muchas actividades.

Al principio, la directora con visiones educativas tradicionales y diferentes a las mías, no comprendía mi práctica, algunas maestras tampoco lo hacían. Paulatinamente mi trabajo fue demostrando resultados. Pero mientras esto sucedía, tuve que tratar de comprender cómo poner en práctica las nuevas propuestas curriculares si mi escuela no trabajaba como unidad, si los maestros seguían haciendo lo que sabían hacer y eso no era consistente con lo que se necesitaba para lograr un currículum común y en función de las nuevas demandas. Traté de entender las deficiencias que mis alumnos tenían, acepté, después de un tiempo que nunca habían escrito un texto por sí solos y que yo estaba tratando de enseñar habilidades para la autocorrección sin concepciones previas, y que por lo tanto, debería irme atrás y enseñar lo que en primero tuvieron que aprender, pero ahora en quinto grado.

Me vi agobiada por el eclecticismo en las prácticas docentes y por la búsqueda de resultados. Tenía que invertir mucho tiempo porque los materiales no eran suficientes para poder hacer lo que me pedía la SEP. Me sentí agobiada por elaborar y conseguir elementos para mi práctica, así como por registrar de manera sistemática los avances de mis alumnos, analizar sus resultados, hacer gráficas, listas de verificación, criterios, etc., trataba de seguir al pie de la letra la recopilación de la información para la toma de decisiones respecto al aprendizaje de mis alumnos y para mi propio desarrollo profesional. Invertí mucho tiempo en la evaluación. Empezaba a aceptar que la primaria y sus demandas no se vivenciaban de igual manera soltera y joven que, casada, con hijos y experiencia y, que algo sucedía en mi contexto

de trabajo que intensificaba mi práctica. Quería ser una maestra que cumpliera con la práctica solicitada por el currículum, aunque eso me llevara a realizar un esfuerzo que afectara mi bienestar personal.

Dentro de esta nube oscura que, poco a poco fue soltando su lluvia, haciendo crecer la vida, me encontré con colegas que no sólo eran maestras anticuadas o mal preparadas, eran seres humanos con necesidades específicas, con fortalezas, con conocimientos, debilidades, con alegría, con amor, con cansancio, con problemas y soluciones. No tenía tiempo para hablar con ellas, sólo en los festejos del día del maestro o navidad y después, con la llegada de los Consejos Técnicos. Los alumnos, a ellas y a mí, nos demandaban atención total durante toda la jornada, desde que el carro llegaba a la escuela, los niños corrían por nosotras para hablarnos, platicarnos, ayudarnos, saludarnos, abrazarnos, etc., y no nos dejaban hasta la salida que se iban con sus padres. Pero a pesar de esta demanda real de los niños, los comportamientos de mis compañeras, las charlas breves de pasillo y vivir diariamente con ellas, me hizo valorarlas y darme cuenta que todas necesitábamos, no sólo capacitación didáctica sino desarrollo humano.

Este regreso a la primaria representó un conflicto terrible para mí, porque todas las actividades que yo tenía que realizar con mis alumnos no me dejaban tiempo para estudiar un posgrado o participar en grupos de investigación, pero, también modificó muchas de mis concepciones. Nadie que no haya vivido lo que significa ser maestro en este momento y que actué con responsabilidad, sabrá que el servicio que se presta a los niños para ayudarles en la construcción de sus aprendizajes, demanda tiempo completo y que, participar en investigaciones o en otro tipo de actividades estará en detrimento del desempeño docente o la salud del docente o el descuido de la crianza de los hijos propios.

Esto lo digo por mi condición de madre, la teoría educativa nos hace comprender la importancia de la atención individual para el logro de los aprendizajes y, el desarrollo emocional como base para el cognitivo. En esta situación personal regreso a la primaria y, como caballo desbocado, pretendo hacer lo mismo que cuando era soltera y, allí empieza mi primer conflicto cognitivo. Me encontré agobiada y confundida entre todo el trabajo con el grupo, mis responsabilidades de crianza y domésticas, los roles establecidos en mi familia y el desvío, que sentía, había tenido el camino trazado para mi carrera profesional.

Me sentía en un lugar con muy poco reconocimiento y no sabía cómo iba lograr salir de allí y, a pesar de que hacía muy bien mi trabajo, yo no podía escribir, participar en investigaciones y mi currículum se estaba quedando obsoleto para ingresar a un doctorado. Sentía que la mujer que había podido lograr puestos directivos en la BECENE, ingresar a un doctorado de nivel internacional, que se había ganado una plaza federal en el INEE, se estaba diluyendo entre las libretas de mis alumnos.

Hago la reconstrucción de mi experiencia personal y profesional, porque es fundamental para entender mi posición en la construcción de este conocimiento que ahora presento, mis conocimientos como docente en diferentes niveles, como investigadora y evaluadora educativa, así como mi herencia magisterial y mi situación personal y familiar, se mezclaron y formaron el color desde el que miró la docencia.

Esta amalgama y el regreso a la primaria me permitieron entender desde adentro, muchos aspectos del docente como sujeto social. Se generaron en mí, muchos conflictos cognitivos, algunos resueltos otros no y, muchas preguntas que después se multiplicarían cuando decidí comenzar a realizar mis estudios de Doctorado, acompañada de la Doctora Oresta López. Sabía que reconocía la necesidad de adentrarme en el conocimiento de las Ciencias Sociales

para poder analizar el hecho educativo, aunque jamás extrapolé los embates que este trabajo me traería.

Las charlas con la Doctora nos llevaron a decidir compaginar sus conocimientos con los míos para poder hablar de la condición docente y generar conocimiento nuevo. Para ello hubo que formarme a contratiempo en muchas teorías y manejar una serie de términos apenas conocidos para mí. Era tanta la información que llegaba a mí que no tenía tiempo de encontrar los anclajes cognitivos para tener aprendizajes significativos. Salí totalmente de mi zona de confort, para bien y para mal. He aprendido a mirar la educación desde los aportes de las Ciencias Sociales de manera interdisciplinaria, un poco obligada por el enfoque de género. Tuve que escudriñar en la historia, la antropología, la sociología, la demografía, el feminismo, la política, la economía, la educación, para entender lo que sucedía con el trabajo docente en este momento.

La perspectiva de género se insertó, en mi razón y mi corazón, como una llama profunda que me estremeció como investigadora, madre, maestra, mujer, esposa e, hija. Leer e interpretar las historias docentes desde este enfoque, me trajo resultados dolorosos, aprendizajes y nuevos retos de actuación en un mundo patriarcal. En la construcción de este problema de estudio me reflejé muchas veces en las vidas de las maestras y la proyección del espejo a veces no me gustó. Paulatinamente he tomado conciencia de los cambios y los efectos de las políticas neoliberales en la condición docente y de la importancia de mirar esta profesión feminizada con los lentes de género.

## **El impacto de las políticas neoliberales hacia la educación y el trabajo docente. El caso de las profesoras potosinas del Sistema Educativo Estatal Regular.**

Los docentes y las profesoras en particular, trabajan bajo las condiciones que impone el modelo neoliberal y, el impacto de éstas en su vida y su trabajo, es aún desconocido. Varias investigaciones han dado cuenta de que, en general, las mujeres están trabajando en condiciones que no favorecen la igualdad entre los sexos, ya que además de haber brechas de género en el área laboral, siguen siendo las encargadas de las actividades domésticas y de crianza en las familias, sin reconocimiento de esta labor, sin una remuneración y acumulando dobles o triples jornadas (De Oliveira, 2000; OIT, 2018; Preciado, Gómez y Kral, 2008; Tepechin, 2010).

Los estudios nacionales (INEE, 2015; Robalino y Körner, 2005; Tenti, 2005; UNESCO 2012), que han identificado la condición docente, no han analizado este trabajo combinando ambas esferas: el trabajo remunerado y el no remunerado; es decir, desde la categoría de trabajo femenino. Al mirar la docencia ejercida por mujeres con esta categoría, la descripción se vuelve más densa y muestra la reproducción de las desigualdades entre los sexos y la existencia de oportunidades, reales, que la política de género, como eje transversal, se propone favorecer en las mujeres.

Esta investigación ha identificado evidencia para ampliar el conocimiento que se tiene, sobre la docencia ejercida por mujeres en un contexto neoliberal, a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las condiciones laborales de las profesoras de escuelas primarias urbanas públicas del S.E.E.R. y cómo han cambiado por las políticas neoliberales? ¿De qué manera, las nuevas condiciones que impone el neoliberalismo globalizado en la educación y en el trabajo docente, reproducen desigualdades de género? ¿Cuáles son las representaciones simbólicas sobre trabajo docente, familia y género que sostienen estas profesoras y, cómo



influyen en sus trayectorias laborales y en su condición docente? ¿Cuáles son las estrategias, con las que las profesoras de primaria, enfrentan los cambios globales en la educación y en su condición laboral y de género?

Los modelos neoliberales han ido incorporándose, de manera más intensa, en las decisiones sobre política educativa y trabajo docente; en contextos con recursos insuficientes para su cumplimiento, bajo procesos incompletos e injustos y con estandarizaciones que no consideran las necesidades de los estudiantes. La supervisión y control al que ha estado sujeto el magisterio, muestran la desconfianza hacia estos profesionistas. Los profesores cumplen las demandas de las políticas, en cierto nivel, entre discursos incoherentes que hablan al mismo tiempo de profesionalismo y evaluaciones que determinan la permanencia en el trabajo; de funciones formativas en la teoría de la evaluación que en la medición de los desempeños de los estudiantes son sumativas; de entrega de estímulos dependiendo de los logros de los alumnos sin considerar su estado inicial, etc.

Este estudio da cuenta de las formas en que los maestros, experimentan las políticas neoliberales y su impacto en la vida y el trabajo. El análisis de las políticas neoliberales se fundamenta en los aspectos de la Nueva Gestión de lo Público (NGP) o New Public Management: medición intensiva, estandarización de metas de aprendizaje y procesos de trabajo docente, inspecciones externas, promoción de relación clientelar con las familias, flexibilización laboral, ranking, financiamiento dependiendo del número de alumnos, castigos en función de la evaluación, despido de docentes, discusiones públicas de la responsabilidad docente por el bajo nivel de logro respecto a estándares, rendición de cuentas, adopción de modelos simbólicos de emprendimiento, evaluación individual al desempeño e, incentivos económicos en función a resultados (Verger y Normand, 2015). Desde el caso local, estos aspectos de la NGP, toman una forma particular, por ejemplo, en San Luis Potosí,

a pesar de la descentralización que promueve el neoliberalismo, los subsidios a las escuelas son 90% inexistentes, por lo que una rimbombante “autonomía de gestión”, sin recurso, se experimenta como abandono.

La NGP ha fundamentado la política educativa porque se considera la mejor elección para conseguir la calidad educativa pero, después de 25 años lejos se está de esa meta y se hace necesario mirar a la educación y al trabajo docente desde otras perspectivas. Esta investigación busca abonar a esta reflexión y muestra cómo las maestras han hecho frente a estos nuevos desafíos y cuáles son las ganancias y pérdidas por la forma en que ejercen su agencia. Las y los docentes, son un grupo profesional con autonomía limitada por los procesos nacionales que fijan SEP y SNTE y por la organización local del S.E.E.R. y de la Sección 52 del SNTE.

En el caso particular de las profesoras, más que resistir a esta opresión, aplican estrategias “nexo adaptación-resistencia” (Petchesky y Judd, 2006) para poder sobrevivir y buscar intersticios que permitan una transformación de sus condiciones. Desafortunadamente estas condiciones y los valores que nutren las estrategias de resistencia y adaptación, si bien han permitido que la escuela pública no desaparezca, también han favorecido la reproducción de la desigualdad de género y la precarización del docente.

El enfoque de género es el eje central que ha ayudado a identificar la evidencia que confirma la hipótesis de esta investigación: Las nuevas condiciones que impone el neoliberalismo globalizado en la educación y en las condiciones laborales de las y los docentes, reproducen las desigualdades de género, ante las cuales las mujeres están aplicando estrategias de apropiación y resistencia.

El género tiene un altísimo impacto en el trabajo docente, ya que las interacciones que las y los docentes establecen en sus contextos de trabajo y de familia, están atravesadas por

relaciones de poder, que han nutrido los imaginarios, las creencias y los estereotipos sobre las funciones de mujeres y hombres y, que mantiene a éstas en posición de subordinación, de exclusión, segregación, precarización, etc. Los supuestos sobre cada sexo se han naturalizado sin reflexionar sobre su origen social y están afectando el bienestar de las mujeres y del magisterio en general.

Aunque las condiciones del trabajo docente no son las adecuadas, las profesoras no son víctimas de ello; gracias a los estudios que se fundamentan en el enfoque biográfico (Acker, 1995; Bolívar, 2014; Goodson, 2004) , se ha mostrado evidencia de las formas de resistir o sobrevivir a la adversidad. Esta investigación contribuye a mostrar la agencia de las profesoras y con apoyo de los enfoques de género y biográfico, se han puesto en tela de juicio supuestos naturalizados, respecto a las mujeres, el magisterio, la teoría educativa, etc., lo que ha permitido cumplir con los propósitos planteados:

1. Analizar la relación entre género, trabajo y familia en las trayectorias profesionales de las docentes.
2. Interpretar, a partir de las narrativas biográficas de las docentes, el significado de docencia en un contexto neoliberal globalizado.
3. Identificar las estrategias que aplican las profesoras de primaria para responder a las demandas del neoliberalismo globalizado.
4. Analizar las representaciones simbólicas sobre el género, trabajo y familia, sus continuidades y discontinuidades en las trayectorias de este grupo socio profesional, a partir de las demandas del neoliberalismo globalizado.
5. Identificar las desigualdades de género, persistentes en el trabajo y la familia de este grupo profesional de mujeres.

Las mujeres concentran la atención de esta investigación ya que se busca contribuir a ampliar los estudios que hagan visibles sus condiciones y estrategias, porque a pesar de los múltiples indicadores sobre autonomía y empoderamiento, aún se percibe su ausencia en el mundo laboral y familiar. Las mujeres, en diferentes niveles, se encuentran segregadas, excluidas y aplicando estrategias para sobrevivir, más que para lograr justicia.

### **La medición e interpretación de la desigualdad en el trabajo docente hecho por mujeres**

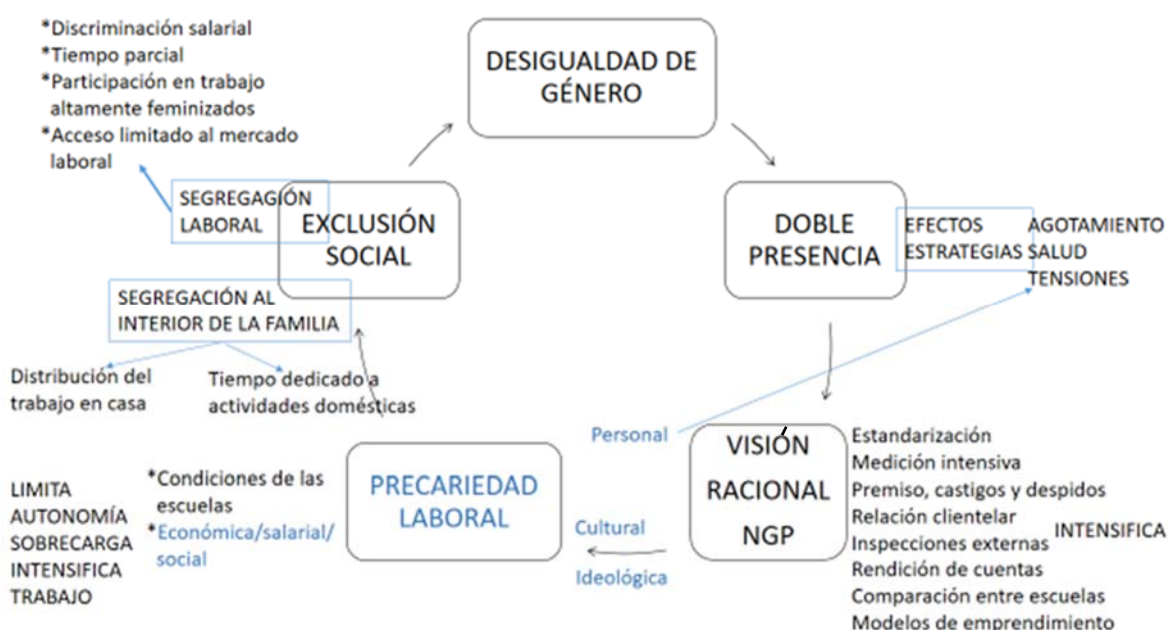
El proceso de feminización del magisterio, ha atribuido a esta profesión, características estereotipadas de la mujer, como su condición innata para el cuidado, la necesidad de controles externos, la ubicación en los puestos de menor jerarquía, el desprestigio, la falta de recursos en los ambientes laborales, el bajo salario, las políticas de ahorro con explotación de las profesoras, entre otras.

Estas condiciones, en las que trabaja los y las docentes, determinan sus niveles de satisfacción, motivación, su compromiso y con ello la calidad de su trabajo; además pueden afectar su autoimagen, sus expectativas y el reconocimiento que otros actores tienen sobre ellos (Martínez Santiago, 2001, Tenti, 2005); incluso su bienestar personal. La condición docente hace referencia al “amplio escenario donde convergen un conjunto de dimensiones sociales, personales y físicas en las cuales laboran los docentes” (Cuenca, et al. 2005:16).

La descripción de la condición docente, para el caso de las mujeres, además debe considerar las actividades realizadas tanto en el hogar como en la familia. Por ello, el trabajo docente se define en esta investigación como un trabajo femenino que incluye las actividades remuneradas y no remuneradas, ya que, una visión que no considere el tiempo y las actividades que ellas desempeñan en el trabajo doméstico, mantiene la segregación de las mujeres y desvaloriza ese trabajo (De Oliveira y Ariza, 2000).

Identificar la reproducción de la desigualdad de género en el trabajo femenino, requirió la complementación disciplinaria y metodológica. Por ello este estudio utiliza una metodología mixta, para la recolección, análisis e interpretación de los resultados. El esquema 1 expone la forma en que se conceptualizó y analizó la desigualdad de género en el trabajo docente.

*Esquema 1 Dimensiones de la desigualdad de género del trabajo docente en un contexto neoliberal*



El esquema permite representar que la desigualdad de género se identifica en la exclusión y segregación así como en la precariedad laboral. Al ser un trabajo femenino, la exclusión se subdivide en segregación laboral y segregación al interior de la familia y, debe incluirse el concepto de doble presencia. La precariedad laboral se divide en cuatro dimensiones: económica que se reconoce en los indicadores de segregación laboral y en las condiciones de las escuelas; ideológica y cultural, las cuales se relacionan con los procesos de control y racionalización de los modelos neoliberales (NGP) y; la personal que se identifica en los

problemas de la salud. En seguida se amplía la información sobre cada aspecto y su relación con el trabajo docente.

Los estudios de género han identificado conceptos centrales que permiten medir las desigualdades sociales de las mujeres en el mercado de trabajo (De Oliveira y Ariza, 2000), aquí se retoman, división sexual del trabajo, exclusión social y segregación y, doble presencia. La división sexual del trabajo ha sido identificada como un mecanismo decisivo en las formas y grados en que son excluidas las mujeres, consiste en recluirlas a la esfera privada y concentrar la mayoría de su tiempo o todo, en la realización de actividades reproductivas. La distribución inequitativa de las tareas del hogar se convierte en un dispositivo de exclusión, reproduce y mantiene la inequidad entre hombres y mujeres, colocando a las mujeres en una situación de desventaja en el trabajo asalariado y en una sobreexplotación por el promedio de horas acumuladas dedicadas al trabajo con salario y sin él.

El caso de la docencia, es una profesión que socialmente ha sido concebida con cuerpo de mujer, por atribuirle a ésta, en el imaginario, cualidades “naturales” para ejercerla, por lo tanto, la subdivisión sexual del trabajo remunerado, coloca a esta profesión en una situación de desventaja, ya que refuerza los rasgos de domesticidad y subordinación, mantiene la segregación de las mujeres y los estereotipos sociales que favorecen su desvaloración. Además, al interior de la profesión, las profesoras se ubican en los puestos de “menor jerarquía” según los patrones sociales para juzgarlos.

La exclusión es un mecanismo o proceso que establece los espacios determinados para cada grupo social con base en las cualidades que les son atribuidas socialmente. Esto hace referencia a establecer barreras y posturas jerárquicas entre los grupos de individuos para

demarcar bien la posición de poder de cada uno. La exclusión delimita las oportunidades de acceso a los bienes materiales y simbólicos, legitimados como socialmente deseables.

Una forma de exclusión social en el trabajo femenino es la segregación, laboral o al interior de la familia. Segregar es “replegar a un espacio social para asegurar el mantenimiento de una distancia, para institucionalizar una diferencia, lo que a su vez ratifica un orden social establecido” (De Oliveira y Ariza, 2000, p.16).

La segregación al interior de la familia es un elemento fundamental para el análisis de la desigualdad laboral de las mujeres, ya que su situación familiar, es la condición básica para su inserción laboral. Para describir la desigualdad de género en el trabajo, es necesario analizar la forma en que los integrantes, de una familia, participan en el trabajo remunerado y/o no remunerado, así como las formas de interacción que se establecen entre ellos y las formas de poder y conflicto que subsisten. Esto conlleva a atender la distribución de las tareas en casa, el tiempo que la mujer dedica a las tareas domésticas, la forma de tomar decisiones y los sujetos que participan en ello.

La familia se convierte en unidad de análisis, ya que no sólo constituye un espacio de afecto, solidaridad y seguridad, sino también de conflictos y tensiones entre sus integrantes. Asimismo la participación de la mujer en el trabajo está ligada a las diferentes etapas del ciclo familiar, matrimonio y maternidad, por ello se hace importante analizar la forma en que se imbrican las trayectorias profesionales y personales de cada docente.

Para analizar la segregación laboral es necesario considerar la discriminación salarial, que se relaciona con la diferencia en sueldos entre hombres y mujeres en iguales circunstancias; con la ubicación de las mujeres en trabajos de tiempo parcial; en trabajos altamente feminizados, los cuales están socialmente desprestigiados y las colocan en posición de subordinación y;

en trabajos con acceso limitado al mercado laboral, con poca movilidad y con mínimo aumento salarial e inestabilidad.

Estos mecanismos de segregación generan precariedad laboral y limitan la autonomía de las mujeres, además, en el caso de ellas, se combina con el carácter precario del trabajo doméstico, que no se considera digno de recibir un pago por él. En el caso de la docencia, la precariedad laboral se conjunta con las condiciones de las escuelas públicas, el aporte económico que realizan los padres, según nivel económico y el nulo subsidio que se les otorga. La precariedad de las escuelas se une a otros mecanismos de precariedad laboral, ocasionando una intensificación y sobrecarga en estas trabajadoras que además, viven con la sobrecarga de las actividades del hogar y el desprestigio a que la docencia ha sido sometida por quererla valorar, desde criterios que no describen, justamente, los alcances valiosos de la enseñanza.

Pese a los discursos oficiales sobre la “profesionalización” docente, la feminización del magisterio coloca a esta socioprofesión en una situación ambigua, por un lado se empodera en su trabajo para el desempeño de sus funciones con los actores implicados en el proceso educativo, pero por el otro, está supeditada a las normas que el Estado impone sobre los currículos, sus prestaciones laborales, sobre la evaluación a su trabajo, etc. El conocimiento del docente ha sido silenciado, no es considerado para la construcción de los programas oficiales, o para la generación de conocimiento pedagógico, los maestros han tenido que aceptar que son los encargados de aplicar lo que los intelectuales, con reconocimiento, idearon para ellos y para los alumnos.

El conocimiento profesional de los docentes ha sido menospreciado y colocado en un nivel inferior. Esto representa, como señala Nuñez (2000) una forma de exclusión que viven los y las docentes y que reproduce la injusticia entre los sexos debido a que:



- a) Su conocimiento ha sido invisibilizado por los diferentes cuerpos de conocimiento.
- b) Se les ha privado de la posibilidad de ser sujetos de conocimiento, poseedores del mismo, ya que no se tiene la confianza ni la credibilidad social.
- c) Por la concepción misma del conocimiento, como una construcción objetiva y universal.
- d) Porque no se ha hecho conciencia sobre la subordinación y opresión que sufre esta profesión, ya que ambas se han naturalizado.

La racionalidad desde la que se apoyan las posturas de la NGP, favorecen la precarización ideológica (Hargreaves, 2010; Contreras, 1997; Goodson, 2004; Tenti, 2010; Acker, 1995; Bolívar, 2014; Dillabough, 1999; Apple, 1996), ya que estas políticas de estandarización y de intensificación de la evaluación, provocan la sustracción sucesiva de una serie de cualidades, que le permitían al profesor, tener control sobre el proceso de enseñanza y sobre el sentido de su trabajo.

La intensificación de su labor, la exigencia de resultados, la fiscalización, así como la relación clientelar con los padres, obliga a los maestros a cumplir con todo para ser reconocidos o para no perder su trabajo, para acceder a mejores sueldos, para tener prestigio, etc. Son evaluados con base en criterios que no fueron consensados con ellos sino impuestos por algún “humano superior” que suponen, conoce mejor la docencia, que aquellos que la viven diariamente. Esta situación demuestra la feminización del magisterio, las relaciones de poder en las que el trabajo docente depende enteramente del proceso de racionalización y de la gestión administrativa, a pesar de sus inconsistencias con el contexto y las necesidades de los niños.

Sin embargo, las y los docentes son agentes que desafían los límites estructurales, en la búsqueda de ciertos fines y, acarreando consecuencias. Aunque es eminente la precarización

ideológica, el género estructura las formas de reaccionar ante ella y provoca resistencia. Los maestros mantienen cierto control sobre el proceso de enseñanza, guiados por unos ideales y por algunas exigencias curriculares; hacen reflexión sobre su práctica; se reúnen para discutir sobre los fines de la educación o sobre las formas de lograr los perfiles docentes, que maneja la política educativa y; también luchan, de manera individual por conseguir mejoras económicas y por empoderarse. Esto no sólo lo hacen bajo las acciones que la política obliga, como CT o los cursos de las reformas sino que, su vida cotidiana está cargada de ejemplos que aún no se conocen en su totalidad.

Doble presencia es el concepto que también coadyuva a explicar la desigualdad en esta profesión, ya que las profesoras, deben desarrollar estrategias adecuadas para poder compaginar las responsabilidades laborales y reproductivas. Las trayectorias de las docentes demuestran poca probabilidad de dejar el trabajo por la maternidad o incluso suspender clases por enfermedad o cuidados maternos, debido a que no existen las condiciones adecuadas, de un “trabajo decente”, para responder a las demandas del trabajo reproductivo y productivo sin temor a represalias o despidos.

Estas mujeres experimentan la doble presencia con estrategias que les permiten resolver diferentes situaciones (pero, no sin conflictos y tensiones) y, en muchas ocasiones les impiden conseguir las expectativas profesionales o personales o familiares que se desean. Las historias de vida, muestran, que en diferentes etapas de su vida personal y laboral, se presentan incidentes críticos, que les hacen inclinar la balanza hacia algún lado, ganando y perdiendo al mismo tiempo. Esto las hace experimentar en su vida contradicciones que se viven de manera heterogénea en cada mujer y docente e, incluso, inconsistencias respecto al sentido de maternidad y familia, docencia, mujer, hijo, trabajo, etc.

La situación que guarda el magisterio, por ser un trabajo hecho, en su mayoría, por mujeres, debe favorecer el pleno desarrollo de la mujer y la igualdad no sólo de acceso a recursos sino la oportunidad de tener un espacio de libertad que permita la realización de las metas personales y su valoración y las políticas neoliberales no lo están consiguiendo.

### **El estudio de las condiciones del trabajo docente a través de una metodología mixta**

La investigación es un estudio de caso de profesoras de escuelas primarias urbanas públicas del Sistema Educativo Estatal Regular, en la ciudad de San Luis Potosí, S.L.P. Se fundamenta, principalmente, en los enfoques de género y biográfico. Utiliza una metodología mixta que combina datos cuantitativos y cualitativos, diferentes enfoques teóricos y aportes de diversas disciplinas, como la antropología, sociología, historia, demografía, política, economía y educación. Cinco narrativas biográficas, documentos y bases de datos oficiales y, una base de datos creada exprofeso, se combinan para enriquecer el análisis de la condición del trabajo docente, los efectos de las políticas neoliberales y las desigualdades de género que se advierten en esta profesión feminizada.

En el estado y municipio, no existía una base de datos sobre las condiciones laborales o personales de los docentes; la base de datos de CEMABE era insuficiente para describirlas y los estudios existentes, con alcance nacional como los de UNESCO e INEE, entre otros, también requieren mayor profundidad o ampliación de la información para reconocer los efectos del neoliberalismo en la condición del trabajo docente, para describir las condiciones laborales y particularmente para incluir indicadores sensibles a género por la naturaleza feminizada de la profesión.

Por ello una de las primeras decisiones consistió en solicitar a SEGE y al S.E.E.R., la información que sobre sus docentes tuvieran. La experiencia mostró que estos datos están

celosamente guardados por ambos sistemas, por lo que se recurrió a Transparencia para poder obtenerlos. EL S.E.E.R. fue el único en elaborar, una base de datos, con la información de sus archivos y, la SEGE sólo proporcionó algunos datos sobre las escuelas y direcciones, señalando, en varias ocasiones, que no contaba con los datos solicitados.

Estas circunstancias le dan un gran valor a la base de datos que el S.E.E.R. construyó sobre sus profesores en la cual incluyeron las siguientes condiciones segmentadas por sexo: edad, último grado de estudios, estado civil, número de plazas oficiales, percepción mensual, puesto, nivel de Carrera Magisterial, colonia en que viven, años de servicio, formación inicial e institución donde obtuvieron sus estudios de licenciatura, escuela de adscripción, grado, grupo y número de alumnos que atiende.

Aunque hay algunos espacios vacíos en la base proporcionada, la mayoría de los datos se pueden encontrar en ella. También, el S.E.E.R. proporcionó información para conocer la participación de las mujeres en puestos directivos como: número de supervisiones y jefaturas (segmentadas por sexo). Estas bases se refieren a los profesores y directores que laboraron en primarias públicas urbanas de la ciudad de San Luis Potosí, durante el ciclo escolar 2015-2016.

Debido a la forma en que el S.E.E.R. tiene registradas las condiciones de los docentes, se tuvo que procesar la información de las bases obtenidas. Primero se limpiaron y analizaron los datos para reconocer las ausencias, omisiones, o repeticiones y, se pidieron varias entrevistas al S.E.E.R. para poder tener una interpretación adecuada de los datos solicitados o hacer una modificación de la base de datos entregada, a fin de que se pudiera contar con la información suficiente para comparar la condición docente de hombres y mujeres. También se recategorizaron algunos datos, por ejemplo la edad, ya que fue otorgada como fecha de

nacimiento y, los años de servicio, porque fueron proporcionados como fecha de ingreso al sistema, entre otros.

Los datos fueron proporcionados en un documento de Excel y tuvieron que organizarse, para su análisis con el paquete SPSS; fueron corridos utilizando un análisis descriptivo que permitió conocer las condiciones de los docentes del S.E.E.R. y comparar las condiciones de hombres y mujeres para reconocer las diferencias respecto a: puestos directivos, nivel de formación, institución de formación, grado que atiende, estado civil, percepción mensual, nivel de CM y escuela de adscripción; todo esto permitió reconocer brechas de género, respecto al salario, número de plazas, a los puestos directivos, grados que atienden las mujeres, etc.; así como algunas condiciones del trabajo docente que se han impactado por las políticas neoliberales como: la mejora salarial en función de una evaluación, los mínimos aumentos salariales a través de la trayectoria profesional, entre otros.

Los resultados de los análisis fueron contrastados con otros estudios y con diferentes bases de datos y documentos oficiales, para reconocer, cómo las decisiones de política y la forma de su implementación, han influido en la condición que presentan ahora los docentes. Para el análisis se recurrió a indicadores sensibles a género, que permiten reconocer si existe empoderamiento de las mujeres y en qué nivel y aspectos. Además, por medio del análisis de los sueldos iniciales, se pudo identificar la influencia, en la trayectoria profesional, de la cultura clientelar de la Sección 52 del SNTE.

El análisis de la base de datos se nutrió con la ENOE, con una base de datos que proporcionó la SEGE sobre los directores y docentes de la ciudad de San Luis Potosí, con los datos que el S.E.E.R. entregó sobre las supervisoras y jefas de sector de ese sistema, con datos de algunos estudios y, con los que la Sección 52 ha publicado en internet o en una de sus revistas conmemorativas. A pesar de contar con esta diversidad de instrumentos para la obtención de

datos, aún son insuficientes para conocer el impacto de las políticas neoliberales en el trabajo docente. Por ello, se complementó la descripción de la condición docente a través de narrativas biográficas.

Las narrativas de las profesoras que colaboraron en este estudio permitieron la interpretación profunda de esta situación. Reconocer cómo experimentan estos cambios neoliberales y, qué estrategias de resistencia o adaptación aplican, ya que a simple vista, parecieran inexistentes por su naturaleza sutil (Acker, 1995). La reconstrucción de las historias de vida de las profesoras, fue una tarea indispensable para describir y explicar, a profundidad, los efectos del neoliberalismo en el trabajo y la vida de estas profesionistas. Los biogramas permitieron establecer las relaciones entre estructura contextual y agente (Goodson, 2003; Ferraroti, 2007).

La biografía de una persona puede hablar de múltiples temas, por lo que, para poder encontrar específicamente los efectos del neoliberalismo en el trabajo docente, se decidió realizar narrativas biográficas, porque éstas parten a contar las experiencia de vida, a partir de un tema y de un momento dado (Aceves, 1994). En este caso, se pidió que se contará desde el ingreso a su profesión pero, haciendo énfasis, en retomar la memoria desde la reforma del ANMEB, en 1992 hasta 2016.

Las narrativas se realizaron por medio de la colaboración de cinco docentes de primaria pública urbana de la ciudad de San Luis Potosí (Tabla 1), de uno de los Sistemas Educativos del estado, el Sistema Educativo Estatal Regular (S.E.E.R.). Las profesoras fueron elegidas ya que han trabajado con las reformas de corte neoliberal, por lo que tienen entre 20 y 44 años de servicio. Se escogieron aquellas que hubiera sido casadas y tuvieran hijos, debido a que estos factores son determinantes en sus trayectorias y en la selección de estrategias para conciliar trabajo y familia.

Después de realizar el análisis descriptivo de la base de datos, se identificó que la mayoría de las docentes tenía formación de Licenciatura pero, que también la edad era factor determinante para tener como formación la Normal básica, por ello se seleccionaron aquellas que tuvieran el perfil de la media de las maestras de San Luis Potosí del S.E.E.R., respecto del último nivel de estudio. La única docente que no cumple con este criterio, es Araceli, ya que ella fue la primera que se incorporó al estudio y aun no se contaba con la base de datos (Tabla 1).

**Tabla1 Características de las colaboradoras**

<b>Docente</b>	<b>Puesto</b>	<b>Años de servicio</b>	<b>Formación inicial</b>	<b>Ultimo nivel de estudios</b>	<b>Institución</b>	<b>Edad</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Núm. de hijos</b>
<b>Araceli</b>	Profesora	20	LEP	Maestría	UPN	44	Casada	2
<b>Paty</b>	Profesora	29	PEP	Licenciatura	UASLP	47	Casada	2
<b>Luz</b>	Profesora	44	PEP	Normal	Normal Belisario Domínguez	64	Separada	2
<b>Silvia</b>	Directora	24	PEP	Licenciatura	Normal Superior de Madero	52	Casada	2
<b>María Isabel</b>	Directora	25	PEP	Normal	Normal	60	Casada	3

Se identificaron, en la base de datos y a través de charlas informales, aquellas maestras que reunieran estas características. Algunas de la colaboradoras fueron colegas mías en alguna escuela, otras madres de alumnas, y otras, colaboraron gracias a redes de informantes. Esto sirvió para establecer relaciones más cercanas, con el objetivo de evitar la violencia simbólica, como lo sugiere por Bourdieu (1999).

Las colaboradoras no representan a maestras de élite o con trayectorias exitosas o reconocidas, sino maestras que día a día, han vivido en el aula las reformas neoliberales desde 1992 y, que durante toda su trayectoria han estado, ya sea en aula o en dirección. Además, durante los años de 2015 a 2017, pertenecieron al personal de alguna escuela del centro o

núcleo urbano o de la periferia de la ciudad. Esta diversidad de contextos escolares, permitió identificar los factores, de la administración del S.E.E.R. y de la Sección 52, implicados en las trayectorias profesionales, así como las diferencias en la condición docente, en función del contexto.

Se eligieron directoras y profesoras frente a grupo ya que experimentan los cambios de diferente manera por la función que desempeñan. Cuestiones de programas y gestión de recursos, son conocidos con mayor profundidad por las directoras y, las profesoras tienen mayor experiencia respecto a la aplicación, en el aula, de las reformas curriculares. Por lo que los aspectos que engloba la NGP, sólo se pueden identificar, complementando las experiencias de profesoras y directoras.

Lograr la participación de cada una de ellas no fue sencillo; algunas por la confianza mutua, su seguridad, la capacidad de comunicación o reflexión o incluso por su nivel de formación, pudieron proporcionar la información de manera rápida y organizada; en otros casos, la edad, la capacidad de recuerdo, la confianza, provocaron un ritmo más lento para la comprensión y construcción de sus narrativas. Los niveles de reflexión sobre sus vidas y su trabajo, la construcción inconsciente de pautas de acción o la nula oportunidad de haber pensado en los temas que se discutieron, también generaron más inversión de tiempo. Hubo esfuerzo considerable para lograr el rapport con algunas docentes, y para la negociación de espacios formales e informales que permitieran recopilar la información o confirmar y/o ampliar datos, Véase la tabla 2 en la que se incluyen los lugares en los que se llevaron a cabo las entrevistas. Todas participaron activamente en la investigación, comentaban que estaban muy contentas de que alguien escuchara lo que hacen y, mostraron pasión y emoción al recordar, reconstruir y analizar su vida. Por algunos momentos las apreciaciones cambiaban, en función de las situaciones o ambientes que estuvieran experimentando en sus vidas o en la escuela, con la



autoridad y/o colegas. Al respecto, Olivera (2008) señala que el profesionalismo de las mujeres es construido por cada persona a lo largo de su historia personal, considerando los estereotipos de género, pero las condiciones personales y sociales van haciendo que los significados de la profesión se reconstruyan constantemente.

Se amplió la información de las narrativas por medio de la observación, como sugiere Aceves (1993) y, por medio de documentos tales como: planeaciones, trabajos de los niños, materiales, fotografías de trabajo y familiares, ejercicios, manuales, recibos de pago, bitácora y registro de egreso e ingresos.

Para la construcción de las narrativas, se realizaron, de tres a cuatro entrevistas a profundidad con cada maestra, por medio del apoyo de un guion semiestructurado de entrevista (Anexo 1), ya que no se buscaba una definición apriorística sino encontrar las direcciones en las cuales explorar. En la entrevista inicial, se dejó que la maestra contará su trayectoria profesional desde que ingresó a trabajar; se trató de interrumpir lo menos posible como sugiere Aceves (1993), sólo se hacía para precisar o ampliar. Las siguientes entrevistas se basaron en preguntas específicas, con base en aquellos elementos del cuestionario que no hubieran quedado cubiertos, así como en algunas preguntas para reflexionar sobre las actividades que se observaron o sobre algunas respuestas emitidas con anterioridad.

**Tabla 2 Registro de aplicación de las técnicas de obtención de datos.**

Colaborador	Técnica	Lugar	Fecha	Duración	Manejo y resguardo de la información	Aplicador
Araceli	Entrevista	Café	oct2015	2hr	Audio Transcripción D2	AZA
	Entrevista	Café	abr2016	1hr	Audio Transcripción D2	AZA
	Entrevista	Café	jun2016	1hr	Audio Transcripción D2	AZA
	Observación y entrevista	Aula y escuela	oct2015	4hrs	Audio Video	AZA

					Transcripción de entrevista D2	
	Observación y entrevista	Aula y escuela	nov 2015	4hrs	Audio Video Transcripción de entrevista D2	AZA
	Observación y entrevista	Aula y escuela	nov 2105	4hrs	Audio Video Transcripción de entrevista D2	AZA
	Observación	Aula de CTE	nov2015	2hrs	Audio Video Transcripción de entrevista D2	AZA
Luz	Entrevista	Café	may2015	3hrs	Audio Transcripción D1 y D14	AZA
	Entrevista	Escuela	ene2106	2hrs	Audio Transcripción D1 y D14	AZA
	Entrevista	Escuela	sep2106	1hr	Audio Transcripción D1 y D14	AZA
	Entrevista	Escuela	ene2107	2hrs	Audio Transcripción D1 y D14	AZA
	Observación	Aula y escuela	oct2106	4hrs	Audio Video Transcripción de entrevista D1 y D14	AZA
	Observación y entrevista	Biblioteca CTE	feb2016	5hrs	Audio Video Transcripción de entrevista D1 y D14	AZA
Paty	Entrevista	Café	jun2016	2hrs	Audio Transcripción D8 y D13	AZA
	Entrevista	Jardín Sn Miguelito	ago2016	1hr	Audio Transcripción D8 y D13	AZA
	Entrevista	Jardín Sn Miguelito	sep2016	1hr	Audio Transcripción D8 y D13	AZA
	Entrevista	Jardín Sn Miguelito	sep2106	1hr	Audio Transcripción D8 y D13	AZA
	Entrevista	Jardín Sn Miguelito	mar2017	1hr	Audio Transcripción D8 y D13	AZA
	Observación	Escuela	oct 2016	3hrs	Video Audio	AZA

					Transcripción den entrevista D8 y D13	
	Observación	Aula CTE	nov2016	4hrs	Video Audio Transcripción de entrevista D8 y D13	AZA
María Isabel	Entrevista	Café	jul2016	2hrs	Audio Transcripción D7	AZA
	Entrevista y observación	Escuela	dic2106	4hrs	Audio Transcripción D7	AZA
	Entrevista y observación		feb2017	4hrs	Video Audio Transcripción D7	AZA
	Observación	Aula CTE	oct2106	4hrs	Video Audio Transcripción de entrevista D7	AZA
Silvia	Entrevista	Café	nov2016	3hrs	Audio Transcripción D11	AZA
	Entrevista	Escuela	may2017	3hrs	Audio Transcripción D11	AZA
	Observación y entrevista	Escuela	mar2017	4hrs	Video Audio Transcripción en entrevista D11	AZA
	Observación	Aula CTE	jun2016	4hrs	Video Audio Transcripción de entrevista D11	AZA

Las entrevistas se llevaron a cabo en lugares informales y cómodos o en las escuelas, si alguna profesora lo solicitaba, o durante el proceso de observación. Entre cada entrevista se realizó un interanálisis y se volvió a entrevistar para obtener mayor profundidad, enfocarse, confirmar hipótesis o reconocer incidentes críticos. Se audiograbaron y se analizaron los tonos de voz y el lenguaje corporal al momento de realizar la transcripción. A cada una de las narrativas se le asignó el código que el Atlas ti género (Véase tabla 2).

El guion de entrevista retoma estas temáticas.

1. Datos de identificación.
2. Trayectoria de vida.

3. Formación inicial, continua acompañamiento profesional y reformas.
4. Autonomía.
5. Sentimiento hacia la docencia.
6. Expectativas laborales.
7. Familia de procedencia.
8. Familia nuclear.
9. Participación política.
10. Estereotipos tradicionales.
11. Estrategias.
12. Salud y calidad de vida.
13. Autoridades.

Se hicieron algunos pilotajes con dos maestras. La narrativa escrita de cada docente comienza con la descripción de su escuela y contexto de trabajo, la cual se elaboró por medio de datos obtenidos en la observación, la base de datos del S.E.E.R. y en la entrevista. Los datos de la observación permiten describir las escuelas, sus recursos, personal, y los propósitos, acciones e interacción en los CT; la base de datos permitió obtener los datos que pudieran ampliar el conocimiento sobre la población escolar, el promedio de alumnos por grupo, la edad del personal, el tipo de plaza y sueldo, su sexo, nivel de formación y su nivel de CM; las narrativas de las profesoras aportaron información sobre los juicios acerca de las instalaciones escolares, las relaciones entre colegas, el liderazgo docente, las formas de trabajo en CT, el nivel socioeconómico de los alumnos, así como el origen de los subsidios escolares, entre otros elementos. Es necesario señalar que las descripciones fueron compartidas con las colaboradoras para que apoyaran su construcción por si hubiera habido alguna omisión o mala interpretación.

También se entregó, a cada docente, una bitácora (Anexo 2) en la que pidió que describiera el tiempo que dedica a las actividades durante una jornada y, un formato con el cual describió sus ingresos y egresos (Anexo 3). Estos documentos permitieron obtener evidencia para ver el nivel de empoderamiento o autonomía que las docentes tiene respecto: al porcentaje que representa su sueldo en el gasto familiar y la toma de decisiones para el uso del dinero, además permitió identificar el número de jornadas que acumulaban en un día, la forma en que el trabajo escolar inunda el tiempo familiar y de ocio, entre otros indicadores sensibles a género.

Se observó a cada docente de tres a seis ocasiones en su escuela, durante una jornada natural de trabajo y en un CT. Se videograbaron las observaciones y se analizaron documentos como, planeaciones, trabajos de los niños, materiales, fotografías de trabajo, ejercicios, manuales, etc. El guion de observación se conformó de los siguientes aspectos:

- Actividades/tiempo/propósitos/justificación.
- Materiales.
- Interacción con los alumnos.
- Condiciones de la escuela.
- Interacción con sus colegas.

Las entrevistas fueron los instrumentos prioritarios para la elaboración de las narrativas docentes, pero también se utilizaron algunos datos que los instrumentos anteriores proveyeron. A la par se construyeron biogramas para cada trayectoria profesional, a fin de imbricar el contexto con el sujeto y reconocer los incidentes críticos y la capacidad personal que permite su control. Además, a través de la reconstrucción de los saberes privados se pudo obtener evidencia sobre el sentido social de la conducta individual y con ello saber el impacto

en ello de las instituciones como la familia, la escuela, el Estado, la SEP, el S.E.E.R., el SNTE, etc.

El análisis de estas narrativas biográfica tuvo la tarea de hacer visibles cómo los imperativos culturales y políticos de estas instituciones, median los relatos de vida personal. Para ello, las narrativas se triangularon con otros documentos (Goodson, 2008) como ENOE, planes y programas de educación, leyes laborales, LGSPD, etc.

Las entrevistas y las narrativas se analizaron por medio del Atlas ti, se categorizaron con apoyo del esquema de desigualdad de género y otros indicadores sensibles a género (Tabla 3), se relacionaron con los aspectos de la NGP y se identificaron las categorías que emergían de los propios datos. Se elaboraron mapas conceptuales para reconocer la relación entre variables y como herramientas para describir cada categoría.

La identificación de los incidentes críticos fue fundamental para reconocer la influencia del género en las trayectorias profesionales. Estos momentos han sido decisivos y ejercen una influencia significativamente, positiva o negativa, en el compromiso hacia su trabajo y la eficacia percibida. Algunas historias de vida, muestran que la maternidad es un incidente crítico que impidió conseguir las expectativas educativas o laborales; otras presentan, como punto de inflexión, la unión con alguna pareja, que provocó desajustes y problemas en la organización familiar. Las docentes interpretan estos momentos con un juicio de valor y muestran, en las formas de resolverlos, las capacidades cognitivas y emocionales para controlarlos en las diferentes fases de su vida profesional y personal, así como las redes o condiciones que apoyan estas decisiones o impiden su consecución. Estas capacidades pueden presentarse a modo de patrones, pero también, como respuestas creativas y personales ante los problemas.

Los incidentes críticos en la vida de las docentes, muestran lo trascendental que son el matrimonio y la maternidad para reorganizar los rumbos de su vida o para posponer u olvidar metas planteadas con anterioridad. También, los puntos inflexión demuestran que, las condiciones precarias de las escuelas, hacen dejar de lado el sentido vocacional que fundamenta las prácticas de las docentes, para buscar escuelas más seguras y con mejores condiciones para el trabajo. Asimismo, los cambios en las políticas, han sido incidentes críticos, ante los cuales las maestras han ido reaccionando pero, sin una conciencia de lo que su actuar provoca para sí misma y sus colegas.

Los biogramas ayudaron a identificar que el desarrollo profesional de las profesoras, avanza o retrocede durante su vida laboral, por diferentes razones que se relacionan con la historia personal, factores psicológicos, sociales y organizativos así como por acontecimientos previstos o imprevistos. El análisis permitió identificar ciertas fases comunes en las trayectorias profesionales de las docentes y las necesidades propias de cada una de estas etapas.

Después de consultar los diferentes estudios sobre docencia y los indicadores sensibles a género que manejan varios organismos internacionales como PNUD, CEPAL, Banco Mundial, se incorporaron las siguientes dimensiones y categorías que guiaron el análisis de datos (Tabla 3), aunados al esquema de desigualdad de género ya presentado.

La validez de los datos se buscó a través de la triangulación, la devolución de las interpretaciones al entrevistado, las narraciones del mismo sujeto, en espacios y tiempo ampliados, la observación etnográfica y la base de datos.

*Tabla 3 Variables, dimensiones e indicadores sensibles a género.*

<b>Dimensión y variables</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos</b>
Distribución del trabajo doméstico.	Horas dedicadas a las actividades domésticas (mujer). Horas dedicadas a las actividades domésticas (pareja). Reducción de carga de trabajo y liberación de tiempo para otras actividades. Participación de los integrantes en las actividades domésticas.	Bitácora diaria Entrevista
Capacidad de generar y controlar ingresos.	Ingreso mensual. Porcentaje del gasto familiar que representa su sueldo. Toma de decisiones sobre el uso del ingreso y recursos familiares.	Lista de ingresos y egresos familiares Entrevista Recibos de pago
Violencia en el hogar	Violencias psicológica o física.	Entrevista
Calidad de vida	Aumento de ingresos. Tiempo de ocio. Recursos básicos para vivir. Tiempo de descanso. Salud.	Entrevista
Salud	Enfermedades recurrentes. Enfermedades a causa de las condiciones de trabajo o familiares. Acceso de servicios de salud. Apoyos recibidos en caso de enfermedad.	Entrevista
Igualdad de oportunidades para trabajar	Consecuencias familiares, personales y sociales. Oportunidades para lograr puestos de mayor jerarquía. Leyes laborales sobre los cuidados maternos y periodo de lactancia. Plazas. Participación en puestos políticos o directivos.	Entrevista Análisis de documentos oficiales
Condiciones del contexto de trabajo	Infraestructura adecuada. Materiales suficientes y pertinentes. Acceso a tecnologías. Condiciones de salud e higiene. Seguridad en el área de trabajo. Ambiente colaborativo. Acompañamiento de las autoridades. Relación con las autoridades y padres de familia. Violencia ejercida hacia la docente por parte de los padres, compañeros de trabajo y/o las autoridades sindicales o educativas. Horas laborales. Uso de las horas laborales.	Entrevista Fotografías
Desarrollo profesional	Número de horas de capacitación. Número de horas de capacitación sobre género. Número de horas de capacitación para el manejo de las TIC. Impacto de las capacitaciones en su desempeño profesional. Participación en congresos. Exposición de los resultados de su trabajo en algún congreso o redes.	Entrevista
Empoderamiento Autonomía	Participación en la toma de decisiones para los proyectos de su escuela. Participación en la toma de decisiones para la organización del currículum escolar. Participación en redes de docentes para el desarrollo profesional. Oportunidad de ser escuchadas por las autoridades. Seguridad para asumir cargos directivos o políticos. Poder de negociación.	Entrevista
Estereotipos tradicionales	Acciones de cuidado hacia los alumnos. Sentido vocacional y altruista de la docencia. Subdivisión sexual del trabajo.	Cuestionario



## **Estructura del trabajo**

El capítulo I hace un recuento de la implementación, a nivel nacional y local, de las políticas neoliberales y, describe cómo han evolucionado los aspectos que este modelo promueve como: evaluación, estandarización, rankings, inspecciones externas, despido de docentes, relación clientelar con los padres, etc. Estas políticas globalizadas, son reconfiguradas y adquieren una forma especial en función de las características del contexto potosino, del S.E.E.R. y, de la sección 52 del SNTE, por lo que se describen a estas instituciones, sus actores y sus condiciones laborales. Los datos muestran la autonomía limitada que tienen los actores, la forma patriarcal en que ha funcionado la Sección 52, la disciplina de sus agremiados y la precarización que experimenta el trabajo docente. Para la construcción se utilizaron los aportes teóricos y empíricos identificados, así como los datos de la base del S.E.E.R, de algunas leyes como la de Pensiones del Estado y la LGSPD, etc., y, algunas unidades narrativas de las profesoras del estudio.

El Capítulo II muestra que las reformas neoliberales, aplicadas en la educación de México y del mundo, han dejado huella en la vida y el trabajo de los docentes, tales como: intensificación, precarización y disminución de su bienestar personal, lo cual aún no es descrito con suficiencia en el estado del arte. La subdivisión sexual del trabajo en la familia y en la educación provoca desigualdad en estas mujeres, por lo que se recurre al reservorio de información que el enfoque de género y los estudios feministas han acumulado, para reconocer aquellos indicadores sensibles a género que muestran cambio o continuidad en las relaciones entre los sexos. Las profesoras, como muchas mujeres, son agentes de cambio que aplican estrategias para salir de la opresión o para sobrevivir. En la mayoría de los casos, estas estrategias no son públicas, son tan privadas que pueden parecer inexistentes y, dada la posición en la jerarquía del poder de estas profesoras, se vuelven más sutiles; por ello se

retoman las posibilidades que el enfoque biográfico da, para la identificación de las formas en que se adaptan o resisten las profesoras a este contexto neoliberal.

El Capítulo III explica la forma en que las políticas neoliberales, generan inequidad social y de género en el trabajo y la vida de las profesoras de primaria urbana pública del S.E.E.R. San Luis Potosí, S.L.P. El análisis de los datos, por medio de la perspectiva de género, permite identificar las nuevas desigualdades y aquellas que siguen reproduciéndose por el impacto de la visión neoliberal. Se divide en dos apartados: el primero retoma los datos que demuestran las formas de exclusión social a las que están expuestas las profesoras y, el segundo analiza los indicadores sobre precaridad laboral, segmentados en cuatro tipos: económica, técnica, cultural o ideológica y, personal.

La exclusión social se analiza a través de varios mecanismos: discriminación salarial, tiempo parcial y feminización del trabajo. El análisis de los sueldos muestra las promesas incumplidas de las políticas neoliberales y el impacto de la feminización en ellos. Los modelos neoliberales han generado un estado de constante reforma con mayores exigencias hacia la docencia que no es consistente con las condiciones laborales que presenta ésta y el tiempo parcial que comprende el contrato de los profesores de primaria. La otra forma de exclusión que se analiza es la ubicación de las docentes en los puestos directivos y toma de decisiones, así como la posibilidad de participar en la construcción del conocimiento de su profesión y del currículum. Ya que el trabajo femenino comprende las actividades remuneradas y no remuneradas, la última forma de exclusión que se retoma es la subdivisión de las tareas al interior de la familia, analizando la distribución de este trabajo y el tiempo dedicado a él.

El segundo apartado se concentra en la descripción de la precarización laboral y su relación con los aspectos centrales de la NGP. La precarización económica analiza las condiciones de

abandono en que se encuentra las escuelas; la técnica, muestra que la estandarización, la medición intensiva y evaluación, no favorecen la justicia social, al contrario han generado intensificación y precarización del trabajo docente, desigualdad de género y educativa. La precarización ideológica es un caso particular en estas mujeres, ya que su sentido vocacional y su forma de “resistencia” más que volverlas solo una técnicas que responden mecánica y disciplinadamente a los propósitos de la política, duplican su trabajo para conseguir el bienestar de sus estudiantes y al mismo tiempo mejorar los logros de sus estudiantes en las pruebas estandarizadas. La sobre carga que experimenta el trabajo docente, aunado al poco reconocimiento social y los estereotipos de género, generan agotamiento y, tensiones y conflictos en el trabajo y en la familia, lo cual precarizan, de manera personal, a cada maestra. El capítulo IV analiza las estrategias de resistencia y adaptación que las profesoras utilizan y que les permiten, más que transformar su realidad, sobrevivir. La visión racional que domina el análisis de las estrategias de resistencia es debatido en este capítulo, ya que los datos muestran que la resistencia en las mujeres es mucho más compleja y no siempre se relaciona con intencionalidad, colectividad, reflexión y transformación. La resistencia de estas profesionistas es sutil (Acker, 1995), múltiple y compleja. En el capítulo se advierte que la docente se convierte en una malabarista (Faur, 2014) para resistir a las políticas neoliberales y a la desigualdad de género en su trabajo y en su familia.

El Capítulo V responde a las preguntas y los propósitos de la investigación, de manera sintética. Se realiza un sumario de las contribuciones que esta investigación ha hecho hacia los estudios de las diferentes disciplinas. Al final de este capítulo se incluye la bibliografía utilizada en esta investigación así como los anexos.

Los propósitos de la investigación fueron cubiertos. El trabajo ha permitido tener una radiografía de la condición de las y los docentes de las escuelas primarias urbanas públicas

del S.E.E.R. Entre los logros de la investigación se encuentran: la creación de una base de datos, la descripción de los mismos; la síntesis de lo que significa el neoliberalismo en la educación y en las políticas hacia los docentes; la evidencia que muestra el impacto de estos procesos en la vida y el trabajo del magisterio y de las profesoras en particular; el género como eje central para la elaboración de la investigación y para el análisis de los datos; la presencia de datos cualitativos y cuantitativos que confirman la desigualdad de género que las políticas neoliberales reproducen; la estructura que toma, en un caso local, el neoliberalismo globalizado; las estrategias de resistencia y adaptación con las que las mujeres enfrentan estos cambios y el orden patriarcal del SNTE y de las Secretarías educativas; la aplicación de una metodología mixta para el estudio de la condición docente, entre otras cosas.

El estudio hace una descripción general de la condición docente, con base en los datos que el S.E.E.R. proporcionó. El análisis de los sueldos, podría mejorarse si la base de datos tuviera un registro anual de las percepciones de los docentes, considerando bonos y aguinaldos, como esto requiere un trabajo minucioso sobre cada caso particular, que el S.E.E.R. no ha realizado, ahora sólo se hizo con base en los datos se entregaron.

## CAPITULO I

### **El Neoliberalismo globalizado en las políticas hacia la educación y el trabajo docente.**

#### **1. Neoliberalismo en la educación**

El neoliberalismo es un sistema económico y cultural que ha provocado el enriquecimiento y dominio del mercado de las grandes empresas. Aunado a la globalización, ha impactado a todas las esferas de la vida pública y privada, generando cambios en las familias, en la sexualidad, el matrimonio, el mercado, en la forma de comunicación, de acceso y producción al conocimiento, en el uso de las TIC y, en el trabajo, etc. (De Oliveira y Ariza, 2000; Giddens, 1999; Olivera, 2008; Olivera, Hualde y López, 2012; Rojas, 2016; Tedesco, 2007). Aunque algunos de los cambios, han tenido consecuencias positivas, los valores capitalistas que fundamental al neoliberalismo, eliminan toda forma de convivencia humana en armonía y justicia (Marcos, 2010).

La economía global se basa en un capitalismo desregulado, informacional y competitivo, que al mismo tiempo articula y excluye, ya que condiciona a todas la economías pero, no integra a todo el mundo. Sus valores principales son el poder y el crecimiento económico y, aunque el modelo político es la democracia, la toma de decisiones no es representativa de sus ciudadanos (Castells, 1999). El Estado ha perdido la capacidad para atender a los intereses de las minorías y se ha disminuido debido a la importancia de la organización en redes y el amplio poder de decisión que tienen las unidades locales (Tedesco, 2007).

Los sistemas educativos han tenido que cambiar para responder a las nuevas necesidades de estas reformas ultraliberales. La separación de la educación y el mercado no se presenta más; como señalan Morgade y Belluci (1997) los conceptos de mercado, cliente, consumidores, eficacia, eficiencia, calidad, implican una profunda transformación epistemológica e

institucional. La racionalidad se ha insertado en el sentido común, lo que hace mantener la creencia de que es la mejor forma de conseguir la calidad educativa.

Las políticas educativas, conceptualizan al sujeto moderno como autogobernado, consumidor automatizado e individuo racional; por lo que los procesos escolares y el trabajo docente se han visto sometidos a una planificación previa que determina las reglas y procedimientos lógicos de decisión, así como los logros que deben obtenerse; los actores y su necesidades han sido excluidos de este proceso (Contreras, 1998).

Respondiendo a esta visión empresarial, en los ochentas, países poderosos como Canadá, Estados Unidos y Reino Unido, optaron por aplicar, en la administración pública, los modelos de la Nueva Gestión Pública (NGP), los cuales se basan en fundamentos neoliberales (Verger y Normand, 2015). Después, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, sugerirían a los países, en desarrollo, la adopción de este modelo. México, con la firma del Tratado de Libre Comercio, tendría que ser parte de esta reforma y modernización de varios sectores, entre ellos el educativo.

Si bien, desde finales de los años ochenta comienza a influir en México la NGP, es hasta la reforma de 1993, con la firma del ANMEB, que las empresas son invitadas a participar en la toma de decisiones respecto a la educación en México. A partir de allí, se comenzarían una serie de cambios educativos y hacia el trabajo docente, bajo un discurso modernizador e inspirador. Las normas de la NGP se ha instaurado a nivel nacional y local desde los límites sociales, políticos, económicos y culturales, de cada espacio sociogeográfico particular.

La NGP, es un sistema de normas e instrumentos con lógica empresarial que pretende renovar el servicio público y obtener mayor eficacia y eficiencia en sus procesos. Implica la creación de estándares para especificar la función de los actores así como para la medición de los resultados; tiene el propósito de rendir cuentas y mostrar resultados tangibles; para ello se

considera indispensable, contar con el personal profesional que pueda cumplir con los criterios establecidos desde la administración y, la descentralización por medio de la creación de unidades más pequeñas con autonomía de organización, curricular y/o de gestión (Verger y Normand, 2015).

Los principios que rigen la nueva forma de pensar el servicio público en México, han enfatizado en la evaluación, en la concepción de los padres y alumnos como clientes, en la rendición de resultados, en la estandarización de los currículos y los procesos de enseñanza, en la descentralización, la profesionalización y autonomía docente y de las escuelas, en la flexibilización laboral y, la dirección como gestora de recursos.

La NGP fomenta la competencia entre las escuelas, haciendo rankings y publicándolos; enfatiza en una mayor disciplina y prudencia en el uso de recursos; el director se considera un gestor empresarial que busca recursos, puede despedir a los profesores y favorece las relaciones horizontales y el trabajo colaborativo entre los profesores y él. La NGP, además, define la función del Estado como: el ejecutor de los programas y políticas, el encargo de guiar el rumbo y de señalar las técnicas y herramientas de gestión objetivas, adaptables y flexibles, así como de evaluar, demandar resultados e incentivar.

En síntesis, las políticas neoliberales hacia la educación y el trabajo docente atienden a los siguientes aspectos según Verger y Normand (2015):

1. Medición intensiva.
2. Estandarización de metas de aprendizaje y procesos de trabajo docente.
3. Inspecciones externas.
4. Promoción de relación clientelar con las familias.
5. Flexibilización laboral.
6. Ranking.

7. Financiamiento dependiendo del número de alumnos.
8. Castigos en función de la evaluación.
9. Despido de docentes.
10. Discusiones públicas respecto de la responsabilidad docente por el bajo nivel de logro respecto a estándares.
11. Rendición de cuentas.
12. Adopción de modelos simbólicos de emprendimiento.
13. Evaluación individual al desempeño.
14. Incentivos económicos en función a resultados.

## **2. Las políticas neoliberales en México**

El neoliberalismo se incorpora a la toma de decisiones de la política pública en México, desde finales del s. XX. (Zaremborg, 2014). Según Hugo Aboites (2012) la doctrina neoliberal comienza a influir en nuestro país desde 1983, cuando los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional sugiere cambios en la política económica, por lo que se produce un reajuste del presupuesto gubernamental que conllevan a una reducción significativa de la matrícula de educación básica y el crecimiento de otras modalidades y niveles. Sin embargo, los cambios profundos se asumirían durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, cuando éste permite que las empresas señalen y sugieran los cambios necesarios para que la educación apoye el desarrollo económico del país.

El presidente Salinas, pide a las Confederaciones Patronales de México (Coparmex) y la Nacional Cámara de Comercio (Concanaco), que analicen la situación de la educación del país. Como resultado se entrega una detallada agenda de los cambios que deben realizarse, tales como descentralización y apertura de la educación a particulares, participación de las



empresas en la revisión de planes y programas de estudio e investigación e inclusión de la moral religiosa en las escuelas públicas y otras semejantes. Secretaría de Educación Pública y sector empresarial comienzan un diálogo para revisar en conjunto los programas de estudio y la participación privada en la dirección de nuevas universidades de corte tecnológico.

En el contexto político y económico, se firma, en 1992, el tratado de libre comercio con el que se abre la oportunidad a las empresas privadas de participar en la educación. Este hecho demuestra la reducción del Estado en la responsabilidad de la educación. Otro hecho que demarcó a la educación mexicana bajo los indicadores mundiales fue la incorporación de México a la OCDE, este organismo señaló los lineamientos para la educación básica, los estímulos y la evaluación a maestros, así como las formas de participación en la evaluaciones (prueba PISA) que este organismo aplica a las escuelas públicas de nivel básico y medio superior.

Como resultado de estas acciones, en 1992, se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) con la meta de generar transformaciones importantes en el Sistema Educativo para que éste responda a las demandas de formación de una sociedad globalizada y de información. En 1993 se aprueba la Ley General de Educación que norma la descentralización, evaluación y la creación de escuelas privadas

En el ANMEB participaron Gobierno federal, los Gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). La modernización de la educación básica ponía principal atención en la cobertura y la calidad. Tres ejes de atención fueron considerados: la descentralización, la reformulación de planes y programas de estudio y materiales y la revaloración al trabajo docente (SEP, 1992).

Se reformulan los planes y programas de educación básica y se editan libros para el alumno congruentes con el enfoque curricular. Además se generan una serie de apoyos didácticos para los maestros, libros para el trabajo con cada asignatura, ficheros de actividades, libros de la biblioteca para el maestro, entre otros. En la elaboración de estos materiales participó el grupo de investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas del DIE, CINVESTAV. El discurso sobre objetivos se torna hacia propósitos educativos y se perfila al desarrollo en el alumno de valores, actitudes, hábitos, conocimientos y destrezas. El programa señaló importante respetar la tradición de los profesores, de tal manera que los nuevos materiales serían otras sugerencias más para el trabajo con los alumnos.

El enfoque de estos programas era formativo, señalaba que no pretendía la formación disciplinaria de las asignaturas sino la aplicación de conocimientos, actitudes y habilidades para la resolución de situaciones de la vida diaria. Las asignaturas se veían como los medios y las herramientas para resolver problemas en diversos ámbitos de la vida cotidiana, como la salud, el cuidado del medio ambiente, la convivencia social, la comunicación eficaz de mensajes o la utilización de las matemáticas en problemas tecnológicos, entre otros.

Las prioridades del currículum se centraron en el fortalecimiento de conocimientos y habilidades básicas de la lectura y la escritura, la formación en matemáticas elementales y la destreza en la selección y uso de la información. Por lo tanto, las asignaturas a las que se les atribuyó mayor tiempo dentro de los planes curriculares fueron, Español y Matemáticas. Las otras asignaturas de los planes y programas eran, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física.

Los términos de eficacia y calidad se introdujeron en los contenidos y propósitos del currículum. Además, desde este momento había un énfasis en el desarrollo de habilidades

para el aprendizaje permanente y la adquisición de habilidades intelectuales y de reflexión. La construcción de conocimiento era el fundamento de estos planes, atendiendo a los conocimientos previos que los niños tenían, así como aplicando el conocimiento a situaciones cotidianas. La interacción con los compañeros y el maestro eran fundamentales para propiciar el diálogo y la confrontación de los diferentes puntos de vista que permitieran repensar sus propias concepciones y conducir las hacia nuevos conocimientos.

Con el ANMEB y, como propuesta para la revaloración de la profesión docente surge, en 1993, el Programa de Carrera Magisterial, un sistema de estímulos para los profesores de educación básica cuyo propósito era elevar la calidad de la educación, mediante el reconocimiento y apoyo a los docentes, así como el mejoramiento de sus condiciones de vida, laboral y educativa. Los profesores, hasta el 2014, participaron de forma voluntaria e individual en la evaluación conforme a los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial.

Los maestros que lograran una buena evaluación conjuntando los diferentes aspectos solicitados, eran promovidos del nivel A hasta el E, mejorando con ello su percepción sin tener que dejar el grupo para ello. Carrera magisterial evaluaba el desempeño de los alumnos con un examen estandarizado; con el mismo instrumento se medía el conocimiento que el profesor tenía sobre planes y programas, además los maestros deberían acreditar dos cursos nacionales y estatales, ser evaluados por sus compañeros de escuela y director, y con las últimas modificaciones a los Lineamientos de Carrera magisterial, deberían realizar actividades extracurriculares. Cada aspecto tenía un porcentaje, su sumaba y aquellos maestros con mayor puntaje eran promovidos a la siguiente categoría.

Los docentes participaron activamente en Carrera magisterial, algunos de ellos lograron ingresar. Sin embargo, Sandoval (2011), UNESCO (2012) INEE(2015) señala que algunos

estudios demuestran que este Programa fue un espacio de competencia y un mecanismo de segregación, un motivo de frustración para los que no lograron ascender o acceder; además no logró mejorar la calidad educativa pero, mantuvo al maestro disciplinado y ocupado, lo cual le generó altos niveles de estrés y desvío de su actividad reflexiva; generó un clima de desinterés por participar y ausentismo creciente debido a los sentimientos de desilusión y; sus resultados fueron utilizados de manera incorrecta con fines de catalogar al “bueno maestro”.

En 1995 se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) para generar indicadores que ayuden a mejorar el Sistema Educativo. Durante el sexenio del Presidente Zedillo, la educación básica mantuvo las propuestas generadas desde el ANMEB, con algunos cambios como en el currículum de Español en 2000. Un cambio importante que surge en 1997 es la Reforma a la Educación Normal ya que no era coherente con los nuevos currículos. Además de reestructurar la educación normal se fortalece la educación continua con la creación del Programa Nacional de Actualización Permanente del Maestro de Educación Básica (PRONAP) y se vincula con Carrera Magisterial. Un cambio importante en el lenguaje pedagógico se gesta dentro del currículum de la formación docente inicial: las competencias y, el docente como sujeto reflexivo.

Durante los años venideros, el proceso de evaluación de la educación sigue funcionando desde la SEP y los Sistemas Estatales y Municipales. Se aplican pruebas estandarizadas como ENLACE, la Prueba de Olimpiada de Conocimiento, PISA, etc. En 2002, se crea un organismo autónomo, descentralizado y no sectorizado, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), cuya tarea principal es evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria,

secundaria y media superior. Este Instituto coexiste con el SNEE, hasta el 2013, momento en que se convierte en el Instituto oficial para la evaluación de la educación.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) incursionaron paulatinamente en las escuelas, primero a través de antenas parabólicas que llevan la señal de Edusat, grabadoras, videos, audios, televisiones y videocaseteras, etc. Pero en 2004 hay un fuerte impulso a las tecnologías con la incorporación del programa Enciclomedia en los grupos de quinto y sexto grado. Estos instrumentos han tenido pocas actualizaciones y hasta el 2015 seguían en las escuelas primarias.

En 2008 se firma la Alianza por la Calidad de la Educación. Es un convenio entre el Gobierno Federal y el SNTE. Los documentos oficiales señalan que el objetivo central de la Alianza fue propiciar una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos para la transformación del Sistema Educativo Nacional. Con la Alianza se fortalecen los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), cuya intención oficial es acercar a los actores de la escuela para reorganizar el sistema educativo y lograr la consolidación de un auténtico federalismo y la promoción de la participación social para una escuela mejor (Diario Oficial de la Federación, 2010), con este los CEPS, se fomenta la muestra de resultados por parte de los docentes al “cliente”, las familias de sus alumnos.

A partir del año 2002, se empiezan a construir y poner en práctica, nuevas reformas educativas para cada nivel de la educación básica, hasta que en 2011, se articulan todas, oficialmente, en los programas de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Esta reforma causó revuelo entre los docentes, por incorporar al lenguaje educativo nacional los términos competencias para la vida y proyectos. El grupo de investigadores que había

participado en la reforma de 1993, esta vez no colaboró en la generación de los materiales educativos. En los programas se señala la participación de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y, el Centro de Estudios Educativos (SEP, 2011).

Los programas de 2011 tienen como fin contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo, el cual demuestre identidad nacional y valoración de su entorno, así como competencias universales que le permitan participar como ciudadano del mundo, competente en lo global, activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida (SEP, 2011). Los programas se centraron en el desarrollo de las siguientes competencias: para el aprendizaje permanente, el manejo de la información y de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad. Para guiar al logro de estos fines, los programas incluyen los perfiles de egreso y los estándares curriculares por periodos progresivos.

Estos programas incorporaban a la carga curricular, las asignaturas de inglés y habilidades digitales, reduciendo, el tiempo estipulado en los programas anteriores, para las diferentes asignaturas. Se realizaron varias acciones para poder echar a andar el trabajo con estas dos nuevas asignaturas, se fueron incorporando profesores de inglés con apoyos de Gobierno y/o de los padres de familias, las escuelas contaban con algunas computadoras y maestros para ello, los libros de texto incluían la leyenda de HDT (Habilidades Digitales para Todos) con la cual invitaban a los alumnos y maestros a consultar información adicional para los temas curriculares, entre otras. La SEP, difundió el programa de HDT, en el cual se señalaba que, se apoyaría a las escuelas para tener un aula temática, los maestros tendrían acompañamiento para que pudieran gestionar una organización que favoreciera el logro de los aprendizajes

esperados y, se dotaría de la infraestructura tecnológica y la conectividad en las escuelas (SEP, 2009).

Para guiar la práctica docente, el programa de 2011 elaboró 12 principios pedagógicos, los cuales están encaminados hacia:

- 1) considerar al alumno como centro del proceso de aprendizaje;
- 2) planear con base en los aprendizajes esperados para potenciar el logro de éstos;
- 3) crear ambientes de aprendizaje en el aula con metas claras, considerando los elementos del contexto, con materiales relevantes, interacciones eficaces y, con la delimitación de las actividades que los padres debería realizar con sus hijos en casa;
- 4) usar la colaboración para construir el aprendizaje, organizando equipos que tengan metas en común y trabajen en entornos presenciales o virtuales;
- 5) poner énfasis en el desarrollo de competencias y el logro de los estándares curriculares y aprendizajes esperados, los cuales constituyen los indicadores graduales que permitirá el logro del perfil de egreso centrado en, saber, hacer y ser;
- 6) usar materiales impresos, digitales y audiovisuales que apoyen el aprendizaje;
- 7) evaluar de manera formativa, es decir especificar los criterios, recolectar información y tomar decisiones para el logro de los aprendizajes;
- 8) promover el reconocimiento de la diversidad para tener aula que no discriminen, con equidad y que respondan a las necesidades de cada alumno ya sean por presentar discapacidad o habilidades sobresalientes;

- 9) incorporar en clase temas de relevancia social, a fin de desarrollar en los alumnos una crítica hacia ellos, responsabilidad y participación;
- 10) establecer un pacto entre estudiante y maestro para establecer en conjunto, las normas que regulan la convivencia en el aula, y participar en su seguimiento y evaluación;
- 11) reorientar el liderazgo hacia relaciones horizontales que coadyuven a organizar los procesos escolares en torno al logro de los aprendizajes;
- 12) la tutoría a los alumnos con mayor rezago y la asesoría hacia el maestro para la comprensión e implementación

Desde la parte oficial, la RIEB fue gestándose desde 2002. Se hacían reformas fragmentadas a los currículos de los diferentes niveles, se generaban programas, materiales educativos para el alumno así como para el maestro, se ofertaron cursos de capacitación docente para la implementación de esta reforma, se crearon nuevas cartillas de evaluación congruentes con los indicadores del Programa, se abrieron plataformas virtuales para subir las evaluaciones, se hicieron propuestas alternas para mejorar habilidades de lectura en los alumnos, se aplicaron otros programas como 11+1 al 11+5. Las escuelas, además de responder a éstas y otras demandas, seguían realizando las diversas actividades y programas como, entrega de cartillas de vacunación, escuela siempre verde, escuela segura, saluda alimentaria, semana nacional de vacunación, concursos cívicos, deportivos y artísticos, festejos cívicos, etc.

El currículum propuesto en la RIEB, si bien seguía apoyándose en el enfoque constructivista, aumentó considerablemente los propósitos educativos de cuatro que se manejaban en el programa de 1993, a 10 en 2011. Sin embargo, el cambio no sólo se dio cuantitativamente



sino también cualitativamente. Se incorporaron términos nuevos con significados diferentes y demandas diferentes, los cuales no estuvieron acompañados de la dotación de materiales adecuados y suficientes para trabajarlos, del personal suficiente para la asesoría o para las nuevas asignaturas, incluso no se dotó del tiempo para poder responder a estas demandas más profundas, porque se siguió con el mismo horario escolar sólo se redistribuyó en las diferentes asignaturas.

Los maestros tuvieron que implementar acciones para poder responder a la intensificación de su trabajo, si bien muchas actividades propuestas ya las venía realizando, hubo un incremento en los aprendizajes esperados y en los contenidos a revisar. Además hubo la innovación respecto a la organización del aprendizaje y la enseñanza por proyectos y, la planeación por medio de secuencias didácticas. Acciones que impactarían profundamente en las formas tradicionales con las que los docentes venían trabajando.

Así es que, las nuevas propuestas incorporaron, con lenguajes complejos, nuevos propósitos que apuntaban hacia el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento, el aprendizaje permanente, el reconocimiento de la diversidad y los estilos y ritmos de aprendizaje y, la creación de ambientes en los cuales la interacción permitieran la construcción de aprendizajes significativos a partir de la movilización de los saberes previos de los alumnos. En fin el lenguaje y las formas se complejizaban y las demandas aumentaban en cantidad y sin el real acompañamiento para el análisis y desarrollo de la práctica.

Para esta última acción, también se incorporó el trabajo con los Consejos Técnicos Escolares, que si bien, ya funcionaban desde la reforma de 1993, tuvieron un cambio profundo en 2013, al ser concebidos como un espacio de desarrollo y formación profesional del docente dentro de la escuela y al ceder tiempo en el calendario escolar para su realización. En estos Consejos, se tiene el propósito de que los maestros cumplan la función de un colectivo que

construye estrategias para el logro de los fines comunes y los aprendizajes curriculares. Así, la reflexión sobre la práctica en situaciones concretas de su contexto y de necesidades de cada maestro, se conjuntan con la discusión entre colegas y la creación de rutas de mejora.

El Consejo Técnico se propone como un espacio de construcción colaborativa de conocimiento, apoyada en la experiencia práctica, los saberes y conocimiento docentes. Esto se plateaba en los documentos oficiales, pero en la realidad se vive un proceso paulatino para conseguir los niveles más altos de reflexión de la práctica y la construcción de relaciones horizontales y esquemas coherentes, en todos los niveles para apoyar este proceso en las escuelas.

Otra innovación educativa se realiza en 2013 con la reorganización de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS). Los directores de las escuelas deben coordinar a sus padres de familia y maestros para conformar dicho Consejo, generar sus estrategias y acciones, registrar en la plataforma digital todo ello y hacer seguimiento y evaluación. Los fines que percibe el CEPS son:

De manera enunciativa, mas no limitativa, entre otras líneas de participación social, se considerarán las siguientes: I. De fomento y motivación a la participación social; II. De opiniones y propuestas pedagógicas; III. De atención a necesidades de infraestructura; IV. De reconocimiento social a alumnos, maestros, directivos, empleados escolares y padres de familia; V. De desarrollo social, cultural y deportivo; VI. De autonomía de gestión escolar; VII. De seguimiento a la normalidad mínima y otras condiciones favorables al funcionamiento educativo, y VIII. De desarrollo de la cultura de la transparencia y la rendición de cuentas. (DOF, 2014:2)

En 2013 la SEP difunde una nueva “Reforma Educativa”, la cual se concentra, más que en aspectos educativos, en los laborales y administrativos. Esta reforma se genera de manera

vertical, sin hacer alguna consulta a los actores educativos (Martínez de la Rocca, en CD, 2013), hasta después de la presentación de la Ley General para el Servicio Profesional Docente, se da un diálogo entre la Comisión de Educación del Senado, y algunos investigadores, a fin de valorar dicha ley. Esta ley establece los criterios, términos y las condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio (DOF, 2013) y sustituye al Programa de Carrera Magisterial.

En 2013, INEE se incorpora a la SEP como la instancia oficial para evaluar la educación. Schmelkes (CD, 2013) como su Directora, señaló que este instituto se encargará de medir la calidad educativa, para proporcionarle al Estado insumos que le permitan tomar decisiones para hacer cumplir el derecho a la educación. También señaló que el INEE considera que la calidad de la educación no depende sólo de la preparación de los docentes, que es necesario conjuntar varios indicadores como condiciones en las que desempeña su trabajo: idoneidad de los directivos, calidad de la capacitación y formación docente (inicial y continua).

Por primera vez, la evaluación es obligatoria y se especifica que el docente que no apruebe, en tres oportunidades, no podrá permanecer en el servicio (DOF, 2013). La directora del INEE, agrega que la evaluación es formativa para los profesores, por lo que se tratará a estos con equidad y se considerará el contexto laboral, para hacer una lectura particular en cada caso. Schmelkes señala que por primera la evaluación va a servir para que el profesor se promueva y para tener una plaza.

A pesar de estas aclaraciones del INEE, la evaluación no ha sido bien aceptada por los profesores y las voces de algunos investigadores se han sumado a las propuestas encabezadas por la CNTE (Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación) para echar abajo la evaluación. A pesar de aclarar la función formativa de la evaluación, el término

permanencia no suena congruente con este discurso, además, la estrategia para implementar la evaluación no fue la adecuada.

Por muchos años, las diferentes investigaciones llevadas a cabo por SERCE, INEE o PISA, demostraron la importancia del contexto en los altos desempeños de los alumnos en las pruebas. De igual manera muchos estudios sobre la docencia, como los de UNESCO (2013) y Tenti (2005), señalaron las condiciones de precariedad en las que trabajan los docentes en América Latina, por lo que empezó a condicionar el trabajo de los docentes a unos resultados de la evaluación, con toda la intensificación que el trabajo docente ha experimentado, se presentaba injusta, ya que hacía ver a los maestros como los principales culpables de los resultados educativos, los cuales había que evaluar para empezar a “hacer limpia”, si haberles primero, dotado de las condiciones suficientes para desempeñar, de la manera exigida su trabajo. Además, y con gran importancia, es necesario señalar que la evaluación de la práctica docente, es por naturaleza compleja y sobre todo, a gran escala. Parece que el INEE, en su negociación con la SEP, no pudo tener el tiempo suficiente para elaborar instrumentos con los que se recolectara información confiable y válida del quehacer docente y sobre todo, del “buen quehacer docente en cada contexto”.

Es cierto que la evaluación utilizó diferentes instrumentos para valorar la función docente: expediente de evidencias de enseñanza, examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos y planeación didáctica argumentada (INEE, 2016). Sin embargo, ya no tuvo tiempo para preparar los observadores de la práctica en acción o los autoreportes de los docentes. El INEE, intentó hacer, con sus recursos, una evaluación seria y válida pero, se nota insuficiente por los problemas en la aplicación y la idoneidad de los instrumentos, además por su novedad en México, la evaluación al

desempeño docente de profesores de educación básica a gran escala, también se encuentra en un proceso de construcción.

Con un Estado debilitado, con reformas mal elaboradas y mal aplicadas, en un ambiente de violencia, con mala información y capacitación, etc., los maestros se manifestaron en contra de estas propuestas, de diferentes maneras, algunas de las cuales llegaron a provocar muertes. Otros maestros por su parte acataron las órdenes y participaron en la evaluación obligatoria en 2015 o en la evaluación para la obtención de plazas en 2016.

Se generaron muchas críticas a la forma de aplicar las evaluaciones en 2015, tales como el nulo o poco pertinente acompañamiento que tuvieron los profesores, la larga duración de la evaluación, la temática de la misma, la inconsistencia de la planeación argumentada requerida en la prueba, el mal funcionamiento de las plataformas en las que se debían subir los datos, la presencia policial en los lugares de aplicación, entre otros aspectos. Al final, los resultados en 2016 se presentaron y demostraron que la mayoría de los maestros evaluados contaba con la preparación suficiente para ejercer su labor. Y se identificaron algunos maestros que sobresalieron de los demás y fueron estimulados con el 35% adicional de su sueldo. Además, algunos maestros que concursaron por una plaza, siguen en la espera de ocupar aquel trabajo en el que salieron idóneos.

A pesar de que el proceso de evaluación docente continúa y cada actor educativo, desde su nivel, participa en ella, las manifestaciones nacionales, que empezaron en el Sur de la República y se fueron multiplicando en los diferentes estados, así como el análisis que el INEE hizo del informe sobre las percepciones de los profesores sobre el proceso de evaluación, coadyuvaron para que se modificara la forma de la evaluación.

La evaluación del Servicio Profesional Docente, continúa entre desacuerdos de la CNTE, con mucha crítica, en redes y medios, por parte de investigadores como Alberto Arnaut,

Angel Díaz Barriga, Manuel Gil Antón y Etelvina Sandoval, con resistencias sutiles por parte de los docentes, con los consensos entre la parte oficial y el SNTE, con acciones realizadas por diferentes actores del sistema y, también, como una coyuntura que utilizan aquellos que quieren acceder a un plaza sin el clientelismo del sindicato.

Entre todos estos cambios, los currículos fueron demandando nuevas acciones a los docentes que intensificaron su trabajo en grupos de 28 alumnos (en promedio): apoyo individual para la escritura, revisión, corrección y publicación de varios textos científicos y literarios durante un ciclo escolar; revisión y elaboración de exámenes bimestrales; realización de actividades permanentes; adecuaciones curriculares; elaboración y aplicación de estrategias para favorecer las habilidades de pensamiento superiores; elaboración de proyectos que integren a las diferentes asignaturas; evaluación y reflexión de la practica en los Consejos Técnicos con todo el acopio de información que solicitan o necesitan los maestros para desarrollar su práctica; entre muchos otros.

Los maestros son obligados a aplicar proyectos alternativos que se presentaban como obligatorios, por mencionar alguno, está el de comprensión lectora, el cual no es coherente con las posturas de construcción de conocimiento que fundamentaban los programas respecto a las concepciones y conocimientos como factores que influyen en la velocidad lectora; o actividades tradicionales como concursos y ceremonias cívicas.

Las propuestas curriculares se presentan como innovaciones educativas muy interesantes y con alta demanda cognitiva, sin embargo inconsistentes con la realidad; incoherentes con los libros para el alumno; con poca claridad y poco adaptadas a las necesidades y características de los estudiantes; mal difundidas, etc., y dentro de culturas escolares y sindicales diversas, tradicionales, autoritarias; con asesorías y supervisiones que no funcionan según lo estipulado en los planes; con recursos humanos y físicos insuficientes como computadoras,

internet, libros del Rincón o maestros de inglés pagados por los padres de familia, para poder cumplir lo que el currículum obligaba.

Definitivamente propuestas educativas que favorecen el aprendizaje permanente y el desarrollo de habilidades intelectuales superiores, pero en contextos en los que los profesores siguen trabajando de manera individual por las mismas demandas cotidianas y por la cultura de las escuelas, con autoridades que obligaban a incluir los objetivos que ellos deciden para el trabajo de los Consejos Técnicos, con cursos de formación inútiles.

En fin, hay una serie de utopías que los maestros intentan conseguir, con mucho esfuerzo y cierto apoyo de las autoridades pero, que no terminan de fructificar porque aún no se ha dado la armonía de las condiciones para ello. Sin embargo, los actores siguen respondiendo a estas reformas de maneras diversas y aún desconocidas en su totalidad. Para el caso de la ciudad de San Luis Potosí, las redes funcionan de una manera particular, por las mismas características de sus actores y los tipos de relaciones entre ellos, provocando que este proceso global se viva de una manera particular desde lo local ya que como señala McLaren y Farahmandpur (2006) los esquemas macro estructurales del capitalismo no aniquilan por completo las posibilidades de resistencia.

### **3. Reconfigurando las reformas neoliberales desde lo local**

#### **3.1. Estructura y función del Sistema Educativo Estatal Regular y de su nivel de educación primaria pública.**

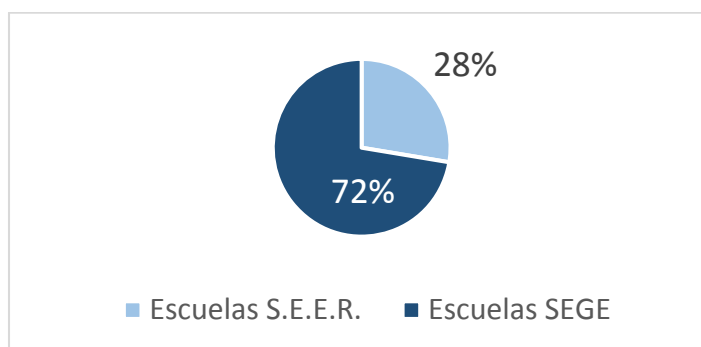
El S.E.E.R., es un subsistema educativo incorporado a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí (SEGE). Su sede se encuentra en la capital del estado de San Luis Potosí. Este se ubica en la zona noroeste de México y se divide en 58 municipios. Su extensión representa el 3.12% del territorio nacional. La actividad económica que más

aporta al PIB estatal es el comercio. A nivel nacional, San Luis Potosí aporta el 1.9% al PIB. El estado presenta rezago social alto y el 49.1% de su población se encuentra en situación de pobreza (CONEVAL, 2010). Según datos del INEGI (2015), la población potosina es de 2 717 820 habitantes (2.3% del total del país), de los cuales el 51.5% son mujeres y 48.5%, hombres. El 64% de la población vive en localidades urbanas; 10 de cada 100 hablan lengua indígena; el 76% de 5 años o más, profesan la religión católica y; tienen una escolaridad promedio de 8.8 años (poco más de segundo año de secundaria).

La ciudad de San Luis Potosí es la capital del estado, aglutina el 30% de la población total del estado, 824 229 habitantes (INEGI, 2015) y su lengua es el español. CONEVAL (2010) ubica la ciudad con rezago social bajo, y con el menor porcentaje de población en pobreza (28.9%). Sin embargo, se encuentra entre los 20 municipios con mayor desigualdad, según el coeficiente de Gini (CONEVAL, 2010).

En 1921 se funda la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado la cual se encarga del control de la educación en todo el Estado. Aunque el Sistema Educativo Estatal Regular, se crea antes de ésta, en 1823, ahora es un sistema independiente incorporado a la SEGE. El S.E.E.R. es un sistema pequeño ya que organiza sólo el 28% de las escuelas primarias públicas de la ciudad de San Luis Potosí. (Véase gráfica 1)

Gráfica 1. Escuelas primarias públicas urbanas de la ciudad de San Luis Potosí.





### 3.1.1. Organigrama, funciones y población escolar

El S.E.E.R. ofrece los servicios de educación inicial, básica, media superior y terminal, educación artística, normal y posgrados. Su organigrama se muestra en la esquema 2. El nivel educativo con mayor extensión es el de primaria (S.E.E.R., 2015). Define su misión como: “conducir la aplicación de las políticas educativas orientadas a elevar la calidad académica y administrativa de los servicios que ofrece”. (S.E.E.R. 2015: principal). Atiende a una población mayoritariamente urbana. En la ciudad de San Luis Potosí, cuenta con 56 escuelas primarias públicas urbanas (Base de datos S.E.E.R., 2016).

Esquema 2 Organigrama del S.E.E.R.



*Elaboración personal a partir de S.E.E.R. (2016).*

En promedio, las escuelas urbanas trabajan con 29 alumnos, sin embargo su moda es 32 y hay escuelas que llegan a tener grupos hasta de 80. Los resultados de PLANEA muestran que los alumnos del S.E.E.R., junto con los de la SEGE, obtienen resultados por arriba del promedio nacional, sin embargo se ubican en los niveles de logro I y II.

### **3.1.2. Contextos escolares**

Los contextos escolares de las escuelas urbanas públicas del S.E.E.R., presentan diferencias y semejanzas. El contexto socioeconómico de las familias de sus estudiantes es un factor fundamental en ello. Respecto a los recursos materiales, la mayoría de las escuelas cuenta con los elementos básicos como aulas, baños, dirección, patio, bancos y mesas tanto para alumnos como para maestros, algún cuarto para materiales de limpieza, así como un aula de usos múltiples. La información del CEMABE (2013) coincide con estos datos, ya que informa que más del 90% de las escuelas cuenta con esta infraestructura.

Han sido varias las reformas educativas que han elevado de nivel las metas curriculares y han aumentado el número de aprendizajes, por ejemplo, la enseñanza de una segunda lengua o el dominio de las TIC. Esto ha provocado que la infraestructura básica de la escuela sea insuficiente para el logro de las metas curriculares. Al respecto, el INEE (2012) señala que el 31.4 % de las escuelas primarias en San Luis Potosí, cuenta con una computadora para uso educativo, y el 49% de las escuelas cuenta con internet.

Las escuelas siguen sin tener las condiciones necesarias para el logro de las metas curriculares. La mayoría de los maestros, aplican estrategias para resolver las carencias, lo cual implica mayor inversión de tiempo y dinero propio o, algunos se dan por vencidos y aceptan que el gobierno no apoya, por lo que la escuela termina siendo un reflejo del compromiso que tiene éste con la educación pública.

Los baños de las escuelas no cuentan con la limpieza suficiente o el mobiliario adecuado, son pocas las escuelas que pueden tener este espacio en óptimas condiciones. La ventilación de las aulas no siempre es buena, sobre todo en tiempo de calor en el que los grandes ventiladores son necesarios e impiden escuchar adecuadamente las explicaciones. Los bancos de los estudiantes son duros y muchas veces tiene una paleta para escribir que está

inclinada hacia abajo y no permite acomodar bien los libros. Los escritorios y sillas de los maestros no están en perfectas condiciones. Las escuelas tienen lo mínimo para funcionar pero, no lo mínimo para conseguir las metas curriculares, situación que ya han hecho notar otros estudios como los de Robalino y Körner (2005) y Nieto (2009).

Los maestros, en la medida de sus posibilidades y de los límites económicos de las familias de las escuelas, han intentado mejorar su infraestructura y, al mismo tiempo, mantenerlas funcionando. Los docentes señalan que no reciben apoyo de gobierno federal o estatal para los gastos corrientes de las escuelas, así como para la mejora de las instalaciones; son las aportaciones, que anualmente, hacen los padres familia, las que mantiene funcionando las escuelas. Algunos directores, han podido hacer uso de programas para obtener recursos. Por lo tanto, las condiciones de cada escuela se relacionan directamente con el contexto socioeconómico de sus estudiantes.

Las escuelas que se ubican en los límites del núcleo urbano o en la periferia, y/o que sus alumnos provienen de familias con un contexto socioeconómico bajo, presentan mayores desventajas en su infraestructura y equipamiento. La equidad, cualidad de la Calidad definida por el gobierno, no ha llegado a estas escuelas, a pesar de las reformas gestadas con este fin. Las brechas de desigualdad persisten aun entre escuelas urbanas. El apoyo que el gobierno ha dado es nulo, se ha concentrado en imponer una serie de cambios curriculares, en los cuales creen los maestros y por ellos luchan, pero sin recibir el apoyo suficiente para poder tenerlos. La tabla 4 muestra estas diferencias entre escuelas respecto a la obtención de los recursos necesarios para implementar el trabajo con la TIC.

Las escuelas no cuentan con un huerto escolar, laboratorios para las clases de ciencias naturales, libros suficientes para el manejo de diferentes fuentes de información, computadoras con internet para cada niño, cañones en aula, bocinas y computadora para el

maestro, un aula y personal para atender a los niños con necesidades educativas especiales, así como materiales concretos para las diferentes asignaturas, entre otras cosas.

**Tabla 4. Condiciones TIC de las escuelas en las que laboran las maestras de la investigación.**

Condiciones TIC por escuela	Tomasa Estévez	David G. Berlanga	José Toribio Sánchez	Sebastián Lerdo de Tejada	Wenseslao Victoria Soto
1. Acceso a internet	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
2. Disponibilidad de internet en aulas	No	No	A veces	Sí	Sí
3. Aula de medios	Sí	Sí	No	Sí	No
4. Aula de medios en buenas condiciones	Sí	No	---	No	---
5. Computadoras en aula de medios	Sí Laptop	Sí	No	Sí	Sí
6. Computadora por alumno	No	No	No	No	No
7. Computadoras con acceso a internet	No	No	No	No	No
8. Cañón en escuela	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
9. Cañón en aula	Sí	No	No	Sí	No
10. Computadora en aula	No	No	No	5° y 6°	No
11. Bocinas en aula	No	No	No	No	No
12. Encargado de aula de medios	Sí	Sí	No	Sí	No
13. Formación adecuada del encargado	No	Sí	---	No	---
14. Computadora por maestro	No	No	No	No	No

Respecto a las familias que comprenden el contexto escolar, los profesores identifican que hay cambios significativos en las relaciones que establecen con ellos y sus hijos. Se identifica que algunos padres están descuidando la alimentación de sus hijos y la atención con respecto a las tareas y, reconocen que hay familias que no logran soportar emocionalmente a sus hijos. Estos datos coinciden con los estudios realizados por Tenti (2005) y UNESCO (2012), en los que se señala que la condición del trabajo docente tiene nuevas demandas debido a estos

cambios en las familias. La experiencia de la directora María Isabel ejemplifica la situación de las familias:

María Isabel: Ahora con los Consejos Técnicos, compartimos los problemas de los niños, por ejemplo que sus papás ya se dejaron y el niño la está llevando, o problemas porque no quieren trabajar los niños. Es que hay muchas situaciones. Ahora vemos muy marcado la falta de alimentación de nuestros niños. Por ejemplo yo no estoy de acuerdo de que el gobierno le des dinero a uno y a otros no, porque el día que llega la beca ya vemos al papá bien tomado, o que ya se compró una televisión. (30913:31623) - D 7

Asimismo los maestros experimentan que los padres no les dan la suficiente autoridad ante sus hijos para cumplir con las tareas que proponen y con ello notan que el desprestigio docente ha ido en aumento. La educación como un derecho humano, que a ningún niño puede prohibírsele, aunado con estas condiciones en las familias, ha provocado que los maestros se sientan vulnerables ante las exigencias de los padres y no sientan la total seguridad al aplicar una norma de disciplina para el logro de las metas curriculares. Las dos directoras narran, como a pesar de la adversidad, su trabajo diario logra generar el respeto y la aceptación de la mayoría de las familias, no sin tener que invertir tiempo y esfuerzo para lograrlo.

Silvia: ¡Ahora no le puedes decir a un papá que está mal! Ya que se va a Derechos Humanos, porque me metí en algo que no debo. Antes sí nos tomaban mucho en cuenta, en mis primeros años de práctica. Pero el trabajo habla por mí. Ahora ya tengo papás que fueron mis alumnos y que van a la escuela a dejarme a sus hijos, sólo porque yo estoy allí de directora, confían en mí y eso me da mucho gusto. (106628:107006) - D 11

María Isabel: Incluso con los padres de familia, que muchas veces hacen ronchita afuera de la escuela, y empiezan a hablar de una maestra o de mí, aun a veces sin conocernos. Pero aun así cuando van a pedir algo a la dirección, con la cabecita bien agachada, las atiendo muy bien, como si uno no supiera algo, las saludo y les doy lo que me piden, una constancia o algo así. Entonces ellas mismas se disculpan de lo que dijeron o hicieron, les digo que no se preocupen, que estamos acostumbradas a oír ese tipo de comentarios. Ya solitas las madres se dan cuenta que las cosas no son como creen y solitas van y piden la disculpa. Pero ha costado mucho, sí ha costado, no es fácil. A veces me he querido cambiar de escuela, porque ya son muchos años, ya quiero respirar otros aires, pero las mismas madres me dicen que no las dejé. Por ello me doy cuenta que sí me quieren, si no lo hicieran, pues ellas mismas me corría. (18793:19718) - D 7

Los contextos familiares están demandando a los maestros aplicar estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional, pero muchas veces no cuentan con el tiempo ni los recursos necesarios para atender a los niños que salen del común y que requieren ayuda especializada. Sin embargo, las escuelas no cuentan con psicólogos de planta para atender estos casos. Son los propios maestros, con sus recursos, los que deben hacer frente a estas situaciones. El S.E.E.R., otorga algunos espacios para trabajar estos niños pero, son mínimos y sus procedimientos no siempre logran los propósitos en tiempo y forma.

Araceli: El CRIE, te apoya dándote un diagnóstico, y una serie de recomendaciones para que tú sigas y lleves a cabo en el aula; a veces es bien difícil poderlo hacer porque no nada más tienes a esos niños y la mayoría de mis niños y del entorno escolar donde yo trabajo tienen problemas de esa situación, más que nada emocional, no tanto de bajo aprendizaje o de problemas neurológicos, no lo tienen así; sino de situaciones emocionales que vienen de los problemas de sus papás, ellos primeramente tienen que ser atendidos y que haya un seguimiento para que pueda funcionar. Recuerdo, hace poco mandé a uno alumno pero, no fue la mamá y decidió llevarlo a un particular. La psicóloga fue muy coherente y muy acertada en lo que dice, desgraciadamente siempre es el entorno familiar en donde está el problema, entonces se lo da a conocer a la señora y a mí me da una serie de recomendaciones de cómo trabajar con el niño, pero además señala que el problema del niño mejorará si los papás acuden a terapia psicológica los dos, si hay un seguimiento de él, si se le ayuda a trabajar sus emociones; y agrega que es desfavorable si los papás continúan peleando delante de él. Entonces, qué puede hacer uno, aunque se los diga un especialista y yo, si ellos no están conscientes de lo que pasa, es bien difícil. (120300:121788) - D 2

Las relaciones clientelares se presentan en las escuelas del S.E.E.R. y las maestras como agentes tratan de hacerle frente, pero el empoderamiento, es con un esfuerzo doble debido al desprestigio que ha sufrido la profesión. Con la política de rendición de cuentas, el padre ha obtenido poder para exigir a los docentes, sin respetar la experiencia y conocimiento que han acumulado a través del tiempo. Los padres se creen con derecho de exigir aspectos que sólo le corresponde al docente calificar. Además la política ha implementado otro actor para la rendición de cuentas, el Consejo de Participación Social, cuyo objetivo es involucrar a la comunidad para la mejora de las condiciones de la escuela, sin embargo los directores

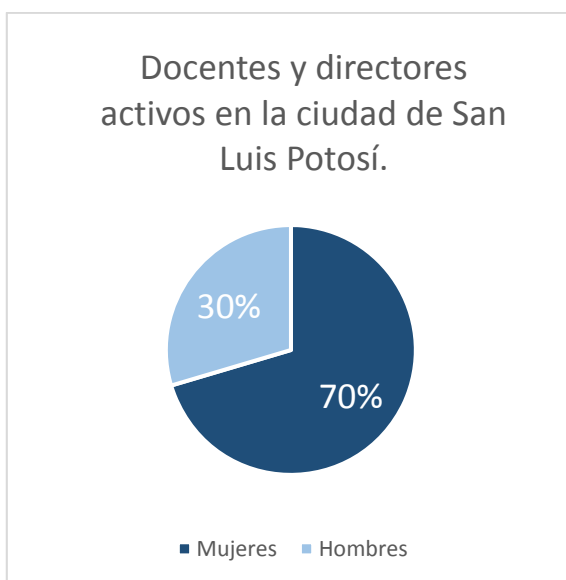
necesitan aplicar un liderazgo interesante para que los padres no se adueñen de la escuela y sin sentido pedagógico tomen decisiones. En el caso del S.E.E.R., estos CPS, se han constituido, en las actas, pero pocas son las experiencias que las docentes narran sobre ellos. Los contextos escolares también demuestran la micropolítica al interior de cada escuela, en función de la organización y los recursos humanos con los que cuenta cada una. En algunas escuelas se identifican liderazgos que permiten un ambiente justo y de colaboración, otros líderes además, apoyan el desarrollo educativo del plantel. En algunas escuelas, maestros se agrupan y se vuelven muy poderosos, para evitar los cambios que mejoren las condiciones de las escuelas o los desempeños de los alumnos, ya que esto requiere más esfuerzo de su parte. Algunas escuelas tienen sobre sí, el peso de una tradición de mucho trabajo y de búsqueda de mejores resultados en las pruebas estandarizadas, por lo que el ambiente al interior es de mucha exigencia y a veces, hasta de competencia entre docentes.

Las escuelas del S.E.E.R., funcionan con elementos muy básicos para funcionar pero, sin aquellos que permitirían el logro de las metas curriculares. Los profesores gestionan, hasta donde pueden, los recursos para mantener funcionando las escuelas y lograr mejoras. Las escuelas se sostienen por las aportaciones de los padres de familia, algunas aprovechan programas emergentes. Aunada a esta precarización, los contextos familiares han cambiado, los niños están desatendidos, muchos padres no saben cómo disciplinarlos y apoyarlos, las TIC están llegando a la vida de los niños sin asesoría de los adultos, y éstos no apoyan a los profesores para que puedan demandar a los niños las actividades necesarias para el logro de los metas curriculares. Las desigualdades entre las escuelas urbanas son notorias y se relacionan con los contextos socioeconómicos de las familias que a ellas asisten.

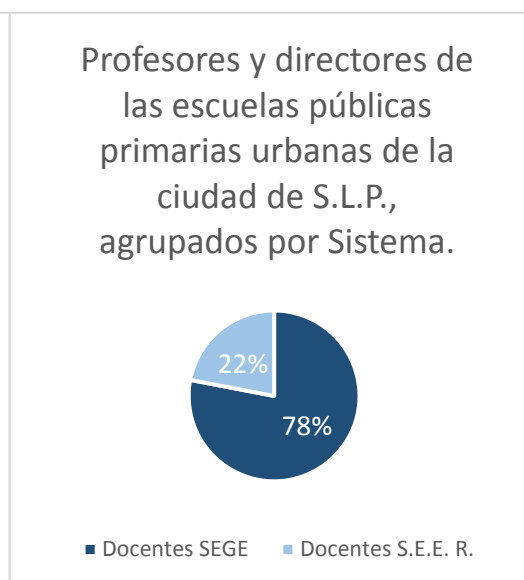
### 3.1.2. Planta docente y sus condiciones

Las estadísticas del ciclo escolar 2014-2015 sobre los profesores y directores activos de primaria en escuelas públicas urbanas, muestran que la ciudad de San Luis Potosí, cuenta con 2596 profesores que prestan su servicio en 239 escuelas (SEGE, 2015). La distribución por sexo demuestra el predominio de mujeres en esta socioprofesión (Gráfica 2). El universo de docentes del S.E.E.R., representa el 22% del total de los maestros de educación primaria urbana de la ciudad (Gráfica 3).

Gráfica 2



Gráfica 3

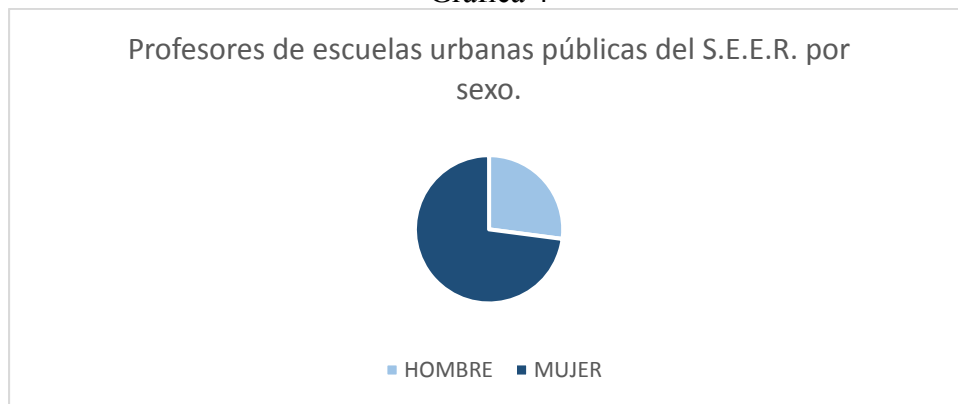


En referencia a los docentes del S.E.E.R., la base de datos reporta un universo de 576 profesores que se encuentran directamente trabajando en las escuelas públicas. De éstos el 73% son mujeres. (Gráfica 4). En promedio los profesores de primaria tienen 45 años de edad, con una moda de 55 años. El profesor más joven tiene 22 años y el más grande, 67 años. La mayoría de los docentes se encuentran en el rango de edad de 45 y 59 años. En la ciudad, el promedio de edad de los maestros de educación primaria pública, es de 40 años, por lo que este Sistema cuenta con una planta docente veterana. (Gráfica 5)

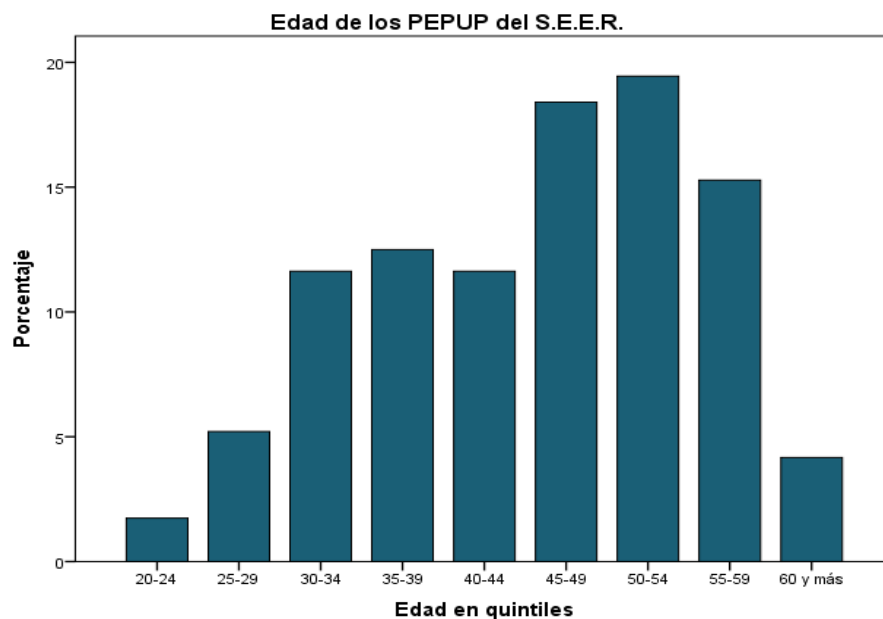


Hay diferencias importantes respecto a la edad entre hombres y mujeres. Las estadísticas muestran que de los 20 a los 39 años de edad (gráfica 6), el sistema cuenta con más hombres que mujeres (38% vs 29%), lo cual puede deberse a un cambio generacional respecto a los estereotipos de género y la feminización del magisterio; probablemente las mujeres están optando por otras opciones laborales y los hombres están incursionando de manera más activa al nivel primaria. Respecto al estado civil, el 66% de los profesores están casados y un cuarto de la población son solteros.

Gráfica 4

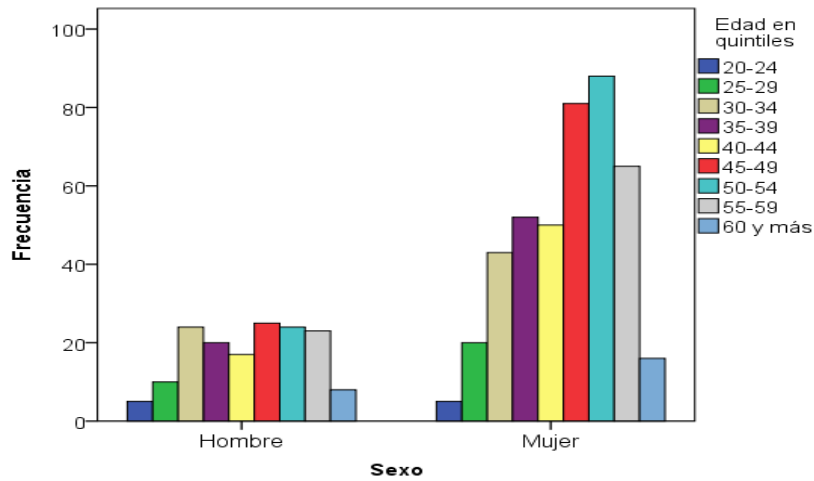


Gráfica 5



**Gráfica 6**

**Edad de los profesores de primarias urbanas públicas del S.E.E.R. Comparación entre sexos**



La mayoría de los profesores (79%) del S.E.E.R. percibe un sueldo de 7192 pesos. El 56.2% no recibe estímulo por CM o SPD, y del 44% que sí se encuentra en estos programas, sólo el 50% aumenta su sueldo, en promedio, \$2589 pesos al mes. Durante la vida profesional, la mitad de los maestros no incrementan su sueldo, y el 23% sólo lo hace por 2589.4 pesos. Respecto a los años de servicio, los maestros del S.E.E.R., en promedio, tienen 18 años de servicio, una moda de 28 años y, el maestro(a) con más años de servicio acumula 40. La mayoría de los maestros tienen entre 16 y 30 años de servicio (58%). La mayoría de los hombres se ubican entre los 8 y 23 años de servicio, en cambio las mujeres son un grupo de mayor experiencia, el 59% de ellas tiene entre 16 y 30 años de servicio (Gráfica 6).

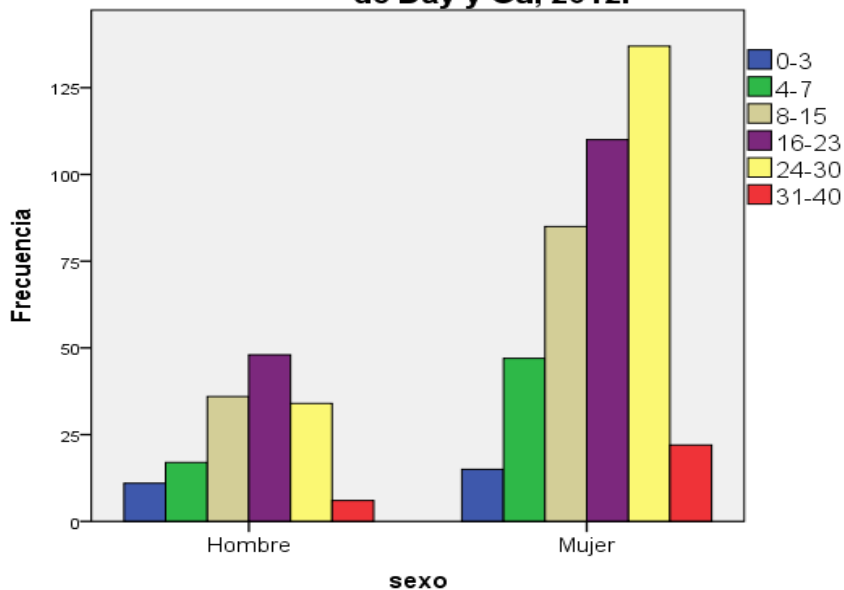
Aunque aún es una profesión feminizada cuantitativamente, los datos reflejan que las nuevas generaciones cuentan con porcentajes más altos de hombres que de mujeres, son las maestras veteranas las que engrosan la estadística femenina, cada vez más hombres ingresan al magisterio (Tabla 5).

**Tabla 5 Años de servicio de los PEPUP, según las etapas de Day y Gu.  
Comparación por sexo**

		Años de servicios por etapas según Day y Gu						Total
		0-3	4-7	8-15	16-23	24-30	31-40	
Hombre	Recuento	11	17	36	48	34	6	152
	% dentro de sexo	7.2%	11.2%	23.7%	31.6%	22.4%	3.9%	100.0%
Mujer	Recuento	15	47	85	110	137	22	416
	% dentro de sexo	3.6%	11.3%	20.4%	26.4%	32.9%	5.3%	100.0%

**Gráfica 7**

**Años de servicio de los PEUP. Agrupación con base en las etapas de Day y Gu, 2012.**



Se denota en la gráfica 7 como la población descende drásticamente a partir de los treinta años de servicio, los maestros llegan al momento de su jubilación y lo hacen. En los próximos 10 años habrá una gran cantidad de jubilaciones y los nuevos maestros se registrarán por la ley de 2011 la cual incrementa 10 años su tiempo de servicio para la jubilación con el 100% de su salario.

El S.E.E.R. es un sistema con maestros que han acumulado experiencia y conocimiento sobre su profesión pero, también, como señalan Day y Gu (2012), en los que la familia y la salud juegan un papel importante. Profesionalmente se encuentran en una etapa de toma de

decisiones sobre los rumbos que tomará su carrera e incluso respecto a aceptar puestos de más jerarquía.

Las condiciones de los maestros del S.E.E.R. muestran su heterogeneidad respecto, a la edad, sexo, experiencia, formación, etc. Los años de servicio permiten identificar la necesidad de acciones diferenciadas para atender su formación y sus necesidades. Por ejemplo, los jóvenes requerirán acompañamiento; los más grandes, motivación para continuar en su trabajo, incentivos, oportunidades para crecer, sentirse en ambientes laborales acogedores y que permiten su desarrollo profesional, etc.

La mayoría de los maestros, el 63.5%, tienen el nivel requerido para ejercer su función, licenciatura. (Tabla 6). El nivel de estudios es algo poco considerado en la carrera docente, muestra de ello es el poco registro que se tiene en las bases de datos, sólo el 35% de los docentes presentan este aspecto.

**Tabla 6. Máximo nivel de estudio de los PEPUP del S.E.E.R.**

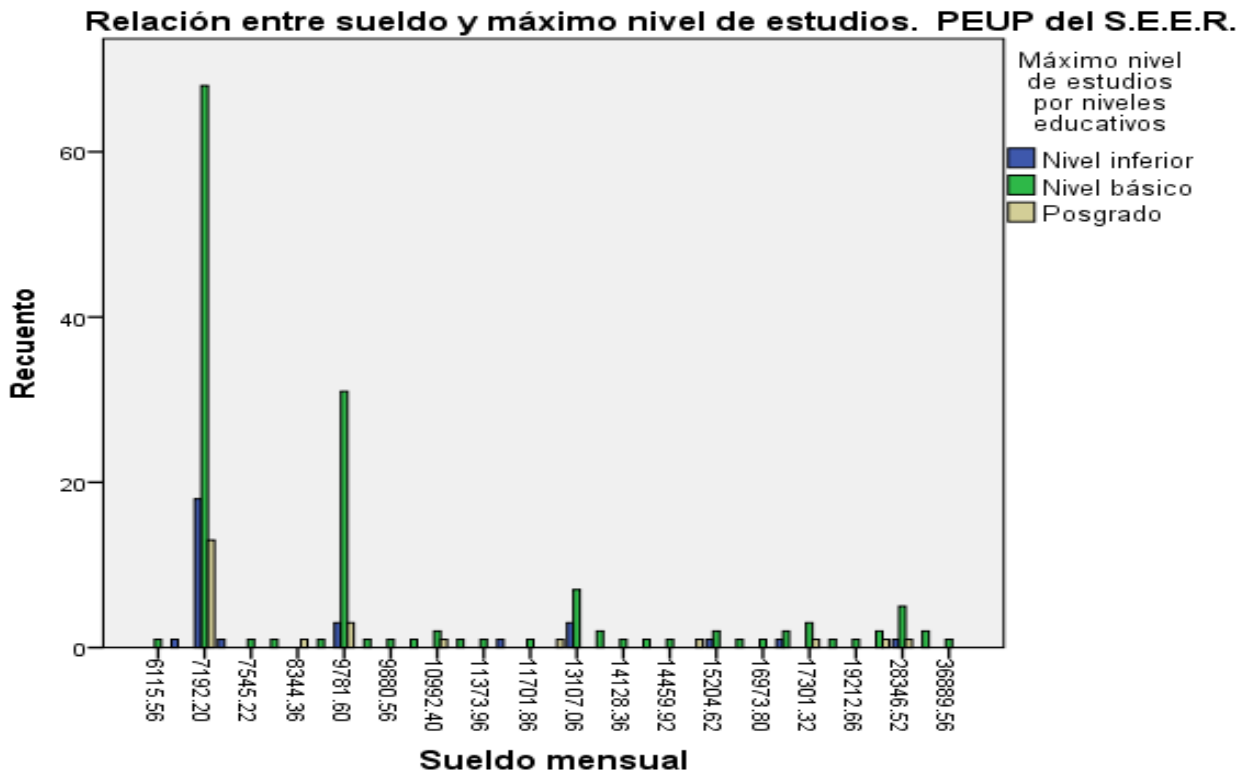
Máximo nivel de estudios	Frecuencia	Porcentaje válido
Bachillerato terminado	1	.5
Carrera Comercial	1	.5
Normal Primaria Incompleta	1	.5
Normal Primaria Terminada	39	19.5
Normal Preescolar Terminada	1	.5
Normal Superior Incompleta	1	.5
Normal Superior Pasante	2	1.0
<b>Normal Superior Titulada</b>	<b>7</b>	<b>3.5</b>
Licenciatura incompleta	7	3.5
Licenciatura Pasante	20	10.0
<b>Licenciatura titulado</b>	<b>97</b>	<b>48.5</b>
Maestría incompleta	5	2.5
Maestría graduado	16	8.0
Doctorado graduado	2	1.0
Total	200	100.0
Perdidos	99	
Total	576	

Los porcentajes más altos se encuentran en los niveles de normal básica terminada (20%) y licenciatura terminada (52%). Estos datos son congruentes con las edades de los maestros, ya que la formación de ellos fue normal básica, pero también denota lo activos que fueron para conseguir el nivel de licenciatura al mismo tiempo de estar trabajando. El porcentaje de posgrado es poco, del cual la mayoría son de nivel maestría.

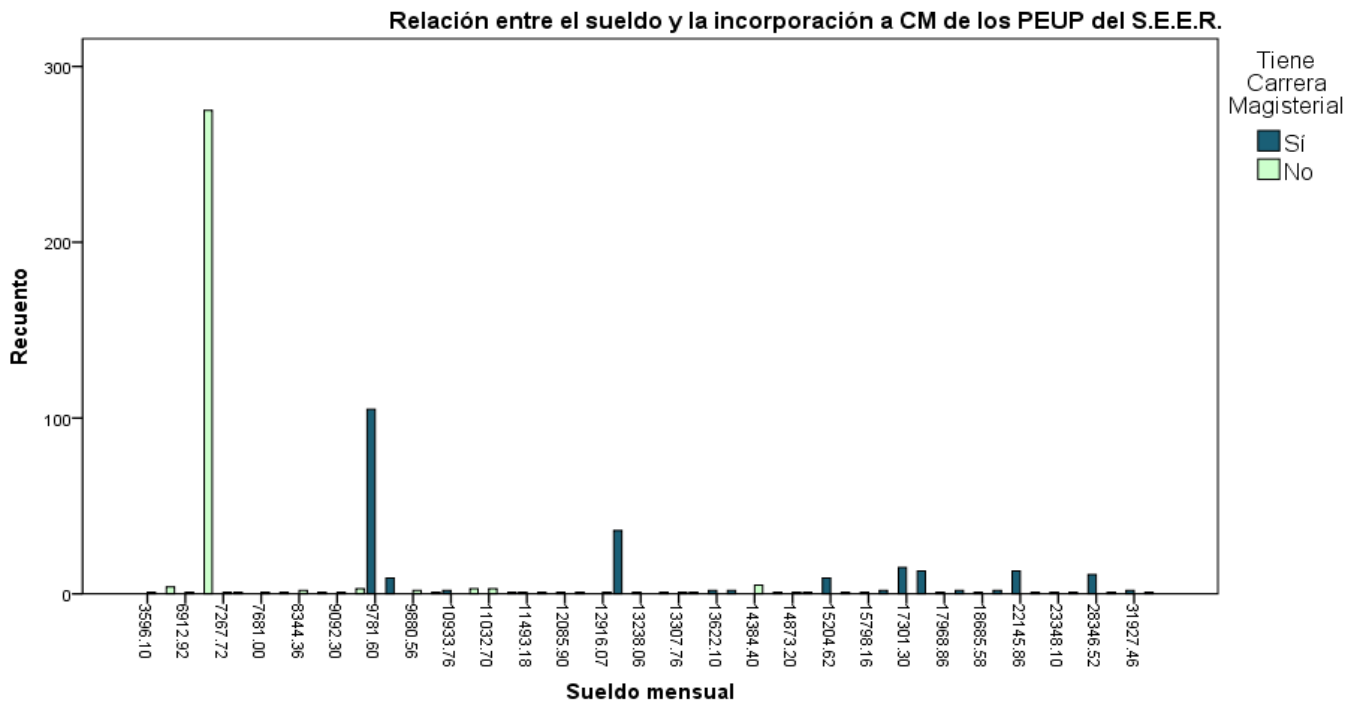
Existen varias razones por las que los docentes no insisten en aumentar su nivel de estudios. Muchos docentes obtuvieron el grado de licenciatura o la dejaron inconclusa porque se decretó en los ochentas que ese sería el nivel básico para ejercer la docencia; sin embargo muchos se mantienen en el mismo nivel porque, acumular años de estudio, no es factor para aumentar su sueldo o acceder a puestos de mayor jerarquía (gráfica 8); en la docencia el conocimiento práctico siempre ha sido muy valorado, ya que las grandes teorías requieren su experimentación y modificación en la práctica, muchos docentes relacionan los aportes de los estudios con un conocimiento descontextualizado e inútil para mejorar su trabajo, por lo que no invierten en esa formación.

Por otro lado, las reformas o CM los han saturado de cursos obligatorios que prefieren apostar por esa formación válida para la SEP, que invertir tiempo y dinero en posgrados; muchos de los posgrados que se ofrecen en educación provienen de la educación privada, y sin apoyo para el pago, es difícil que los docentes inviertan dinero de su familia para estudiar y; los años de servicio son un factor más importante, que la formación, para el acceso a direcciones. Véase las gráficas 8 y 9 para identificar que aumentar los años de estudio no es un factor en el magisterio que les permita obtener mejores condiciones salariales, el factor es CM. La preparación está desligada del reconocimiento. La política apostó por CM para actualizar a los docentes sin embargo, la implementación de este programa no consiguió los propósitos para el que fue hecho: revalorar la función docente y lograr la calidad educativa.

**Gráfica 8**



**Gráfica 9**



La mayoría de los docentes ingresa al servicio con el nivel básico para ejercer la docencia, según lo estipulado por la ley, para los maestros de 29 años o más de servicio fue la normal básica y, para los maestros que concluyeron sus estudios de normal a partir de 1988, la licenciatura en educación. Ya en servicio, la mayoría de los maestros obtienen otros grados académicos; los más jóvenes, la maestría y, los maestros con más años de servicio, obtuvieron la licenciatura. Los maestros, durante su trayectoria profesional siguen acumulando años de estudio, pero de diferente manera debido a los programas de normal que rigen en el momento de su formación.

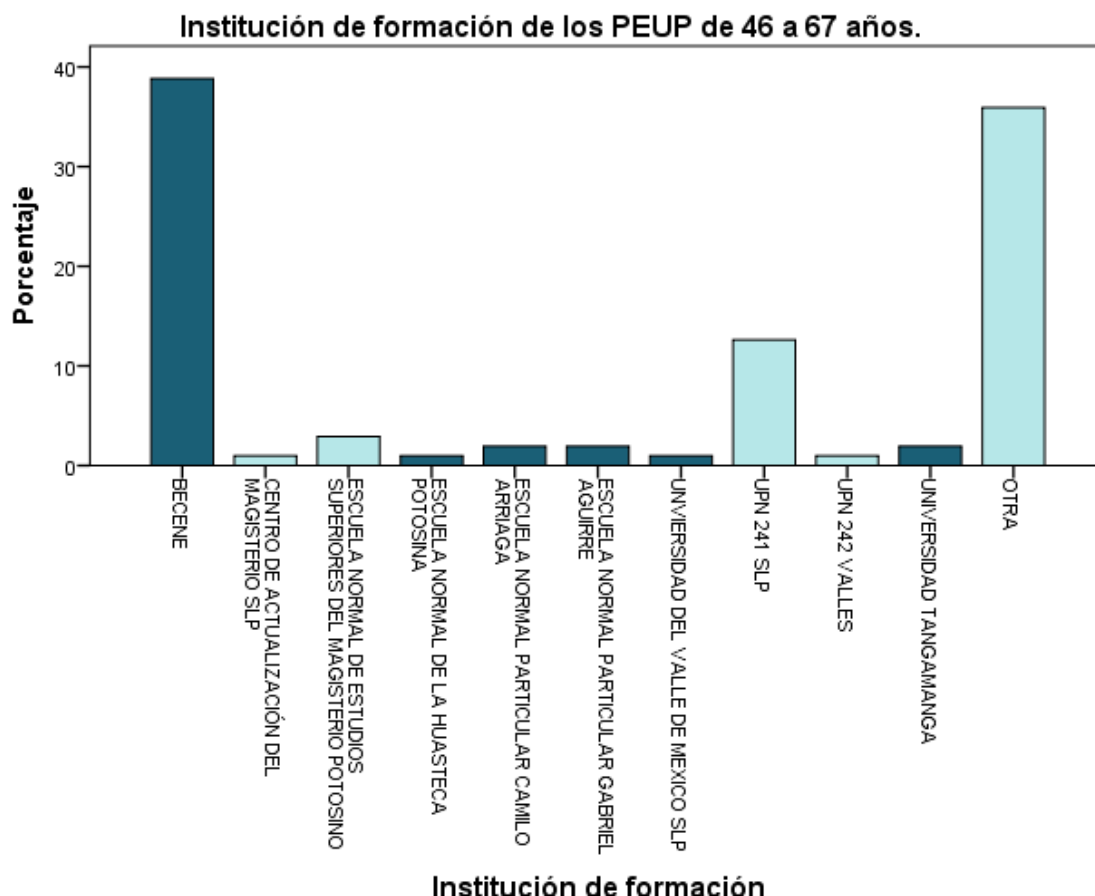
En la tabla 7 se incluyen a los maestros de 46 a 67 años de edad ya que por la duración de los programas de normal, fueron formados como normalistas. Ellos terminaron sus estudios en 1987 o antes. Aunque la base de datos tiene muchas ausencias respecto al máximo nivel de estudios de los docentes, los datos con los que se cuenta muestran que el 41.2 % de estos docentes se quedaron durante toda su trayectoria profesional con el mismo nivel educativo con el que ingresaron (esto no quiere decir que no se hayan actualizado con otros cursos o con CM o que, tal vez, la base de datos no recuperó los documentos que avalen sus estudios).

**Tabla 7 Máximo Nivel de estudio de los maestros de primaria de 46 a 67 años**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Carrera Comercial	1	.3	1.0	1.0
	Normal Primaria Incompleta	1	.3	1.0	2.0
	Normal Primaria Terminada	39	12.6	38.2	40.2
	Normal Preescolar Terminada	1	.3	1.0	41.2
	Normal Superior Incompleta	1	.3	1.0	42.2
	Normal Superior Pasante	1	.3	1.0	43.1
	Normal Superior Titulada	5	1.6	4.9	48.0
	Licenciatura incompleta	2	.6	2.0	50.0
	Licenciatura Pasante	10	3.2	9.8	59.8
	Licenciatura titulado	36	11.7	35.3	95.1
	Maestría incompleta	1	.3	1.0	96.1
	Maestría graduado	4	1.3	3.9	100.0
	Total	102	33.0	100.0	
Perdidos	99	207	67.0		
Total	309	100.0			

La tabla 7 muestra que la mayoría (58.8%) de los maestros de mayor edad, durante su trayectoria laboral siguieron acumulando años de estudio (véase el porcentaje acumulado desde Normal Superior incompleta); algunos no pudieron concluir los siguientes niveles educativos, pero el 44.1% completaron la licenciatura o la maestría (suma de los porcentajes en verde) preferentemente en alguna Normal Superior o UPN (Gráfica 10).

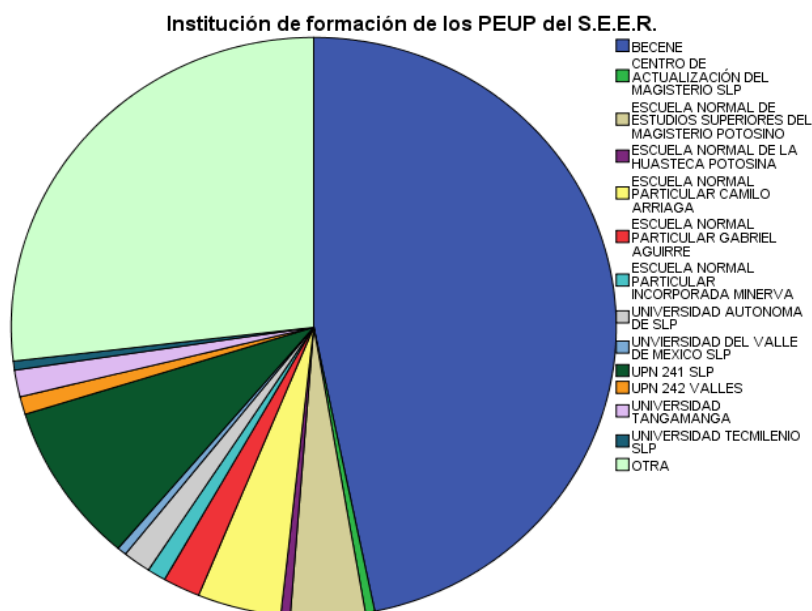
**Gráfica 10**



Al igual que el máximo nivel de estudios, la institución de formación presenta un registro poco sistemático. Sólo se cuenta con los datos del 35% del universo de docentes. Esto es congruente con el poco valor que tiene para avanzar en la carrera. La mayoría de estos docentes, se forma en la BECENE y en la UPN.



**Gráfica 11**



### **1.3.2. Las políticas neoliberales en el S.E.E.R.**

#### **1.3.2.1.Reconfigurando las reformas entre conflictos políticos y negociaciones con el magisterio.**

Las políticas neoliberales que guiaron la creación del ANMEB, fueron resignificadas en San Luis Potosí, ciudad, bajo un clima de inestabilidad política. Durante varios gobiernos, las alianzas políticas, la defensa de los puestos de poder ganados por el Sindicato de la Sección 52 y el Sistema Educativo Estatal Regular, serían los principales ejes motores de los líderes educativos (Espinosa, 2009). Según Espinosa los profesores del S.E.E.R, utilizaron las alianzas en vísperas electorales y la negociación, como formas de resistencia para mantener sus espacios de poder.

En este clima político, la propuesta educativa de 1993 no sería la prioridad de las autoridades y líderes educativos de la localidad. En las aulas, salvo en algunas excepciones, el currículum tuvo poca oportunidad para su implementación, reflexión y seguimiento.

Otro de los cambios promovidos desde 1993 fue la descentralización, sin embargo, en la ciudad de San Luis Potosí, los actores resistieron la fusión de los dos sistemas. Durante la federalización se creó la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado y se mantuvo el Sistema Educativa Estatal Regular como subsistema, el cual se organiza de manera independiente y con su propia sección del SNTE. Ornelas (2008, en Espinosa, 2009) indica que esta situación duplicaría las funciones pero, en términos de política permitió gobernabilidad.

La descentralización también favoreció que los estados se hicieran cargo de la educación, con libertad política pero, no absoluta porque dependían de los presupuestos federales para poder tomar decisiones sobre ejes fundamentales de la educación como la formación docente, los materiales de las escuelas y; además estarían regidos por decisiones centralizadas como la creación de planes y otros programas. El S.E.E.R. tiene libertad sin control del presupuesto o de las metas educativas.

Las reformas neoliberales se han implementado en un sistema educativo con un ambiente que buscó conservar los espacios y beneficios obtenidos y que con este afán, se han negociado sin contraponerse con las decisiones de gobierno. Los maestros del S.E.E.R o bajo la guía de sus líderes, han luchado por conservar sus derechos laborales y por conservar los espacios de poder que fueron ganando.

El profesor Rafael Turrubiartes Macías copó el poder de la Sección 52 hasta su muerte en 2015. El, como otros líderes sindicales contemporáneos, dominó el poder de la toma de decisiones para la contratación de los profesores del S.E.E.R. y el acceso a mejores prestaciones. Su poder lo llevaría a conseguir curules para sí mismo y su familia, así como para sus maestros leales. De igual manera, consiguió plazas de diferente nivel para gente allegada a él. Entre las maestras se corría la voz sobre los favores sexuales que mujeres le

daban a cambio de una plaza o el interés de muchas mujeres hacia él como hombre o con la intención de tener un hijo suyo. La voz de una maestra que vivió el proceso del mandato de este líder, deja ver el poder que tuvo y utilizó, un secreto a voces entre los maestros del sistema.

Luz: Mi esposo es Ingeniero geólogo, trabajó en la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, en Chiapas. Cuando se fue para allá, llevábamos como seis meses de casados, era muy buen trabajo, y yo también deseaba tener un trabajo. Después de que se acabó el ciclo escolar en la escuela a la que me llevó la maestra Meche, yo no tenía trabajo y, con mi hijo, tenía que desempeñarme en algo. Me voy a Del Sol, y allí me contratan. Me tocó el departamento del hogar. Acomodando los vasitos, los platos, las cacerolas, estaba bien ocupada, bien entretenida, cuando siento una mano en el hombro y volteo. Era la maestra Alicia, la esposa del profesor Turrubiartes. Me dijo que yo no tendría que estar allí, que yo era maestra, que le iba a comentar a su esposo y que mañana fuera a verlo. Y así lo hice, fui y lo busqué, me dijo que me conseguiría un interinato, pero, me advirtió que cuando terminara fuera a buscarlo para continuar trabajando y que luego me darían mi plaza.

Así me la llevé ¡7 años!, cubriendo interinatos. Cada vez que terminaba iba con él profesor. El siempre se portó muy gente conmigo. Lo recuerdo a él como una persona carismática. Lo estimé y lo quise mucho al maestro, yo era de las que lo abrazaba, me le colgaba cuando lo veía. El año que murió, le hicieron un altar en el sindicato, vi su foto y hasta se me salieron las lágrimas. Al terminar de comer unos ricos tamales que nos dieron, me asomé de nuevo al altar y le dije en broma: -¡ay viejo tan chulo, por qué no me dejaste un hijo a mí también! Pero bueno, él sólo me ayudó para que me dieran varios interinatos.

A pesar de no ser el Secretario General de la Sección 52, el profesor Turrubiartes desde su espacio de trabajo, decidía a quién entregar una plaza y de qué tipo. Fue un negociador con el gobierno que obtuvo importantes beneficios para los profesores y a cambio, mantuvo pacíficos a sus docentes. Esta actitud de unidad y disciplina, que tanto promovía la Sección 52, fue creando una cultura muy poco combativa de sus integrantes, siempre a la espera de lo que negociara el líder y tranquilizados si querían rebelarse contra alguna disposición.

Luz: Yo me tuve que cambiar de una escuela en la que ya tenía mucho tiempo por un problema con la autoridad. Fue después de Rioverde, me ubicaron en la Genovevo Rivas Guillén, ahí trabajé 16 años, pero llegó una persona a dirigir que no le caí bien y trató de amolarme.

Esta directora manejaba intereses. Manifestaba que tenía mucho poder porque había sido nana del hijo del profesor Turrubiartes. Y sí, tenía mucha relación con el profesor, entonces se sentía intocable y, yo tenía mi forma de ser. No me gustaba que los recursos

de la escuela se los quedara ella y en junta se lo dije de frente. Le reclamé que en la inscripción se habían pedido 100 pesos para acción social, a fin de hacer el festejo del día del niño, la posada y el día de la madre, pero cuando se llegaban las fechas, nos convocaba y nos decía que íbamos a pedir 50 pesos para festejar el día del niño. En ese momento yo le señalé que ya habíamos pedido la cantidad y ella me dijo: Ya vas a empezar. Además me preguntó: ¿qué haces aquí? si no estás de acuerdo. Yo y mi amigo le reclamábamos constantemente eso, porque a cada momento no hacía pedir dinero que ya habíamos solicitado y que ni siquiera había sido utilizado para arreglar nada de la escuela. Así es que poco a poco se fue molestando conmigo. Y lo peor es que no sólo me lo hizo a mí sino también a otros compañeros.

La última reforma, en 2013, mal llamada educativa, se logró por el debilitamiento del SNTE mediante el encarcelamiento de su lidereza Elba Esther Gordillo, y por la desconfianza generada por el poder de los líderes y sus actos de corrupción cada vez más destapados en público y menos justificados. En el caso de San Luis, la sección 52 acató las órdenes del dirigente nacional y aceptó, sin levantamientos importantes, la nueva reforma.

Cuando la CNTE se manifestó en contra de la LGDSP, la mayoría de los maestros de esta sección, se mantuvo al margen, aunque en ese momento se mostraría la insurgencia de nuevas generaciones que se lanzaron a las calles a protestar y otras que exigieron actuación por parte de los líderes sindicales para evitar la promulgación de la Ley. Sin embargo, la participación de esta sección del SNTE, en el movimiento en contra de la LGSPD fue nula y apagada rápidamente en sus inicios. Araceli se refiere a esta situación.

Araceli: Yo tuve un problemita hace unos años, creo que recién iniciábamos con la delegación y empezaba lo de la reforma. Los maestros de la delegación en la que estoy sí leemos, ya estaban en el Diario Oficial de la Federación todo las situaciones del Servicio Profesional Docente y la Reforma Educativa. Incluso vimos cuando se estaba llevando a cabo la votación en el Congreso, eran las nueve de la noche, y estaban votando, yo estaba viendo quién estaba diciendo qué y todos estábamos en comunicación. Una compañera y yo, ya habíamos leído todo los lineamientos, todos los estatutos, todo, todo, los artículos, en qué número decía tal y nos preguntábamos porque votaban si ni siquiera van a hacer un reforma tal y cual, como dicen, si ya está todo escrito.

Recuerdo que pedimos como delegación que el sindicato nos explicara por qué estaba tan callado. Pedimos hablar con el secretario general para ver qué es lo que nos decía él. Porque el sindicato no nos había dicho nada. Fuimos al sindicato y nos recibió el secretario ¡pero porque nos vio ahí a todos!. Con una actitud grosera, y sin despejarnos ninguna duda. Pero ahí se contaminó porque fueron de otros lados que nosotros no sabíamos, había otras personas de la sección 26 que no sabemos ni de dónde salieron. A veces pienso que lo armaron. Nosotros

sabíamos que como delegación teníamos el derecho a que el secretario nos aclarara qué es lo que estaba pasando.

Recuerdo que era abril y que ya estaba todo escrito desde el veintiocho de febrero. Me acuerdo perfectamente porque lo estuvimos leyendo, no sabemos mucho de leyes y también estaba muy revuelto y todavía se encuentra muy revuelto, porque de un artículo te pasa a otro, entonces tú te tienes que regresar, en fin ya lo habíamos estudiado perfectamente. Entonces llegamos y le preguntamos que qué estaba haciendo al respecto el sindicato y él nos dijo que no sabía nada. Y mis compañeros le dijeron que ya hasta lo habían votado, que el sindicato qué estaba haciendo. El secretario nos contestó que teníamos que esperar indicaciones nacionales. ¡Y allí nos dimos cuenta que a nivel estatal dependen del nacional!

Desgraciadamente lo nacional se da allá arriba, en gobierno y de ahí ya somos títeres. Nosotros pensábamos en nuestros derechos, en dónde iban a quedar. No tanto que tuviéramos miedo a un examen, cómo que te van a decir, que si tienes tres evaluaciones reprobadas te van a correr. Si tenemos una plaza permanente. Aunque ahora ya no me preocupa tanto, a lo mejor en ese entonces sí porque yo me preocupaba por mi familia, pero sé que a lo mejor puedo hacer muchas otras cosas. El secretario nos decía que apenas lo estaban analizando y nosotros nos sorprendíamos porque desde febrero ya lo habíamos leído hasta sabíamos cuántas hojas eran. La inspectora les dijo que en lugar de estar viendo pasar a las muchachas, por qué mejor no se ponían a analizar los documentos. Y pues el secretario se enojó con ese comentario. Le preguntamos qué iba a pasar con el escalafón y Carrera Magisterial, que si ya no tenemos derechos a eso, también preguntamos por nuestras pensiones. Y todo eso ya estaba allí, esto que ahorita estamos viendo y él decía que no sabía.

Fue tan grande el asunto, que ya después nos mandaron a hablar como delegación. Yo le comenté, al de organización, que esperaba que esa reunión no fuera para amedrentarnos, ya que se rumoraba que cuando haces algo luego te ponen un freno y te congelan. El maestro nos dijo que no era así, que no lo creyera. También le dije, que no hicimos nada en contra de los estatutos, porque allí señala que es obligación del secretario recibirnos. Le expliqué que no era nada en contra de él, ni personal, simple y sencillamente queríamos información y no se nos dio. El encargado del nivel nos dijo que, eso nos pasó porque éramos nuevos, que estábamos usando mucho las redes sociales y que eso estaba viéndose mal en el sindicato.

Yo le comenté que en lugar de pensar en las redes sociales como el enemigo, por qué mejor no se daba cuenta que nosotros, gracias al internet, desde mucho tiempo antes ya nos habíamos enterados del servicio profesional docente, de la reforma, porque la información fluye así. Le dije que el sindicato debería usar el internet y las redes sociales como herramientas para poder dar la información, en vez de que se queden callados. Me dijo que iba a analizar mi propuesta. Le dejé en claro que a nosotros no nos pasó eso porque seamos nuevos sino por la desinformación. Le dije que ellos deben ir un paso adelante para resolver nuestras inquietudes sino quieren que esto se convierta en otro problema. (83943:91466) - D 2

La narrativa describe, de manera muy clara, que la sección 52 es un espacio clientelar, autoritario y patriarcal que ha mantenido tranquilos a los docentes, ya se para el triunfo de los candidatos, con los que pacte el líder o para la aplicación de las reformas. Los maestros acatan las decisiones que la cabeza del SNTE tome. La autonomía del S.E.E.R está limitada

por las decisiones nacionales y por los intereses de los líderes de la sección 52 del SNTE. En San Luis Potosí, el S.E.E.R., es un aliado leal del Estado.

### **1.3.2.2.Efectos del neoliberalismo y el patriarcado en la condición docente: disciplina y precarización laboral.**

El S.E.E.R ha implementado las reformas en ambientes políticos complicados que han provocado que los fines profundos de la educación se pasen a segundo plano. El SNTE, como la mayoría de sus análogos, se ha debilitado, teniendo menos injerencia en las negociaciones para sus agremiados, que aún siguen conservando muchas prestaciones antañas, pero que paulatinamente han visto la precarización de su trabajo docente.

Los maestros del S.E.E.R., han experimentado cambios en las leyes laborales, la más drástica fue el decreto de 2011 en la Ley de pensiones del estado, los cambios sólo se aplicaron a los docentes y no a los otros burócratas. El argumento del SNTE señaló, en el momento de la modificación, que pensiones estaba descapitalizada, y que para volver a tener los fondos para las pensiones venideras, realizaron un análisis e identificaron, que debido a la esperanza de vida, los maestros no deberían jubilarse tan jóvenes, ya que esto ha traído como consecuencia que el pago de pensiones se alargue, por lo que decidieron aumentar los años de servicio para que el trabajador acumule más para su pensión y el gobierno les pague por menos años.

La inseguridad laboral, se denota en estas modificaciones, así como la precarización y la debilidad cada vez más sentida del SNTE y la poca autonomía de las secciones estatales o de los gobiernos estatales por respaldar a sus trabajadores, las decisiones sobre las condiciones laborales de los docentes, a pesar de la descentralización siguen elaborándose desde el centro. Específicamente se incrementaron los años de servicio, la pensión se dará en función del promedio de sueldo que el maestro tenga en los últimos diez años, el aumento anual ya no

será en función de lo que el sindicato negocie sino con el porcentaje que aumente el salario mínimo. Véase la tabla 11 que sintetiza la información de la Ley de Pensiones de San Luis Potosí.

**Tabla 11 Modificaciones a la Ley de Pensiones de San Luis Potosí.**

Leyes de pensiones		2001	2011 (ya cotizando)	2011 (nuevo ingreso)
Jubilación 100%	Hombre	30 años	35 años	40 años
	Mujer	28 años	33 años	38 años
Condiciones		Con base al <b>último salario</b> . Pensión móvil <b>Aumento</b> en relación al <b>salario base</b> de los trabajadores en activo	<b>Promedio</b> del salario cotizado en los últimos <b>diez años</b> de servicio. <b>Aumento</b> anual de acuerdo al porcentaje que incremente el <b>salario</b> de los <b>homologados</b> en activo.	<b>Promedio</b> del salario cotizado en los últimos <b>diez años</b> de servicio. <b>Aumento</b> anual de acuerdo al porcentaje que incremente el <b>salario mínimo</b> .
Jubilación 45%	Hombre	10-14 años	13-17 años	15-24 años
	Mujer	10-13 años	13-17 años	15-24 años

Esto demuestra los cambios constantes que, las políticas hacia los docentes, han tenido y, también las negociaciones que el SNTE ha realizado, si bien no ha logrado que se respeten las leyes con las que se contrataron a las maestras, sí logró que sólo se aumentara cinco años el tiempo para la jubilación de los docentes contratados antes de 2011.

Los maestros del S.E.E.R. viven entre reformas e incertidumbres respecto a sus contratos, cada vez las leyes hacen que el trabajo docente tenga condiciones menos favorables, la jubilación es un ejemplo, la permanencia en el servicio sin una evaluación confiable, la disminución de los días de vacaciones y, por otro lado muy importante, la intensificación del trabajo.

Las nuevas generaciones de docentes, son las que experimentarán una mayor flexibilidad en las condiciones de su trabajo. Por el momento, los maestros aún conservan las condiciones

laborales obtenidas por el sindicato como préstamos a corto plazo e hipotecario; servicios de salud privados y públicos; convenios con algunas empresas para descuentos; actividades recreativas y de fomento a la salud; aguinaldos 60; bonos; vacaciones de verano, invierno, semana santa y festivos señalados en el calendario oficial; permisos de maternidad y paternidad y siete días de cuidados maternos las veces que se sea necesario para hijo(a)s hasta de seis años, dos permisos de tres días con goce de sueldo, permiso sin goce de sueldo hasta de seis meses, guarderías; becas para estudios de los hijos; pensión dinámica; etc.

Sin embargo, los maestros del S.E.E.R., no deciden sobre los cambios en sus condiciones laborales, sólo los acatan. El S.E.E.R. siempre ha dependido para su funcionamiento de las negociaciones y decisiones que se tomen en la Sección 52. Los maestros son coordinados por el S.E.E.R., sin embargo los cambios de adscripción, permutas, licencias, promociones y nombramientos son regulados directamente por la Sección 52 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (S.N.T.E.) (Sección 52 del S.N.T.E, 1999). Por lo tanto, la parte laboral dependen tanto de la Sección 52 como del S.E.E.R.

Sin bien, los sindicatos surgen con la finalidad de ser un colectivo que luche por las causas de sus integrantes, frecuentemente, la asignación de plazas o los movimientos dentro del sistema se otorgan sin transparencia y confiabilidad, y no responden a la misión, visión y valores que difunde la sección 52.

Representar, defender y reivindicar los derechos y conquistas de los trabajadores de la educación. Impulsar desde nuestro ámbito, con liderazgo, pasión e inspiración, una educación pública de calidad con estricto apego al contenido filosófico del Artículo 3o Constitucional.

Ser un Sindicato moderno, innovador y eficiente con dirigentes cercanos a sus agremiados, que concentra su atención en fortalecer la dignidad, el orgullo de ser maestro y el reconocimiento social en la tarea de la educación.

Sus valores: unidad, honestidad, vocación, compromiso, lealtad y disciplina (SNTE, 2017).



Las plazas son bienes muy valorados y ambicionados, por lo que el S.E.E.R. y la Sección 52 se han unido para defender su libertad y resguardar celosamente los espacios conseguidos. El ingreso al S.E.E.R., no es sencillo y, se logra sólo con apoyos de redes familiares o amistades, la experiencia señala que es más fácil ingresar a la Sección 26 del SNTE que a la 52. Las contrataciones o movimientos de los maestros en los que se involucran el S.E.E.R. y Sección 52 generalmente se llevan a cabo con procedimientos poco transparentes y confiables. Con la LGSPD, se encuentran más observados, a fin de que cumplan con el requisito de la evaluación para el ingreso. Las reglas informales que ha prevalecido en el S.E.E.R., hace necesario el uso de redes familiares o la creación de redes de colegas para poder acceder y moverse en el sistema.

Laura: A los 19 años, cuando me embaracé de mi hijo, tuve que dejar la carrera de Ingeniería en la UASLP, ya que mi mamá no podía con todos los gastos. Trabajé de cajera y secretaria hasta que mi tía, que es secretaria en la Sección 52, me ofreció un trabajo en el CEDIE, como nutrióloga, porque yo era técnica en alimentos. Así empecé, pero, no me quería quedar allí, por lo que estudié la licenciatura en la UPN. Una vez concluidos mis estudios me acerqué a la maestra Catalina, que estaba en la cartera del sindicato, yo la había conocido en los CEDIES. Le pedí el cambio de nivel, y aunque me dijo que era muy buena en preescolar me ayudó porque le expliqué que yo quería estar en primaria debido a que mis hijos ya habían crecido y me era más fácil organizarme con ellos si trabajaba allí. (16457:17133) - D 2

Luz: Cuando traté de conseguir mi plaza era yo muy adicta a ir al sindicato, para que me vieran y me dieran algo porque todos los días estaba ahí. Últimamente ya no voy porque me doy cuenta de muchas anomalías que hay respecto a la cuestión laboral. A unos sí le dan algo y a otros, no. Eso me duele porque yo, por ejemplo, luché mucho por una nocturna, nunca se me dio, nunca me la quisieron dar, que por la edad, que por los años en el servicio, porque está a punto de desaparecer o sea, puras negativas. Me decían que esas plazas eran para maestros de muchos años de servicio y a punto de jubilarse. Así es que escuchaba y me venía con pensamiento de molestia, de enojo. (102400:103206) - D 1

Silvia: cuando le enseñé a mi papá mi cédula, le digo: -mira papá, aquí está lo que tú querías que yo lograra, ya está aquí, te regalo mi título, la cédula aquí está, ya soy maestra y no me gusta-. Yo seguía insistiendo y no quería ser maestra y me dice:- bueno ya hablé con el profesor Raúl, era él entonces Secretario de Educación, y me dijo que me iba a apoyar para que acomodarte en una escuelita no muy lejana de aquí- Me le quedé viendo a mi papá, con todo el amor del mundo, y le dije:- sabes qué papá, tú querías que fuera maestra, me voy a donde me manden, no quiero la comodidad de estar aquí-. (20002:23150) - D 11

Patricia: ya iba al sindicato a pesar de que ya tenía el interinato pero siempre iba con la esperanza de que hubiera una plaza, una oportunidad para mí. Recuerdo perfecto que muchas

veces fui con la maestra Griselda, yo le decía maestra: -yo no tengo nadie quien me recomiende, pues me recomienda mi trabajo, pregúntele a las directoras con las que he estado, pregúntele. Me sentía mal, pensaba cómo es que muchos entran por recomendación y a mi nadie me recomienda, me recomienda mi trabajo. Yo le pedía a la maestra que preguntara. Cuando renunció al albergue y termina mi interinato en la Margarita Maza de Juárez, me dan un interinato, por comisión sindical, y me lo dan en Villa de Arista, me daba miedo, me daba miedo, la verdad, no sabía ni dónde estaba Villa de Arista. (57413:58597) - D 8

Por mucho tiempo, la Sección 52, su líder y colaboradores, determinaron el personal que ingresaría al sistema o la mejora de las condiciones de cada profesor. Algunos maestros con una posición privilegiada en las redes de poder sólo tenían que pedir y esperar a que le dieran lo exigido, sin embargo, otros maestros no esperaban tranquilamente en sus aulas, a que llegaran las mejoras laborales sino que insistieron y pidieron por ellas. Algunos maestros invirtieron en su formación para tener elementos que les permitieran justificar sus peticiones, otros se apoyaron en sus redes familiares y otros, en sus colegas. Ahora con la LGSPD los profesores compiten para obtener una plaza o mejores condiciones, sin embargo, se siguen negociando algunas plazas para líderes o autoridades.

Las redes que tejen los docentes al interior del S.E.E.R y la Sección 52 y la posición en que se encuentren o se coloquen permiten a los docentes avanzar, a diferente ritmo cada uno. Las condiciones laborales de cada docente, no siempre están íntimamente relacionadas con el nivel de desempeño que tienen con sus grupos y en sus escuelas o incluso a su formación. Los maestros no tienen el suficiente poder para lograr sus expectativas laborales con autonomía. Existe la cultura de esperar “la buena voluntad” de alguien poderoso y buscar redes de apoyo para conseguir sus cambios, en algunos casos, trabajar bien para justificar el cambio, sin que este siempre sea una constante y han tenido que callar las anomalías y la corrupción por la esperanza de una plaza o para conservar el trabajo.

Las redes familiares, en la Sección 52, son muy celosas y copan el poder para el ingreso a la docencia y para la mejora de sueldo o condiciones de trabajo. Eso ha permitido que algunos

se hayan beneficiado así mismos y a sus allegados pero, también que el gremio magisterial no pierda sus plazas docentes, ante el deseo, de otros actores con poder político, por adquirir estas plazas que tiene el beneficio de un sueldo seguro y una jubilación.

Los actores del S.E.E.R. y SNTE buscan posicionarse en los mejores lugares de la red poder para conseguir mejores condiciones laborales y, de igual manera, se empoderan dentro de las escuelas, a veces siendo consistentes con el eslogan: “Por la educación al servicio del pueblo” y, otras para satisfacer intereses personales.

En San Luis Potosí, las políticas neoliberales hacia la educación y los maestros no han sido aplicadas, desde sus inicios de la manera en que estuvieron planteadas en los discursos oficiales, ya que influyó el clima político. El gobierno negoció para mantener paz y votos y, la sección 52 del SNTE, obtuvo puestos políticos para los altos puestos y mejorías para los docentes. Además la descentralización no fue posible en San Luis Potosí, los integrantes del S.E.E.R., lucharon por mantener su autonomía con respecto a la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado y con ello mantuvieron el poder de decisión sobre las plazas.

Las reformas curriculares promovidas, no han contado con el suficiente recurso para poderse implementar, ya que, el S.E.E.R. cuenta con libertad pero, con un presupuesto centralizado. Las negociaciones de gobierno con el sindicato y la poca autonomía para el control de los recursos, demuestran que los aprendizajes de los alumnos están en segundo plano, las autoridades ha centralizado el control de los recursos, dejando que los estados se disputen el control del poder y de las plazas.

Sin embargo, los cambios sí se han visto reflejados en las condiciones laborales de los docentes. Desde 2011 se ha modificado la ley de pensiones, con la que se rigen los docentes y burócratas del estado, pero los cambios sólo han sido aplicados para los primeros. Los cambios muestran precarización del trabajo, lo cual no se encuentran relacionado con los

discursos en el que el docente se coloca como pieza fundamental para el desarrollo de la educación y el país, así como con la carga que, por ende, se está dando al trabajo docente.

Los hábitos y las costumbres de los regímenes sindicales han construido un gremio con lealtad, unidad y disciplina, maestros que acatan las reformas laborales y educativas porque sus líderes lo sugieren o porque se los exigen. La sección 52 es leal a los cambios que proponga el gobierno, el sindicalismo se ha debilitado, ya que sus negociaciones no logran mantener las condiciones otorgadas al magisterio en años de lucha y esto precariza el trabajo docente.

El S.E.E.R. depende, para su funcionamiento, de las decisiones tomadas en la sección 52, y ésta ha luchado por el poder de decisión sobre este sistema. Ante esta situación, los docentes del S.E.E.R. reconocen los actores, y las reglas formales e informales, se posicionan en el mejor lugar que pueden de la red y, hacen uso de sus relaciones familiares y laborales para poder conseguir sus expectativas profesionales y personales.

## CAPITULO II

**Efectos de las políticas educativas neoliberales en el trabajo docente. Agitando y apuntando el caleidoscopio hacia la luz de género, las narrativas docentes y la escala local.**

### **2.1. Impacto de las políticas neoliberales en las condiciones del trabajo docente.**

Múltiples son los estudios que se han realizado sobre la condición actual de los docentes en el mundo. Los autores coinciden en que los profesores han estado expuestos a vertiginosas y cambiantes políticas hacia su trabajo y hacia la educación, debido a la influencia tanto de la modernización como de los modelos neoliberales. Autores como Acker (1995); Apple (1996); Ball y Goodson (1985); Bolivar (2014); Contreras (1997); Cornejo et al. (2001); Hargreaves (2010); Martínez (2001); Sandoval (2012); Tenti (2005); Tenti y Tedesco (2002); Tenti y Steinberg (2007); Verger y Normand (2015) han señalado, que el neoliberalismo globalizado ha impactado profundamente en las condiciones del trabajo docente, provocando sentimientos de incertidumbre y presión por la falta de tiempo, descualificación intelectual, aislamiento, individualismo, competencia, simulación, intensificación, rutinización de las tareas, falta de comprensión sobre los fines de la enseñanza, y falta de reflexión, discusión y producción de conocimiento didáctico.

Estos autores coinciden en que la docencia se ha proletarizado o precarizado tanto en la parte técnica como ideológica, con ello, los profesores han perdido el control de la construcción y, de las formas de organización del trabajo educativo. La lógica racional que fundamenta las políticas se presenta como inconsistente o engañosa, al querer ubicar al docente como un profesional pero, sin otorgarle la autonomía, o al buscar la calidad educativa, pero sin considerar el contexto o al docente como sujeto.

Las regulaciones burocráticas, los ambientes laborales individualistas y de verticalismo en la toma de decisiones, las reformas constantes que intensifican la carga laboral y multiplican las tareas, las evaluaciones obligatorias e injustas, los cursos poco pertinentes pero necesarios para lograr acreditaciones y la mejora salarial, los currículos que no se adaptan a los contextos educativos local y nacional, han mantenido a los docentes ocupados y preocupados por cumplir, con presión y estrés y, sin el tiempo y la organización colectiva para discutir y reflexionar los fundamentos ideológico de las reformas.

Las bajas remuneraciones con respecto a otros profesionistas son una constante en los estudios sobre los profesores en América Latina (INEE, 2015; Murillo, y Román, 2013; Tenti, 2005; Tenti y Steinberg, 2007; UNESCO, 2012; Vaillant y Rossel, 2006), incluso INEE y UNESCO, identifican su poco aumento a lo largo de la trayectoria profesional y poca relación entre incentivos, salarios y carrera docente. Sandoval (2011) señala que esto es debido al acelerado proceso de desvaloración hacia la docencia.

Es necesario hacer notar, que en los estudios anglosajones no es común la referencia a los bajos salarios tanto en los resultados obtenidos por medio de datos cuantitativos como cualitativos. Las condiciones de precarización que se encuentran en estos docentes, se relacionan con las políticas neoliberales que establecen currículos y evaluaciones estandarizadas; la sobrecarga de actividades por las múltiples y complejas tareas que se han incrementado por influencia de estos modelos y los racionales (Acker, ; Kennedy, 2010) y; por la falta de condiciones básicas para el desempeño (iluminación, ruido, espacio, temperatura, tamaño de grupo, formación, liderazgo, etc.) lo cual según Loeb, Darling-Hammond y Luczak (2005), aunado a un bajo salario, son las condiciones claves para la movilidad o el desgaste de los profesores.

Estos problemas que presentan los profesores de habla inglesa, también los experimentan los profesores latinoamericanos. Los recursos y la infraestructura de las escuelas son insuficientes, la formación inicial y continua es deficiente, los currículos están descontextualizados y se deben aplicar con una cantidad de alumnos que no favorece su concreción. No se cuenta con recursos para favorecer las habilidades digitales y en muchas ocasiones, no se tienen las condiciones básicas para la salud, el descanso o la higiene en las escuelas (INEE, 2015; Murillo, y Román, 2013; Robalino y Korner, 2006; Tenti, 2005; Tenti y Steinberg, 2007; UNESCO, 2012; Vaillant y Rossel, 2006).

Estas condiciones afectan considerablemente el bienestar personal de los profesores. Diferentes investigaciones han encontrado malestar docente, maestros desgastados, con enfermedades crónicas, etc. Se identifican en América Latina, docentes estresados, presionados, con exigencias ergonómicas como afonías y enfermedades muscoesqueléticas, frustración, riesgo psíquico, sufrimiento o acoso (Cornejo, 2015; Martínez, 2001; Robalino y Korner, 2006). Esto lo han relacionado con la sobrecarga de actividades asistenciales y extracurriculares que se le ha demandado a la escuela pública; con el aumento de actividades por la lógica racional que domina la política educativa; con la estructura de los contratos que no considera el tiempo que requiere la enseñanza para otras actividades como la planeación, elaboración de material, revisión de tareas o exámenes, etc.; con el poco tiempo de descanso que se tiene en el horario escolar y, la inversión de tiempo para las actividades escolares fuera del horario laboral; por las dobles jornadas, que por la naturaleza feminizada de la profesión se tienen y; por último, por la falta de reconocimiento y por el desprestigio al que ha estado expuesta la profesión.

Kennedy (2005) señala que el estado de reforma constante a la que han estado expuestos los docentes provoca en ellos resistencia debido a que altera su prácticas, las cuales han

construido con base en valores y creencias que las justifican, además tienen disposiciones que interfieren en su habilidad para implementarlas. Las reformas están planteadas sin reparar en las condiciones básicas para su implementación, se decretan propósitos y los maestros deben buscar los medios para hacerse del recurso humano y material para conseguirlo (por lo cual intensifican su trabajo), por ello y por las concepciones, estilos de aprendizaje y necesidades de los niños, estos propósitos se vuelven inalcanzables en los tiempos estipulados. La autora señala que muchas veces las reformas argumentan su pertinencia señalando lo inadecuada que es la práctica para el logro de los aprendizajes de los estudiantes, sin embargo olvidan las condiciones que tras de ello impiden su implementación.

A pesar de la vasta producción sobre la condición docente, aún existen desconocimiento e imprecisiones al respecto de ella. (Day y Gu, 2010; Kennedy, 2005; INEE, 2015), como: el reconocimiento de necesidades dependiendo de el género, la edad, la trayectoria profesional o el ciclo de vida familiar, etc.; la identificación de la forma en que se amalgaman las condiciones del contexto, la micropolítica escolar y las características de los padres de familia, con los valores y condiciones de cada docente, etc.

Existen en los estudios descripciones de docentes con base en los estereotipos tradicionales sobre la mujer (Acker, 1995) y prejuicios e ideas equivocadas -como en el estudio de INEE (2015)- sobre la oportunidad que brinda el magisterio para compaginar la vida laboral con la profesional, gracias a la jornada “relativamente corta” de los maestros. Esto muestra un desconocimiento sobre el tiempo extralaboral, que las mujeres y los docentes invierten debido a la intensificación actual del trabajo docente y la subdivisión sexual del trabajo al interior de las familias.



Aunque el INEE acierta en señalar la insuficiencia de recursos para la formación y sobre todo, para el equipamiento de las escuelas, aun no identifica que la desigualdad de condiciones, persiste incluso entre las escuelas urbanas generales. De igual manera, en el argumento, el instituto justifica el sueldo precario y su poco aumento a lo largo de las trayectorias profesionales, señalando que las prestaciones, la seguridad del empleo y la permanencia de la plaza lo suplen. Sin embargo, no retoma que las modificaciones a las condiciones laborales, como consecuencia de las políticas neoliberales, promueven que el empleo sea permanente y que para conservarlo sea necesario evaluarse periódicamente. Por lo tanto, estas prestaciones que se ven como ventajas, están desapareciendo, generando una precarización paulatina del trabajo docente.

UNESCO (2012) presenta un panorama exhaustivo sobre la condición docente, sin embargo, expone datos erróneos respecto a la forma de avanzar en la carrera: antigüedad, cursos y postgrados, datos que no coinciden con otros estudios ni con la realidad docente. De igual manera Murillo (2013) señala que los estudios sobre los docentes latinoamericanos, no muestran la relación entre carrera y desempeño. Acker (1987) y Dillabough (2003) hacen hincapié en la necesidad de que estos estudios profundicen en la condición de género, por ejemplo respecto a la relación entre profesionalismo e identidad docente con base en el afecto, trayectoria profesional y carrera con los lineamientos masculinos de logro de ascenso a lo largo del tiempo, subdivisión sexual del trabajo al interior de las familias y su relación con el desempeño profesional, etc.

Las diferentes investigaciones sobre la condición docente señalan que el modelo neoliberal que se impone a nivel global, ha contribuido a la precarización del magisterio. Se han exigido múltiples actividades asistenciales a la escuela, lo cual, aunado a las teorías que fundamentan los currículos y la imposición de estándares, han provocado la intensificación del trabajo

docente. La docencia, desde hace muchos años, sigue padeciendo la feminización de la profesión: se ha desvalorado, no ha habido un aumento en sueldos, los recursos en las escuelas son insuficientes, la formación continua no tiene aplicación para su práctica, etc. Los resultados sobre la condición docente, señalan que estos no cuentan con las condiciones suficientes para realizar el trabajo y cumplir con las metas curriculares, lo cual está perjudicando su bienestar.

Para poder contrarrestar la precarización, los colectivos docentes, han realizado múltiples actividades para gestionar recursos; algunos maestros, en individual, han luchado por la mejora de sus condiciones laborales a través del ingreso al sistema de estímulos; han tomado decisiones para el trabajo con la resiliencia y la afectividad en padres, madres e hijos; en fin, sin condiciones básicas, pero con un sentido vocacional hacia los niños y niñas, sus acciones ha coadyuvado a la intensificación y precarización del magisterio.

La NGP, considera que es importante la evaluación, supervisión, comparación entre escuelas, los rankings, los castigos y premios en función de resultados, aspectos que mantienen a los profesores ocupados por entender la lógica de los currículos y los instrumentos de evaluación, a fin de conseguir buenos desempeños de sus alumnos en las pruebas estandarizadas, ya que esto, la política, condiciona su sueldo y su prestigio. A pesar de no contar con los recursos mínimos en las escuelas, los maestros han tenido que aceptar y participar en estas actividades, así como aceptar la descualificación si los desempeños no son idóneos, según los estándares y no según el desarrollo particular de un grupo o de un niño en una situación específica. Las investigaciones revisadas son incisivas, al señalar la falta de eficacia (en términos neoliberales) de estas acciones, porque después de 25 años no se ha alcanzado la “calidad” educativa y no ha disminuido la desigualdad en las escuelas

Las decisiones políticas como los escrutinios públicos de docentes, las constantes reformas, las presentaciones públicas de los desempeños de los estudiantes, se han realizado sin considerar la opinión y el conocimiento de los docentes, tanto a nivel nacional como local. Las políticas hacia la educación y hacia los docentes han querido imponer una visión empresarial, a un trabajo cuya naturaleza no es congruente con esos valores. Las voces de los docentes no han sido escuchadas en este proceso, la mayoría han tenido que aceptar, de manera disciplinada (mucho por el control del SNTE), los cambios y han tenido que aplicar estrategias para seguir funcionando, logrando sus objetivos y sobreviviendo a estas políticas. Las investigaciones sobre la condición docente, han utilizado metodologías cualitativas y cuantitativas para mostrar el impacto del neoliberalismo. Estudios como los de UNESCO, OCDE o INEE, analizan las bases de datos existentes, para describir la condición del trabajo docente, y aunque han aportado datos valiosos para las decisiones de política, el trabajo con datos duros requiere complementarse con otros instrumentos que permitan conocer la forma en que viven los docentes estos procesos desde su subjetividad. Por ello, muchos investigadores como Acker, Calvo, Bolívar, Galván, Goodson, López, entre otros, han sugerido el estudio de la condición docente a través del enfoque biográfico y el uso de metodologías mixtas.

Los estudios de corte cuantitativo, describen la condición docente de manera general, la mayoría desagregan los datos y muestran algunas diferencias entre hombres y mujeres, sobre todo respecto al predominio de mujeres en la profesión o su ubicación en la jerarquía de poder. Algunas de estas investigaciones se aventuran a dar argumentos sobre los docentes o las profesoras, que muestran prejuicios o información insuficiente o no verídica sobre su trabajo.

Los estudios cualitativos, han utilizado la categoría de género para analizar el trabajo docente con mayor profundidad y han mostrado, con indicadores sensibles a género: la subordinación al interior de las familias o en las instituciones educativas, las estrategias de adaptación y resistencia que utilizan las profesoras para sobrevivir o empoderarse, es decir han mostrado las variables que segregan, excluyen y precarizan el trabajo magisterial, debido a que la política educativa responde a una lógica racional, patriarcal y capitalista que priva de su subjetividad a las mujeres, que no considera el impacto del contexto y de las condiciones de cada profesora en sus diferentes etapas profesionales o de vida y, que niega la diversidad y el conocimiento local para priorizar la estandarización. Esto reproduce las formas sociales de dominación que mantienen a las mujeres en estados de sujeción y que incluso ponen en riesgo su salud y/o su vida.

A pesar de esta amplia bibliografía sobre el trabajo, la condición docente y la feminización del magisterio, los estudios sobre el impacto del neoliberalismo en el trabajo hecho por profesoras aún son incipientes. Las investigaciones que analizan la condición actual del magisterio no han hecho un análisis, a mayor profundidad, sobre la relaciones entre neoliberalismo, género y trabajo docente y, sobre la forma en que este movimiento global se reconfigura en lo local, ya que incluso, en México, son casi inexistentes las bases de datos que integren las condiciones de los profesores de los sistemas estatales.

El estado actual sobre el conocimiento de la condición docente y el hecho de ser una profesión feminizada, obliga a una investigación que se apoye en la perspectiva de género para demostrar aquellos factores, presenten en las instituciones, que impiden a las mujeres lograr sus expectativas laborales, familiares y personales y, que reproducen la desigualdad de género en el trabajo femenino. El enfoque biográfico complementa esta meta ya que favorece la interpretación profunda de las interrelaciones entre estructura contextual y agente

(Goodson, 2003; Ferraroti, 2007) y, la forma en que se resignifican, a nivel local, los procesos globales.

## **2.2. Género: una categoría inevitable para entender el impacto del neoliberalismo**

A escala mundial, el trabajo ha cambiado para ajustarse a los ideales neoliberales y capitalistas; presenta nuevas formas de competencia, una mayor presencia de las mujeres, fragilidad de los lazos laborales, una creciente flexibilización, intermitencia y movilidad laboral intensa o exclusión definitiva de las personas. Esto ha provocado cambios que no tienen consecuencias benignas para los trabajadores (Giddens, 1999; Tedesco, 2007), impacto en las identidades profesionales, en las posibilidades de acción colectiva (Olivera, 2008), y otros efectos que aún se desconocen.

Sin embargo, las investigaciones, sobre el trabajo hecho por mujeres, han identificado que estas consecuencias son peores para ellas. Por primera instancia, ellas han aumentado su presencia en el mundo laboral, pero sin modificar la subdivisión sexual del trabajo al interior de sus familias, hecho que las ha colocado en los trabajos más desventajosos (Córdova, 2012; De Oliveira y Ariza, 2000; Gómez y Kral, 2008; Marcos, 2010; Olivera, 2008; Preciado, Gómez y Kral, 2008; PNUD, 2015; Tepichin, 2010; Zubizarreta, 1999) con movilidad laboral intensa o exclusión de cargos de mayor jerarquía.

Según datos de la ENOE 2016, las mujeres trabajan 10 horas más a la semana que los hombres, y dedican menos tiempo que los hombres al trabajo remunerado, 40.4 horas a la semana contra 47.39 que dedican los hombres. Esto provoca desventaja de género porque no se le dedica el tiempo suficiente al desarrollo profesional debido a la inequidad de las distribución del trabajo en casa, 7.85 horas destinan los hombres a esto y las mujeres 25.19.,

además la yuxtaposición de tareas puede traer consigo desgaste excesivo y sobrecarga de trabajo (Oliveira, 1988, en De Oliveira y Ariza, 2000).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo identifica que a escala mundial, las mujeres ganan un 24% menos que los hombres y sólo ocupan el 25% de los cargos administrativos y directivos en el mundo empresarial; además, en el 32% de las empresas, ninguna mujer desempeña un cargo directivo superior. Las mujeres siguen ocupando sólo un 22% de los puestos en la cámara de los parlamentos nacionales (PNUD, 2015:4).

Las mujeres han sido segregadas a los trabajos peor pagados o los que requieren menos capacitación, que son inestables, inseguros y precarios. Además, ellas cumplen dobles o triples jornadas, debido a que aún siguen siendo las principales responsables de las actividades domésticas y de reproducción. La subordinación al interior del hogar y fuera de éste no se modificó de manera automática en respuesta a la incorporación femenina al trabajo (Marcos, 2010). Por eso, los estudios de género, han mostrado la necesidad de analizar el trabajo hecho por mujeres, desde la categoría de “trabajo femenino”, en la cual se integran las actividades domésticas y el extra domésticas.

Las relaciones de género en los hogares y los estereotipos han ido cambiando como un movimiento cultural, una “revolución silenciosa” (Burin, 2008). Por la necesidad de conciliar la esfera pública con la privada, las mujeres han aplicado estrategias para responder a las expectativas laborales y propias (Olivera, 2008): tienen un mayor control de su reproducción y de la natalidad, ha habido retraso de la maternidad, una crianza con responsabilidades compartidas, etc.

El trabajo docente en la educación primaria, es una de estas profesiones feminizadas ya que, a nivel mundial, las mujeres constituyen el grueso de estos trabajadores. Particularmente, en América Latina y el Caribe, el 78%, de los docentes, son mujeres (UNESCO, 2012), en

México el 65.3%, en San Luis Potosí, S.L.P. el 69% (CEMABE, 2013). Estas profesionistas sufren los efectos del neoliberalismo globalizado y del proceso de feminización a la que ha estado expuesto el magisterio. A pesar de ser una profesión con mayores prestaciones y derechos que otros trabajos feminizados, el peso de ser un trabajo ejercido por mujeres, lo ha colocado en un lugar menor, en comparación con otras profesiones similares y lo ha precarizado, flexibilizado e intensificado.

Sobre la base de estas condiciones, existen una serie de estereotipos atribuidos a ambos sexos que consideran de mayor valor los trabajos hechos por un hombre. Esto se ha insertado en el inconsciente social y descubrirlo conlleva grandes conflictos. La perspectiva de género ha contribuido, de manera trascendental, para reconocer aquellas trabas que no son visibles a simple vista y que impiden avanzar hacia la justicia social y de género.

Utilizar la categoría de género para analizar los fenómenos sociales ha permitido reconocer que las cualidades atribuidas tradicionalmente a las mujeres, no proceden de la naturaleza de su sexo sino que han sido incorporadas a través de las prácticas sociales y culturales. El enfoque de género ha permitido demostrar que la representación de la diferencia sexual no puede fundamentarse en cuestiones biológicas sino que es una construcción social, cultural e histórica atravesada por relaciones de poder. El género, a través de prácticas, ideas y discursos, crea símbolos culturales que producen efectos en el imaginario de las personas (Scott, 1996, Lamas, 2000), desigualdad y marginación.

Estudiar a las docentes desde género, implica reconocer las relaciones sociales de dominación, trabas injustas y resistentes, en los terrenos del acceso a derechos, el control de los recursos, las capacidades de decisión, las oportunidades, las retribuciones y los reconocimientos (Zaremberg, 2014). Además permite desmitificar, una suma de supuestos

que se han naturalizado respecto a las mujeres, el magisterio y el conocimiento, así como los estereotipos que valoran a las maestras como dóciles o conformistas (Acker, 1999).

El género, está en el inconsciente de la política, la ciencia, la administración educativa, la sociedad, etc., lo cual provoca que las profesoras, a pesar de constituir la mayoría de trabajadores de la educación, tengan que practicar con base en ideas racionales masculinizadas, que no siempre pueden aplicarse a los contextos complejos de trabajo ni a las condiciones laborales o actitudes de las mujeres docentes. Los encargados de dictar los currículos utilizan su posición para imponer una ideología que consideran adecuada y, en este acto, el conocimiento de los profesores ha sido excluido.

El análisis del trabajo docente, con base en la categoría de género, ha coadyuvado a reconocer que en el trasfondo de la ideología que domina a la educación, se encuentran creencias de modernización que dictan que la docencia debe basarse en racionalidad, universalidad, evaluación, control, experticia, objetividad científica, emancipación, control del entorno, prestigio social, etc. (Bazán, 2007), lo cual, al desconocer las necesidades del contexto y las adecuaciones que por ello deben hacer las maestras, intensifica y descualifica la enseñanza.

La política educativa está basada en ideales masculinos, en una lógica racional, neoliberal y capitalista, que impone las normas y hace supervisiones para conseguir las. Responde a intereses nacionales, necesidades económicas de la sociedad o a las demandas del mercado laboral, a través del control de la conducta, mediante la presencia de ciertas habilidades y una metodología. Esto limita la capacidad de acción de los docentes y la reflexión sobre su práctica y las metas de aprendizaje. Esta concepción, del docente como un sujeto racional, los ubica a todos y fundamentalmente a las profesoras, en una posición marginal, ya que su conocimiento es subvalorado en relación al conocimiento estandarizado que se considera eficaz y pertinente (Dillabough, 1999).



Bajo esta lógica que estandariza y no considera la participación de los docentes para la creación del conocimiento educativo, la historia de la educación y la política educativa, han omitido la experiencia femenina, a pesar de haber sido actoras y agentes con un papel central y esencial en ello (Morgade y Bellucci, 1997). Las y los docentes, han sido excluidos de la construcción del conocimiento así como de espacios de toma de decisión sobre la educación, y por ello esta lógica racional está favoreciendo la reproducción del patriarcado.

La enseñanza, actividad primordialmente realizada por mujeres, mantiene una estructura interna que no promueve el cambio en las relaciones de género y sigue colocando a las mujeres en una situación de explotación y subordinación (Dillabough, 2003). Además su condición de género, les impide llegar a ser el profesional competente y efectivo que actualmente demanda el Estado, ya que, las mujeres han aprendido a ser emotivas, algo que es inconsistente con la objetividad que debe presentar la enseñanza según la postura racional. Dillabough (1999) señala que si a la razón es conocer y, conocer permite ser un sujeto político, las profesoras no pueden participar en la toma de decisiones ya que han sido configuradas simbólicamente como lo opuesto a la razón. La racionalidad separa el yo, del conocimiento y de la experiencia provocando que las condiciones de él o ella desaparezcan. Estas y otras concepciones estereotipadas sobre los sexos, inundan las decisiones de política y la cultura de las escuelas.

Existe una línea fructífera sobre la feminización del magisterio. Los estudios de Oresta López, Luz Elena Galván, Mary Kay Vaughan y Gloria Bonder, han mostrado que la feminización del magisterio no sólo se relaciona con la mayor presencia de las mujeres en la profesión sino con características cualitativas como, la posición de subordinación frente a los hombres, los sueldos menores, el desprestigio, la falta de autonomía, la desconfianza en su

trabajo, pero al mismo tiempo, estos estudios descubren cualidades de las mujeres como su interés por el trabajo y/o por la disciplina.

Estas investigaciones han revelado las desigualdades que vivieron las profesoras en los siglos XVIII y XIX, pero también, cómo su ejemplo coadyuvó a cambiar el orden tradicional de género, al no sólo ser madres y esposas sino también trabajadoras. Al utilizar el género, como categoría de análisis, han podido dar cuenta de que, pese a la desigualdad que las maestras vivieron y las condiciones adversas en las que llevaron a cabo su trabajo, fueron agentes, que creían en los ideales de gobierno y lucharon por los derechos sociales; además, ponen en entre dicho los imaginarios que permeaban su trabajo y el trato que tenían hacia ellas.

Este proceso de feminización del magisterio continúa hasta nuestros días y, no sólo afecta a las mujeres sino a todo el gremio, ya que coloca a la profesión en una posición de desprestigio, exclusión y segregación, es decir de desigualdad social y de género. Los modelos racionales que dominan la educación y la política, sobrecargan a los docentes y los dejan sin reconocimiento (Acker, 1995; Apple, 1996; Arnaut, 2015; Gil Antón, 2018; Hargreaves, 2010; Sandoval, 2011).

En estudios más recientes (Acker, 1995; Burin, 2008; Calvo, 2003; Morgade, 2010) se ha identificado que las desigualdades siguen reproduciéndose en el trabajo docente, como motivo de su feminización. Burin ha profundizado en los techos de cristal que impiden el logro de las expectativas laborales de las profesoras; señala que aunque no existen leyes ni códigos que impidan que una mujer pueda seguir avanzando en su carrera, estas superficies invisibles las limitan.

Las mujeres pueden esforzarse mucho para conseguir sus metas, sin embargo, no sólo basta la voluntad o los méritos, ya que subjetivamente, se han estructurado valores y concepciones sobre ellas. Por ello, Burin señala que los ideales masculinos que fundamentan las

instituciones educativas, provocan que la lucha conlleve grandes sacrificios y muchas mujeres prefieran desistir de ella.

Calvo (2003) mostró evidencia en sus estudios, respecto de los factores externos a la mujer, que inciden en su carrera profesional. Bajo la lógica racional, el sujeto es libre para decidir el rumbo de su vida y puede controlar los recursos que le permitirán conseguir sus metas. Sin embargo, los estudios de género, han demostrado que las mujeres y las docentes no cuentan con esa libertad. Sus decisiones y oportunidades se entrelazan con las formas de organización de otras instituciones como el sindicato, los diferentes niveles del sistema educativo, la escuela, la familia, etc. La autora también identifica que debido a los estereotipos de género, las maestras viven ambivalencias, pueden ser dominantes o subordinadas, experimentar satisfacciones profesionales y al mismo tiempo sentimientos de culpa o frustración, etc. y a pesar de la disidencia de muchas profesoras, los valores en los que se basa el magisterio prolongada la desigualdad.

Morgade (2010) ha expuesto la opresión hacia los cuerpos de las mujeres docentes y la injusticia persistente respecto a reconocer sus prácticas y sus valores. Señala la exclusión que siguen viviendo las profesoras ya que sus voces no son escuchadas para la construcción y reflexión sobre las políticas hacia la educación y hacia su trabajo. Además, señala que sigue siendo injusto el acceso a capacitación y acompañamiento para asumir puestos directivos, ya que o no existen cursos o son poco pertinentes o cada maestra se compromete con su propio aprendizaje entre ensayo y error y, en ambientes complejos.

Hualde (2001) ha señalado en sus estudios que muchas mujeres, debido a la carga de género, deben decidir si dedicarse a su profesión y olvidar las expectativas que se han formado respecto a una familia y/o la maternidad o, en caso contrario, dar mayor peso al cuidado de

los hijos, muchas veces con sentimientos de frustración por no conseguir sus expectativas como profesional.

La articulación entre la esfera doméstica y la profesional aun es compleja debido a que no hay una distribución justa de las actividades domésticas al interior de la familia. Muchas mujeres deben luchar por demostrar la importancia de su trabajo y negociar condiciones en el hogar para invertir el tiempo suficiente a él o, resignarse a dobles o triples jornadas. Frecuentemente, las docentes experimentan el menosprecio y el desconocimiento de su trabajo tanto por parte de sus familiares, como en las instituciones educativas, al no reconocen las necesidades que imperan por el ciclo de vida de su familia, por su edad, su formación, la etapa que viven en su trayectoria profesional, etc.

La política no ha considerado que los agentes tienen necesidades y que, además éstas, van cambiando en cada etapa de la vida. Day y Gu (2010) han señalado las diferentes etapas por las que pasan las trayectorias de los docentes, haciendo énfasis en la importancia de los puntos de inflexión respecto a la familia, la edad y la reproducción para el caso de las mujeres. El casarse, conlleva a las mujeres a un cambio significativo respecto de la organización de su vida y de su trabajo y la maternidad, complejiza más la organización de los tiempos y las actividades. La descripción del impacto, de estos incidentes críticos, en las vidas de las profesoras aún es insuficiente.

Los discursos de las políticas neoliberales han mostrado la feminización que se perpetua en el trabajo docente, el desconocimiento sobre su naturaleza, el autoritarismo, la falta de confianza y la necesidad de control por medio de una lógica empresarial que valora la eficacia, la eficiencia, la competitividad, la evaluación, la estandarización, la supervisión y, la autonomía. Las presiones que ejercen, sobre el trabajo docente y el sueldo, estos mecanismos de control, han provocado que las maestras asuman valores y metas educativas

impuestas por las empresas, lo cual conlleva según (Ball y Goodson, 1985; Contreras, 1998; Dillabough, 1999; Goodson, 2004; Hargreaves, 2010) a una precarización ideológica.

Acker (1987); Apple (1996); Kennedy (2005); Sandoval, 2011 y; Tenti (2005) ya han señalado lo ocupados que han estado los docentes por entender y aplicar las nuevas reformas, la intensificación que esto provoca debido a inconsistencia entre la realidad y los currículums, así como los sentimientos de frustración o desconfianza hacia el conocimiento construido a lo largo de la trayectoria profesional.

Touraine y Furio (2007), señalan que el neoliberalismo ha favorecido la privación de la subjetividad de las mujeres, al definir sus funciones como docentes “profesionales”, hay una imperante necesidad por definir, desde el exterior, aquellas cualidades que debe tener un docente, sin considerar la naturaleza de la profesión o las condiciones del trabajo docente. La “profesionalización” de la docencia, no fue una demanda hecha por las mujeres, para mejorar su trabajo, sus reivindicaciones se relacionaban con mejores condiciones y sueldos (Acker, 1987). El profesionalismo ha silenciado las voces de los y las docentes, ha impuesto visiones masculinizadas y, ha menospreciado el conocimiento de los profesores.

Los estudios aquí referidos han mostrado que el trabajo docente se ha feminizado y ha tenido que cargar con todo el peso que esto conlleva, sin embargo, también ha identificado que la estructura no limita a muchas docentes. Como agentes, hacen uso de un poder racional y afectivo y, aunque deben seguir las pautas técnicas que les imponen los programas, las reformas, la administración, etc., muestran su desacato resistiendo, ya sea con estrategias adaptativas o para transformar su realidad: tienen un liderazgo particular para resolver los problemas en la escuela y realizan actividades subversivas ante la intensificación del currículum. La agencia de las docentes permite repensar, como señala Jelin (2002), las

visiones estereotipadas y hacer visibles las estrategias que el género estructura en los sujetos y, que favorece la construcción creativa.

Las docentes de primaria tienen agencia, aplican estrategias de resistencia y apropiación en una cultura patriarcal. Participan en la reconstrucción de las reformas educativas de maneras muy creativas, muchas veces bordeando los límites de posturas racionalistas o de manera totalmente opuesta, con estrategias femeninas. Las profesoras se empoderan con cierto límite para conseguir sus metas. En este proceso hay ganancias y pérdidas y, aun el estado del arte muestra un conocimiento insuficiente sobre el impacto del neoliberalismo globalizado en la transformación de la profesión docente, ejercida por mujeres y de la instrumentación de estrategias para solucionar sus problemas, así como su impacto a nivel local (Cornejo et al., 2015; Delgado, 2003; Dillabough, 2003; López, 2006; Sandoval, 2011).

En el caso de las mujeres y de las profesoras, debido a su ubicación en la jerarquía del poder, no pueden tener una resistencia con el máximo de agencia del sujeto moderno (Lugones, 2010), más bien su resistencia es sutil (Acker, 1995) y muchas veces sólo para sobrevivir sin lograr transformar la realidad opresora. Petchesky y Judd (2006) han nombrado a estas estrategias “nexo adaptación-resistencia”.

Las estrategias de las mujeres son casi imperceptibles, porque generalmente están en lo privado, pero demuestran que las mujeres no son pasivas, que aprovechan los intersticios del poder y la autonomía limitada con la que cuentan.

### **2.3. Las posibilidades del enfoque biográfico para el conocimiento de la condición y la resistencia docente.**

La docencia ha sufrido un proceso de feminización, con el cual se ha descreditado y se ha mantenido bajo la opresión de las políticas que responden a una visión empresarial y que,

omiten las necesidades del contexto y silencian, con la estandarización, el conocimiento del docente. Las mujeres y los profesores, han sido excluidos de la construcción del conocimiento y de la toma de decisiones con respecto a la educación. Las profesoras, bajo la lógica patriarcal, han sido segregadas a los lugares de las capas bajas de la jerarquía. Sin embargo, y a pesar de estas condiciones adversas de trabajo, las mujeres en general y, el grupo profesional de docentes en particular, han aplicado estrategias para salir del dominio. Debido a la posición subordinada, estas estrategias no son públicas, pero se dan de manera sutil; el enfoque biográfico permite recuperarlas y reconocer, que aunque la estructura delimita al actor, existe una capacidad creativa, con la cual van construyéndose, alcanzando sus objetivos y en cierto nivel, afectando y modificando los patrones establecidos socialmente.

El enfoque biográfico considera entonces, que hay una relación biunívoca entre lo social y el sujeto, por un lado éste es determinado por la estructura pero, también participa en un proceso en el que influye y construye lo social. Esta concepción ha permitido mirar a los profesores no sólo como víctimas sino como agentes de cambio (Goodson, 2003), insertos en una particular dinámica de interacción, en la cual mueven piezas y plantean estrategias, con el objetivo de sobrevivir o, resistir y modificar los esquemas de opresión.

La reconstrucción de la memoria muestra que el sujeto no es una agente libre de la historia sino un producto de ella y como tal, lleva en sus prácticas y creencias, las marcas de la cultura y el poder del contexto que habita (Calvo, 2003). Las formas estructurales lo bloquean, lo estimula o lo paralizan. Un contexto social, como el que impone el neoliberalismo, puede ser leído a través de las biografías de sus actores, como señaló Ferraroti (2007).

A través de la entrevista se pueden recoger este conjunto de saberes privados (Alonso, 1998) que permiten conocer cómo el individuo ha asimilado las normas que la estructura impone y

cómo reacciona ante ellas. Los significados y sentidos que los sujetos atribuyen a las situaciones son observados a través del lenguaje, el cual tiene una doble función: ser reservorio de información y, una herramienta para la comprensión de la realidad (Panai, 2004).

Esta reconstrucción que el individuo realiza de los acontecimientos, no puede mirarse como una construcción “objetiva”, sino más bien como una representación que se fundamenta en la información que el sujeto va acumulando y la manera en que la procesa, la selecciona y le atribuye sentido. Así, el dato, no será tomado como lo real mismo, sino como resultado de la aprehensión simbólica que permite comprender el medio y darle un sentido que pueda ser expuesto a través de la palabra.

Para poder identificar, el efecto de un contexto, es necesario captar las diferencias y semejanzas conceptuales entre los integrantes de un grupo, a fin de encontrar, el universo simbólico que resulta del proceso de interacción. El propósito es comprender los esquemas objetivados, que son la base desde la que los individuos construyen sus metas. Así, cada individuo será un testimonio de su sociedad y la palabra permite reconocer los elementos de la sociabilidad que lo ha construido.

Estos son los aspectos que el enfoque biográfico considera indispensables para tener un parámetro suficientemente objetivo, que sin estar centrado en la subjetividad, tampoco lo esté en la estructura narrativa; para identificar la influencia de los factores externos y de los internos en las decisiones y las vida de los individuos, el tiempo en que suceden los hechos, puede organizarse, en temporalidades sociales.

Existen acontecimientos importantes en la vida de los sujetos que son potenciales de cambio en sus trayectorias, a los cuales se les conoce como puntos de inflexión (Goodson, 2004; Hualde, 2001). Estos se pueden presentar como bifurcaciones, acontecimientos o nudos, que



organizan y reorganizan las trayectorias de vida y profesionales de cada persona. Pueden resultar de un acontecimiento histórico, o ser una consecuencia de la edad del individuo o del grupo generacional al que pertenece. La concatenación de estas situaciones permite entender las causas y las modificaciones de una trayectoria, así como las consecuencias de las acciones y decisiones tomadas (Blanco, 2002; Caballero, 2007; Panai, 2001).

La identificación de estos puntos críticos, en las narrativas de los profesores, permite reconocer el efecto de las políticas neoliberales en la profesión docente. La investigación ha demostrado la precarización, la intensificación y la afectación en la calidad de vida de los docentes, sin embargo, aún no se conocen, en profundidad, los efectos de estas políticas en la profesión docente y en las profesoras en particular, así como la forma en que el contexto local influye para marcar los límites y las posibilidades de agencia.

El trabajo docente, en tiempos neoliberales, se vivencia de diferente manera si se es hombre o mujer, ya que los contextos en los que crecen ambos, delimitan las formas de pensar, sentir, escribir y hablar. Por ello, los recuerdos que los profesores o profesoras traen de la memoria no son una copia del pasado sino la forma en que cada uno los ha interpretado y les ha dado sentido. La combinación entre el enfoque biográfico y de género, nutre la interpretación que se hace de las historias de vida. Las mujeres generalmente, narran sufrimiento, pasividad, ambivalencia y; los hombres, dominación, agresividad, etc. (Amícola, 2007; Jelin, 2002). El género, se muestra, en la docencia, a través de las acciones que se realizan, en los sentidos que se atribuyen, en la forma de relacionarse con los padres y con los niños, en los aspectos a los que dan mayor importancia, en el tiempo que destinan para las actividades, en los espacios que ocupan, los intereses, las expectativas, las estrategias, etc.

Los individuos habitan un contexto social que les ha enseñado a actuar de una determinada manera. Las mujeres han aprendido a empoderarse con el afecto, a preocuparse por el cuidado

de los demás, a evitar puestos directivos, etc. pero, también han modificado estos comportamientos y valores, por los cambios en las familias, en el trabajo, en la cultura y la sociedad en general. El enfoque biográfico, permite la interpretación profunda para descubrir las visiones de género, los cambios y las estrategias.

La docencia, carga con el estigma de los trabajos femeninos y gracias a las narrativas y las historias de vida, se puede deconstruir, repensar y criticar el conocimiento científico. El enfoque biográfico tiene una postura política, ética y epistemológica que contradice las visiones positivistas de la ciencia; difunde el conocimiento silenciado, ocultado o menospreciado; pone en tela de juicio la memoria oficial y permite la participación política de los excluidos.

El sentido ético y político que fundamenta el enfoque biográfico busca inscribir un nuevo profesionalismo, con el que realmente se dé autoridad al docente sobre su propia práctica y se revalore el conocimiento construido por él; hacer conciencia de las condiciones que han precarizado al profesorado sin conseguir la calidad educativa deseada y, al mismo tiempo, mostrar la agencia de los profesores; describir más que prescribir la naturaleza de la enseñanza y; evidenciar que el compromiso de los docentes está relacionado con las condiciones de trabajo y no sólo con una actitud negativa hacia él.

### CAPITULO III

#### **Las políticas neoliberales en educación: bellas máscaras de carnaval que mantienen la inequidad social y de género.**

El Capítulo III explica la forma en que las políticas neoliberales, generan inequidad social y de género en el trabajo y la vida de las profesoras de primaria urbana pública del S.E.E.R. San Luis Potosí, S.L.P. El análisis de los datos, por medio de la perspectiva de género, permite identificar las nuevas desigualdades y aquellas que siguen reproduciéndose por el impacto de la visión neoliberal. Se divide en dos apartados: el primero retoma los datos que demuestran las formas de exclusión social a las que están expuestas las profesoras y, el segundo analiza los indicadores sobre precaridad laboral, segmentados en cuatro tipos: económica, técnica, cultural o ideológica y, personal.

La exclusión social se analiza a través de varios mecanismos: discriminación salarial, tiempo parcial y feminización del trabajo. El análisis de los sueldos muestra las promesas incumplidas de las políticas neoliberales y el impacto de la feminización en ellos. Los modelos neoliberales han generado un estado de constante reforma con mayores exigencias hacia la docencia que no es consistente con las condiciones laborales que presenta ésta y el tiempo parcial que comprende el contrato de los profesores de primaria. La otra forma de exclusión que se analiza es la ubicación de las docentes en los puestos directivos y toma de decisiones, así como la posibilidad de participar en la construcción del conocimiento de su profesión y del currículum. Ya que el trabajo femenino comprende las actividades remuneradas y no remuneradas, la última forma de exclusión que se retoma es la subdivisión de las tareas al interior de la familia, analizando la distribución de este trabajo y el tiempo dedicado a él.

El segundo apartado se concentra en la descripción de la precarización laboral y su relación con los aspectos centrales de la NGP. La precarización económica analiza las condiciones de abandono en que se encuentra las escuelas; la técnica, muestra que la estandarización, la medición intensiva y evaluación, no favorecen la justicia social, al contrario han generado intensificación y precarización del trabajo docente, desigualdad de género y educativa. La precarización ideológica es un caso particular en estas mujeres, ya que su sentido vocacional y su forma de “resistencia” más que volverlas solo una técnicas que responden mecánica y disciplinadamente a los propósitos de la política, duplican su trabajo para conseguir el bienestar de sus estudiantes y al mismo tiempo mejorar los logros de sus estudiantes en las pruebas estandarizadas. La sobre carga que experimenta el trabajo docente, aunado al poco reconocimiento social y los estereotipos de género, generan agotamiento y, tensiones y conflictos en el trabajo y en la familia, lo cual precarizan, de manera personal, a cada maestra.

### **3.1 Las políticas neoliberales en el trabajo docente hecho por mujeres: exclusión social, precarización e inequidad educativa.**

A nivel mundial, las políticas neoliberales han precarizado y flexibilizado los trabajos, así como reprimido los salarios, etc. En los trabajos con situaciones más desfavorables se ubican la mayoría de las mujeres, presentando fragilidad, movilidad, exclusión, flexibilización, incremento en la carga laboral, etc. (Zubizarreta, 1999; Olivera, 2008; Tepichin, 2010; Marcos, 2010; Guadarrama, 2008). La condición de género vuelve más desventajoso el trabajo femenino, porque aún no se ha reconocido el trabajo no remunerado que las mujeres realizan y no se han redistribuido este tipo de actividades al interior de las familias, por lo que las mujeres deben competir en el mundo laboral con una doble jornada.

La docencia es un trabajo feminizado que, en cierto nivel y cualidad, presenta estas características. Se encuentra atrapada entre la “profesionalización” y la feminización a la que ha estado confinada, ésta última construida sobre la base de varias creencias: el cuidado de los niños es una cualidad natural de las mujeres, trabajos de tiempo parcial para compaginar con las actividades domésticas, actividades de un nivel intelectual bajo, sueldo complementario, exclusión en la producción del conocimiento, ubicación en los trabajos menos modernos y con condiciones precarias, etc.; y en el otro extremo, la “profesionalización”, que se basa en visiones racionales y empresariales que conducen a la educación y la han complejizado por las características de los procesos de evaluación, de enseñanza y, por la profundidad cognitiva de las metas de aprendizaje, que no consideran que los contextos de trabajo son heterogéneos, en alta frecuencia desfavorecidos (Tenti y Steinberg, 2007) y con aprendices nóveles que distraen su atención, son inquietos y requieren mucha conducción (Kennedy, 2005). Las teorías sobre el trabajo femenino y la racionalidad, deben desmantelarse, porque constriñen al trabajo docente.

Los estereotipos de género respecto a los roles de hombres y mujeres en las familias aun no permiten que las mujeres puedan integrarse al mundo laboral con una mayor equidad. El tiempo y las actividades que las mujeres dedican a las actividades domésticas, resta tiempo laboral o genera desgaste, tensiones y enfermedades. La docencia aún sigue siendo un trabajo mayoritariamente ejercido por mujeres, al que las leyes aún no se han aplicado y favorece la exclusión y la segregación.

### **3.1.1. Discriminación salarial. La mejora salarial entre promesas demagógicas, brecha de género y feminización.**

La visión de la NGP comenzó a dirigir las decisiones de política pública. Detrás de discursos de modernidad y valoración de la docencia, se han encontrado, cada vez de manera más intensa, supervisiones externas y evaluaciones que evidencian la falta de confianza en el docente y la ausencia de voluntad, real, para la mejora salarial. Desde 1992 el ANMEB utilizó la demagogia para ocultar la intensificación del trabajo docente que se avecinaba, en aras de una calidad educativa que no ha llegado.

El protagonista de la transformación educativa de México debe ser el maestro. Es el maestro quien transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y *debe ser ejemplo de superación personal*. Es él quien mejor conoce las virtudes y debilidades del sistema educativo. Sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado. Por ello, *uno de los objetivos centrales de la transformación educativa es revalorar la función del maestro...* Un sistema educativo de calidad sólo se consolidará *creando una nueva institucionalidad que enaltezca el ejercicio y la vocación magisterial*. A su vez, una educación de calidad contribuye a valorar mejor la tarea del maestro. El Gobierno Federal y los gobiernos estatales procurarán el reconocimiento nacional al maestro mexicano, instituyendo honores, premios, distinciones y estímulos económicos a su figura y su labor. *El Gobierno Federal, los gobiernos de las entidades federativas, las autoridades municipales y la sociedad en su conjunto seguirán realizando un gran esfuerzo para garantizar que el maestro mexicano disponga de las condiciones materiales que exige el eficaz desempeño de su actividad.* (DOF, 1992:12 y14)

Las acciones de política no son a largo plazo ni atienden los problemas sustantivos, además la implementación y evaluación de las decisiones tomadas no se han hecho de la manera adecuada. Después de más de 20 años de reformas, UNESCO (2012) reitera la importancia de igualar las remuneraciones al docente en relación a profesiones similares y por consecuencia, mejorar sus sueldos. Los profesores mexicanos siguen percibiendo remuneraciones por debajo de los estándares de la OCDE.

Sin bien la docencia, en comparación con otros trabajos feminizados, aún posee buenas prestaciones sociales y un sueldo seguro, las políticas neoliberales han generado

modificaciones en las leyes laborales, que a través del tiempo, lo han flexibilizado y precarizado, como la permanencia en el servicio por motivo de evaluaciones aun perfectibles y la imposición de una serie de estándares que ignoran el contexto o el conocimiento del docente.

La racionalización que domina las decisiones políticas ha incrementado cualitativa y cuantitativamente las actividades y metas educativas, sin que de manera directa, se hayan modificado las condiciones laborales necesarias para su logro, como la mejora salarial, aumento de horas laborales o sueldos compensatorios, mejores oportunidades de formación, asesoría y acompañamiento, dotación de recursos, etc., Los docentes han tenido que hacer frente a las constantes reformas, de tal manera, que se han capacitado para poder manejar los nuevos currículos y han tenido que participar en los procesos de evaluación para poder mejorar su sueldo, por medio del programa de CM y ahora con el SPD.

Las nuevas situaciones de las familias con las que trabaja el profesor, la naturaleza de los currículos, las actividades extracurriculares que se exige a las escuelas, los procesos de evaluación a los que están obligados los docentes para conseguir mejoras salariales y la invisibilidad del tiempo que invierten (por ser un trabajo con mayor presencia femenina), para cumplir con las responsabilidades del trabajo no remunerado, provoca la intensificación del trabajo, sin que alguna política haya hecho una revaloración social y económica que le haga justicia.

Se conjuga el análisis de datos cuantitativos y de narrativas biográficas para sostener que las políticas educativas, bajo la visión de la NGP, están generando discriminación salarial en la docencia y particularmente en las profesoras. Se incluye el análisis de los sueldos, las formas de mejorarlos durante la trayectoria profesional y la forma en que el trabajo escolar se mezcla con el tiempo familiar y de descanso, a fin de identificar que, los sueldos no tienen una justa

dimensión, los profesores y las profesoras invierten más tiempo para cumplir los compromisos laborales, estipulados en los programas oficiales, como la preparación para una nueva reforma o la formación profesional o para preparar una evaluación; ya que la jornada laboral se destina a la atención de los alumnos y sus aprendizajes y no existe un tiempo pagado, para otras actividades de enseñanza.

Esta mala remuneración demuestra como las concepciones de género influyen para que esta profesión no reciba su trato justo y que las representaciones simbólicas, sobre ella, se encuentran inmersas en las decisiones de política, por lo que es necesario hacerlas conscientes y para coadyuvar a que las nuevas leyes continúen precarizando el trabajo y que le resten seguridad por la permanencia que depende de una evaluación perfectible.

#### **3.1.1.1. Sueldos docentes y el impacto de la feminización**

Los sueldos de los profesores de primaria se establecen con base a un contrato colectivo. La jornada laboral comprende 5 horas al día, de 8 a 13 horas, que según los indicadores de la OIT equivale a un trabajo de tiempo parcial (menos de 35 horas a la semana). El pago por las 25 horas se representa como *sueldo mensual compactado*. En promedio, los PEPUP del S.E.E.R. tienen un sueldo mensual compactado de 8105.13 pesos (Tabla 12), sin embargo, el 79% de ellos percibe 7192 pesos. Por las condiciones del contrato colectivo, todos los profesores deberían partir de un sueldo común, sin embargo, este sueldo mensual compactado, tiene una alta variación entre los profesores del S.E.E.R. (Tabla 12).

El S.E.E.R., a través de transparencia, señala que estas variaciones se deben a:

- a) Plazas de tiempo completo o tres cuartos de tiempo
- b) Categorías en la plaza A, B, C o D (no relacionada con CM)
- c) Quinquenios



Transparencia del S.E.E.R. no explicó las formas en que los maestros pueden acceder a este tipo de plazas, ni por qué algunos profesores tienen una plaza de tiempo completo o de medio tiempo si, la jornada laboral común sólo es de 25 horas, de igual manera no se conoce cómo se obtienen las categorías en las plazas. Al parecer el acceso a las diferentes plazas se maneja con reglas informales con las que accionan el S.E.E.R. y la Sección 52 del SNTE. Los datos muestran que no hay una plaza base inicial con un sueldo común ya que existen diferentes tipos de plazas para un PEPUP y que existen plazas que pueden ampliar la jornada laboral de los docentes aumentando con esto su salario.

Al respecto, la narrativa de una docente explica que hace 20 años, aproximadamente, se relacionó el aumento de número de horas en la plaza con buenos desempeños de los alumnos en pruebas estandarizadas.

Silvia: antes de Carrera Magisterial se podía subir de tiempo inicial a tres cuartos de tiempo o tiempo completo. Yo era inicial y me pasaron a tres cuartos de tiempo, porque mis alumnos sacaban muy buen promedio, mis grupos iban teniendo buen promedio. No sabía cómo evaluaban, pero, empezaron a ir a las escuelas a hacer exámenes a 25 alumnos, no me acuerdo cómo se llamaba el programa de la SEGE. Después de éste siguieron las olimpiadas. Mis grupos salían bien académicamente y eso me hizo a mí promoverme a  $\frac{3}{4}$  y luego a tiempo completo, cuando gané el tiempo completo me pagan más. Yo me emocioné mucho porque ya tendría dinero para comprar material y dejar de hacerlo. (119473:120301) - D 11

Los sueldos de los maestros sufren un pequeño incremento debido al quinquenio, una prestación de ley que el maestro debe solicitar cada cinco años: el sueldo aumenta 10 pesos a los cinco años, 15 pesos a los 10 años y 27 pesos en 20 años. Con la intención de mejorar sus percepciones, el sindicato ha negociado la aplicación de bonos para los maestros, cada mes reciben uno por diferente concepto (anexo). Asimismo, el sueldo aumenta con las dos primas vacacionales que se otorgan en semana santa y diciembre y, con los 60 días de aguinaldo y 30 días del bono de fin de año.

**Tabla 12. Sueldo mensual compactado de los PEPUP del S.E.E.R.**

Sueldos		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	3596.100	1	.2
	6115.560	5	.9
	6912.920	1	.2
	7192.200	438	79.2
	7267.720	1	.2
	7681.000	1	.2
	7681.020	1	.2
	8344.360	4	.7
	8728.400	1	.2
	9092.300	1	.2
	9112.460	4	.7
	9493.460	18	3.3
	9496.500	1	.2
	9880.560	2	.4
	9883.300	1	.2
	10264.620	2	.4
	10648.660	1	.2
	10992.400	9	1.6
	11032.700	5	.9
	11373.960	1	.2
	12184.860	1	.2
	12582.700	1	.2
	13290.200	1	.2
	13307.760	1	.2
	13766.460	33	6.0
	14384.400	10	1.8
	14459.920	1	.2
	14832.900	1	.2
	14870.180	1	.2
	14873.200	1	.2
16066.900	2	.4	
16623.260	2	.4	
Total	553	100.0	
Perdidos	99.000	23	
Total		576	

En 2011, la ciudad de San Luis Potosí, fue recategorizada por gobierno federal, a la zona económica II, por lo que el salario de los maestros aumentó. Desde la primera vez que se hizo el pago por este concepto, los maestros no han visto la modificación de su sueldo, ya que año con año se ha venido pagando como un bono que se da en los meses finales del año. Los bonos y aguinaldos dejan ver la necesidad sentida por incrementar las percepciones de

los maestros, sin embargo, no ha habido aumento del sueldo base, más que por medio de las negociaciones que cada enero hace el SNTE.

El gobierno otorga a todos los docentes un sueldo anual que se integra de su sueldo mensual compactado, quinquenios (en caso de haberlos solicitado), bono mensual, 2 primas vacacionales de 5 días cada una, 60 días de aguinaldo y 30 días de bono de fin de año. Los talones de pago también exponen un bono que se da a la quincena, aproximadamente por el 30% de ese sueldo, pero no genera un aumento debido a las deducciones (tabla 13) que pagan los maestros cuyo monto asciendo aproximadamente al 35% de su salario, así es que este bono más bien compensa y mantiene en el mismo nivel al sueldo mensual compactado.

**Tabla 13 Deducciones al sueldo de los PEPUP del S.E.E.R.**

1. Cuota IMSS
2. ISR
3. Cuota pensiones
4. Fondo de Retiro
5. Seguro mutualista
6. Cuota pensiones asignación docente
7. Cuota sindical SNTE

El S.E.E.R., no pudo entregar el sueldo mensual final de cada docente (con bonos), porque es una tarea compleja, hay que hacer el análisis de cada caso, por la misma fluctuación que se presenta en los sueldos y las deducciones por préstamos. Haciendo un cálculo aproximado con base en las características de las prestaciones, el incremento del sueldo de un docente es de \$2,119.3 al mes (véase tabla 14). La percepción mensual, en promedio, de los PEPUP del S.E.E.R. será entonces \$9,311.5.

**Tabla 14****Sueldo mensual promedio de un docente con base al incremento de sus prestaciones**

Prestación	Monto en días	Pesos
1. Bono mensual	6 días	1,438.44
2. Quinquenio	15 años	20
3. Prima vacacional semana santa	5 días	1,198.7
4. Prima vacacional diciembre	5 días	1,198.7
5. Aguinaldo	60 días	14,384.4
6. Bono de fin de año	30 días	7,192.2
7. Suma de prestaciones		\$25,432.4
8. Incremento por mes		\$ 2,119.3
9. Percepción por mes		\$9,311.5

La mejora salarial es una demanda constante para este grupo de profesionistas, sin embargo a pesar de los discursos políticos respecto a la revaloración de la docencia, su sueldo no ha aumentado realmente, sino que se le ha agregado bonos para mejorar sus percepciones. Los maestros no tienen la seguridad de que esa percepción ya está integrada a su salario y su plaza o que con él elevarían las aportaciones a su pensión. Las reformas laborales a las que han estado sujetos, no les permiten tener la seguridad de que los bonos se mantendrán, ya que han sido obtenidos por negociaciones y “voluntad política” y no son propiedad de cada profesor, incluso el aumento al salario por la recategorización de zona económica siguen sin verse reflejado dentro el sueldo mensual compactado.

Cada maestro puede aumentar su sueldo sólo mediante su incorporación a CM o SPD. La doble plaza puede ser un factor que influya pero, la mayoría de los maestros sólo cuentan con una (véase tabla 15) y, aun tener 9 plazas no es un factor que aumente directamente el salario. De esta manera, en la profesión docente, factores como antigüedad, preparación o doble plaza, no impactan en el sueldo mensual.

**Tabla 15 Relación entre número de plazas y sueldo.**

Opciones de sueldo	Número de plaza	Porcentaje de maestros	Rango de sueldos
28	1	90.6	3,596.1-16,623.2
11	2	5.8	6,115.5-14,870.1
4	3	1.4	7,192.2-10,264.6
9	9	1.3	7,192.2-13,766.4

Los años de servicio no provocan un aumento salarial, como ya se mostró en el caso de los quinquenios, pero además, en la tabla 16 se hacen el análisis con los sueldos por encima de la media (7192.2 pesos al mes) para hacer notar que hay profesores con pocos años de servicio que perciben más que la maestra que tiene 40 años, o incluso que perciben lo mismo que los que han acumulado 24 o 29 años de trabajo. Los años de servicio realmente no hacen diferencia en los sueldos base, son otras las negociaciones o su incorporación a los sistemas de estímulos que le permite a cada docente lograr tener un salario mayor.

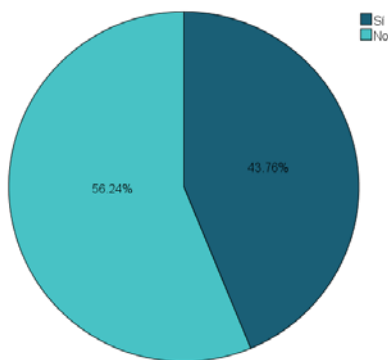
Los maestros que se encuentran en algún nivel de CM, perciben en promedio 10,322.2 pesos al mes, es decir, incrementaron su sueldo 2,205.5 pesos. La maestra que más percibe por este rubro, mensualmente obtiene 21,154.3 pesos y el menor incremento es de 288.16 pesos. Desafortunadamente, como INEE (2015), UNESCO (2012) y Sandoval (2011) señalan, CM no fue un programa que realmente integrara a los maestros y así pudiera conseguir el propósito de mejorar la calidad educativa, profesionalizando al docente y mejorando sus condiciones de vida. La mayoría de los profesores del S.E.E.R. no están integrados a CM (gráfica 12) y la mayoría de los que sí están, sólo pudieron acceder, a lo largo de 21 años de aplicación del programa, a un aumento de 2589.4 pesos mensuales (tabla 17).

Tabla 16 Relación entre años de servicio y sueldo mensual

Años de servicio	Porcentaje de profesores con sueldo mayor que la media					
	\$7267.7	\$9112.4	\$9493.4	\$10992.4	\$13766.4	\$14384.4
2		25%	1%			
3		1%			22%	
5			9%	9%		
17	1%					
24					7%	7%
27					17%	9%
29			21%		14%	7%
40				100%		

Gráfica 12

PEPUP del S.E.E.R. con algún nivel de CM



El programa de CM concluyó y las mejoras económicas, desde 2016, se obtienen por medio del Servicio Profesional Docente (SPD). En ese año se hizo un sorteo para evaluar a los docentes. La evaluación identificó aquellos con desempeños destacados, para otorgarles un incremento del 35% de su salario. Por el momento sólo 4 profesores del S.E.E.R. lograron su bono, un hombre y tres mujeres. El mayor incremento por SPD lo consiguió una mujer (Tabla 18).

**Tabla 17****Incrementos por concepto de CM de los PEPUP del S.E.E.R.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	288.16	9	3.7	3.7	3.7
	1246.00	1	.4	.4	4.1
	1429.66	1	.4	.4	4.5
	1438.16	9	3.7	3.7	8.3
	2589.40	120	49.6	49.6	57.9
	3135.96	3	1.2	1.2	59.1
	3534.86	10	4.1	4.1	63.2
	3613.60	1	.4	.4	63.6
	5914.86	37	15.3	15.3	78.9
	7213.56	2	.8	.8	79.8
	7807.86	4	1.7	1.7	81.4
	8379.40	7	2.9	2.9	84.3
	10109.10	15	6.2	6.2	90.5
	12355.70	1	.4	.4	90.9
	12652.40	1	.4	.4	91.3
	13219.96	1	.4	.4	91.7
	14580.06	7	2.9	2.9	94.6
	14953.66	5	2.1	2.1	96.7
	17543.06	2	.8	.8	97.5
	18853.06	4	1.7	1.7	99.2
	20822.66	1	.4	.4	99.6
21154.30	1	.4	.4	100.0	
Total	242	100.0	100.0		

**Tabla 18.****Profesores y sus incrementos por SPD**

Incremento por SPD	Frecuencia
\$1711.58	1
\$1711.78	1
\$1923.67	1
\$2293.73	1

La antigüedad, la doble plaza o la preparación no son factores que fortalezcan sus percepciones. No hay un sueldo base común, aunque los docentes estén integrados a un contrato colectivo. Algunos sueldos corresponden a medio tiempo; otros a tres cuartos de tiempo y otros, a tiempo completo, aunque las jornadas laborales estén estipuladas

comúnmente de 8 a 13 horas y, las maestras dediquen horas extras para cumplir las responsabilidades que el currículum les demanda.

Recordando que la mayoría de los docentes analizados tienen 18 años de servicio, este análisis denota que durante la trayectoria laboral, la mitad de los maestros no incrementan su sueldo, y el 23% sólo lo hace por 2589.4 pesos. El magisterio es una profesión sin condiciones adecuadas para el crecimiento salarial, el INEE (2015) señala en su diagnóstico sobre los profesores en México: el salario del docente crece lentamente.

En general, para aumentar su sueldo, los docentes esperan lo que anualmente se les da por las negociaciones o el aumento al salario mínimo. En realidad los estímulos que se proponen a los docentes, como CM y SPD, no son utilizados por ellos, diferentes razones habrá: dificultad para acceder a ellos, poca pertinencia para el trabajo, cultura sobre la actualización, falta de condiciones para lograrlos, etc. Aquellos que consiguen un salario mejor son minoría y lo logran con el uso de sus redes o intensificando su trabajo por la participación en las convocatorias para los estímulos. En las siguientes líneas, las maestras cuentan su experiencia sobre estos estímulos y sus sueldos.

Araceli: Mis estudios no han impactado directamente en mi sueldo. Cuando empecé en el Cedie, mi pago era bien bajo, entre 2000 y 2500 a la quincena, cuando cubría algún interinato podría aumentar de 3000 a 3300 pesos. Cuando me cambio a la primaria, en realidad mi sueldo sólo se incrementó 600 pesos, ya con Carrera magisterial sí impactó un poquito más. Sin embargo, yo tengo nueve años en nivel primaria pero, apenas hace dos años ingresé a Carrera y el año pasado me hicieron el aumento. Debido a que estaba haciendo la maestría y los diplomados, ya no me quedaba tiempo para concursar en Carrera. Así que estoy en nivel A pero, ya se terminó el programa. Ahora fui evaluada por el Servicio Profesional Docente y logré ubicarme en el nivel 1 con un estímulo de 3600 pesos mensuales. Cuando concursé en CM, en el primer intento lo logré. Compañeras tenían muchos años intentándolo y no lo lograron. Yo a la primera lo logré y se me hizo bien bonito, porque era cuando pedían, creo que, cuarenta por ciento por el desempeño del grupo en la prueba, veinte por ciento de examen de grupo, de preparación profesional que eran los cursos y, veinte por ciento de actividades curriculares. Ese año nos incrementaron lo de actividades extracurriculares. ¡Ay no! Bien complicado. Yo las trabajé relacionadas con la asignatura de la Entidad donde vivo, en tercer grado trabajamos un libro de San Luis Potosí. Entonces los llevé a museos, los llevé a un paseo a Soledad, aparte también metí matemáticas. Con el grupo tenía



que rendir y salir bien en ENLACE. Y sí, me fue muy bien ese año y logré entrar a Carrera Magisterial, gracias a Dios. (135385:136153) - D 2

Patricia: yo nunca me pude promoverme a CM porque dure diez años de interina y no tenía derecho a eso y cuando ya tengo la plaza, cuando me puedo promover, paso a ser Directora comisionada y creo que tampoco tienes derecho, entonces hasta el último año del programa me promoví, pero no ingresé por otras circunstancias, el día que tuve mi examen me operaron así es que no pude asistir. Siempre iba a los cursos de actualización para promoverme en Carrera Magisterial digo pero por esas circunstancias de interinatos y enfermedad no ingresé. (112719:114257) - D 8

María Isabel: No hice carrera magisterial porque me absorbía mucho tiempo, se me hacía muy difícil irme a sentar los sábados a hacer los cursos, porque mis hijos estaban muy chiquitos. Nunca hice el propósito. Además tenía mis dos plazas, mi esposo tenía sus dos plazas, no era tan exigente. Yo los sábados tenía que lavar, planchar, porque entre semana yo no hacía nada. (26392:26586) - D 7

Los sueldos, para el caso de las profesoras que colaboran en el estudio, representan un alto porcentaje del gasto familiar (tabla 19). Las profesoras utilizan sus sueldos para cubrir gastos como, pagos de servicios, colegiaturas, ropa, medicamentos, consultas médicas particulares, internet, etc. Los servicios del IMSS no son utilizados por todas las maestras, algunas los utilizan para operaciones de alto riesgo y otras no encuentran seguridad en los tratamientos para las enfermedades de ellas o sus familias, por lo que deben pagar el servicio privado de salud.

**Tabla 19**

<b>Porcentaje del gasto familiar que representa el sueldo de cada maestra</b>				
100%	80%	50%	70%	50%
Luz Separada 2 hijos	Laura Separada 2 hijos	Silvia Casada 2 hijos	María Isabel Casada 3 hijos	Paty Casada 2 hijos

Desde 2013, la Sección 52 del SNTE ha ofrecido, dentro de sus instalaciones, servicios de salud a un mínimo costo para los maestros y, en caso de requerir la atención de un especialista o pruebas de laboratorio, por un monto especial, los maestros son encauzados hacia algunos

hospitales de buena calidad. Las maestras han utilizado o utilizan los créditos hipotecarios para comprar su casa, la mayoría utilizan la prestación que pensiones del Estado da para préstamos personales y utilizan tarjetas de crédito. Las vacaciones y diversiones no siempre están contempladas en el gasto familiar porque el sueldo no alcanza para ello.

Araceli: Cuando entro a la maestría decido sacar a mi hija del colegio, porque necesitaba utilizar ese dinero para pagar mis estudios. El apoyo económico de mi pareja era muy inestable. No tenía apoyo económico del S.E.E.R. Yo pagué 2500 trimestrales por dos años. En ese momento ganaba 8000 pesos al mes, y nada más de agua, luz, gas, despensa, alimentación, calzado, ropa, casa, transporte y escuela pública, gastaba aproximadamente 11,070 pesos al mes, y no estoy considerando los créditos y préstamos, las diversiones, la salud ni la televisión y el teléfono. Mi sueldo desde ese momento equivalía al 80% del gasto familiar, así es que sí me las veía difícil, bien complicado. (39688:40637) - D 2

Luz: Hubo una etapa bien difícil, cuando Memo entra a la primaria, lo llevo al Salesiano, allí las inscripciones son muy altas, los libros también, el uniforme. Me llegaba una crisis de inicio del ciclo escolar y tenía que desembolsar una gran cantidad de dinero. Le pedía a mi papá y le iba pagando, con el aguinaldo, o cuando llegaban el aumento o el retroactivo; para diciembre ya había saldado lo que pedí en agosto, pero luego venía otro año y otra vez. Era bien difícil, a veces no traía ni un peso en la bolsa, ¡ah, pero mi hijo en colegio! Todo se me iba en pagar mis compromisos, la alimentación, el lonche, que esto, que lo otro. Mi esposo nunca me ayudó. Me decía que él también estaba en una situación complicada, así es que yo solita saqué adelante los gastos. Yo me pregunto, ahora con tantas reformas y demandas a los profesores ¿quién les va a hacer su trabajo por el sueldo que nos dan? (95190:96285) - D 1

Las maestras utilizan su sueldo para cubrir las necesidades familiares, y tienen un claro sentimiento de insuficiencia. A pesar de que sus salarios están por encima de los que perciben la media de la población en México aún no se equiparan con los que perciben profesionistas análogos. La concepción sobre la docencia como un trabajo técnico, sencillo, por el cual no hay que pagar mucho, demuestra la falta de reconocimiento y conocimiento de la enseñanza y, genera estos malos salarios. Por la falta de recursos materiales y humanos en las escuelas, un maestro tiene que cumplir varias funciones además de favorecer aprendizajes en los alumnos: trabajador social, secretario, psicológico, nana, tutor, tallerista, asistente para la elaboración de material didáctico, motivador, nutriólogo, guardia, paramédico, benefactor y

especialista en formación cívica, geografía, historia, español, matemáticas y ciencias naturales.

Ma. Isabel: Un maestro siempre pone dinero para la escuela, quieras o no, aunque sea poco o mucho. Por ejemplo, hace tres años me dijeron que ya me iba a llegar la maestra de inglés para mis niños. Yo estaba feliz. Me llega la maestra y trabaja con primer grado. Me dijeron que después le iban a dar más horas para que trabajara con segundo grado. El siguiente año me dijeron que tenía que decirles a los padres de familia que ahora ellos tenían que pagar a la maestra porque ya no había recurso. Yo no supe cómo decirles a los padres de familia que ahora ellos tenían que costear. Eso me lo dijeron como a los tres meses después de iniciado el ciclo escolar. A la pobre maestra ya no le llegó el recurso. Así es que yo tuve que pagar las clases de inglés, porque no tenía cara para pedirles a los papás. Después tuve que decirle a la maestra que se tenía que ir porque los padres de familia no quisieron pagar las clases. Así es que los niños volvieron a quedarse sin su maestra de inglés. Cuando desde la reforma nos están diciendo que los niños deben tener su segunda lengua. Y ya teniendo mi maestra de inglés y me la quitan, pero de dónde le pagábamos.

Silvia: Al terminar de trabajar pasaba a la guardería por mis hijos, se dormían, hacía de comer y cuando despertaban, jugaba con ellos, se cansaban, los bañaba y se volvían a dormir. En ese momento mi esposo y yo hacíamos nuestras planeaciones, en ocasiones cuando yo necesitaba hacía material, pero como fui ganando un poco más de dinero, por, por obtener buenos promedios en mi grupo, pues ¡ya compraba mi material!, en “La polillita”, estaba carito pero, conocí a la dueña y me lo daba en pagos, entonces yo iba y compraba materiales y tenía mi salón con un montón de material en 1º y 2º año, me gustaba mucho poder comprar material para que mis alumnos trabajaran.

La tabla 20 muestra lo que cada alumno paga al maestro, por realizar todas estas actividades y además favorecer su aprendizaje, al mismo tiempo que los de sus veintisiete compañeros. La comparación de lo que un maestro podría ganar por una hora dando clase individual o lo que un doctor cobra, en media hora, por consultar a una sola persona, demuestra el desprestigio al que ha estado sometido esta profesión.

### **3.1.1.2. La precarización salarial en las reformas laborales hacia los docentes**

Los maestros han experimentado cambios en las leyes laborales. La más drástica fue el decreto de 2011 en la Ley de pensiones del estado, estos cambios sólo se aplicaron a los docentes. Aquí se denota como cada vez se ha ido precarizando más la docencia ante la mirada de un SNTE debilitado de manera intencional por el neoliberalismo (Bensusán y

Middlebrook, 2013) y ante la poca autonomía de las secciones estatales o de los gobiernos estatales para respaldar a sus trabajadores. La Sección 52 del SNTE argumentó que después de un análisis de la situación de pensiones del estado, identificaron que esta institución estaba desfalcada, por lo que se requería modificar la ley para recapitalizarla.

**Tabla 20 Costo por atención a cada niño en función del sueldo mensual.**

SUELDO MENSUAL	Número de alumnos	Pago por alumno al mes	Pago por alumno al día	Pago por alumno a la hora 7:30-13:30	Comparación de pago clase individual (1 hora)	Comparación pago doctor consulta
79% gana \$7,192	28*	\$256.8	\$8.56	\$1.42	\$50-100	\$600
Incluyendo bonos \$9,311.5	28*	\$332.5	\$11.08	\$1.8	\$50-100	\$600
Media CM y SPD \$10,322	28*	\$368.6	\$12.2	\$2.03	\$50-100	\$600

Específicamente se incrementaron los años de servicio, la pensión se dará en función del promedio de sueldo que el maestro tenga en los últimos diez años, y el aumento anual ya no será en función de lo que el sindicato negocie sino con el porcentaje que aumente el salario mínimo. Véase la tabla 11 que sintetiza la información de la Ley de Pensiones de San Luis Potosí.

Las negociaciones del SNTE permitieron que los maestros que ya estuvieran cotizando a la entrada en vigor de la nueva ley, sólo incrementaran su trabajo 5 años, sin embargo las nuevas generaciones son las más desprotegidas. Fue conveniente modificar las Ley de pensiones ya que en 10 o 15 años habrá jubilaciones masivas, por lo que se contratará una buena cantidad de nuevos docentes, bajo esta Ley. Las condiciones laborales de los nuevos maestros se flexibilizan.

Araceli: Soy tutora de los maestros que entraron con la nueva ley. Ya cumpliendo con su primer año de servicio, ellos tienen que cumplir su primer examen, por ley, que es el de evaluación. Ahorita la que tengo que asesorar para que se inscriba a la plataforma, para que su directivo la evalúe, después asesorarla para su portafolio de evidencias. Yo como ya pasé por eso pues le digo así y “asa”. Pero hay maestros que no han pasado por eso. Ella lo que le tiene miedo ahorita es a la evaluación que va a llevar a cabo. Qué malo porque ellos no tienen tres oportunidades, tienen dos oportunidades, la primera fue su examen, ya entraste ya tienes tu plaza. La segunda oportunidad es su examen diagnóstico, si ella no sale idónea, tendría la tercera oportunidad que es el próximo año. Qué malo, sino pasa termina su contrato. Para los nuevos está bien cañón. Por eso nos pusieron de tutores para ayudarlo. (323195:326017) - D 2

**Tabla 11 Modificaciones a la Ley de Pensiones de San Luis Potosí.**

Leyes de pensiones		2001	2011 (ya cotizando)	2011 (nuevo ingreso)
Jubilación 100%	Hombre	30 años	35 años	40 años
	Mujer	28 años	33 años	38 años
Condiciones		Con base al <b>último salario</b> . Pensión móvil <b>Aumento</b> en relación al <b>salario base</b> de los trabajadores en activo	<b>Promedio</b> del salario cotizado en los <b>últimos diez años</b> de servicio. <b>Aumento</b> anual de acuerdo al porcentaje que incremente el <b>salario</b> de los <b>homologados</b> en activo.	<b>Promedio</b> del salario cotizado en los <b>últimos diez años</b> de servicio. <b>Aumento</b> anual de acuerdo al porcentaje que incremente el <b>salario mínimo</b> .
Jubilación 45%	Hombre	10-14 años	13-17 años	15-24 años
	Mujer	10-13 años	13-17 años	15-24 años

Otra reforma que se gestó con el ANMEB fue el programa de CM. Una acción implementada para elevar la calidad de la Educación Básica, revalorar la función del magisterio y mejorar sus condiciones de vida sin tener que dejar el grupo, mediante la obtención de estímulos a los cuales podían acceder los docentes de manera voluntaria e individual. Sin embargo, durante los 21 años que duró el programa, la política no implementó acciones eficaces para lograr que la mayoría de los docentes se incorporará a CM, a pesar de que eso no sólo era en beneficio de cada maestro sino también se consideró como un factor que elevaría la Calidad de la Educación en México. El gobierno no corrigió el programa a fin de construir y aplicar

las estrategias pertinentes para el logro de los objetivos propuestos en el ANMEB. Se mejoraron las condiciones de vida de muy pocos maestros a fin de que realmente pudieran contar con lo mínimo necesario para ser los “protagonistas de la transformación educativa”. Los lineamientos de CM magisterial, a lo largo del tiempo, se fueron modificando. Los requisitos para la incorporación subieron su nivel de exigencia y aumentaron la atención prestada a los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas estandarizadas (tabla 21). En 2011, se agregaron dos aspectos: las actividades cocurriculares que los profesores tendrían que planear y ejecutar, así como el refrendo del nivel.

Si fue complicado ingresar a un estímulo creado para mejorar las condiciones de vida de los docentes, estos nuevos criterios hacían más complicado la incorporación, además se denota la importancia que poco a poco fue tomando la evaluación de los desempeños de los estudiantes, subió de 20 a 50 puntos (tabla 21), la mitad de la calificación se concentró en lograr que los niños alcancen los estándares curriculares. Las exigencias hacia el logro de resultados es cada vez mayor.

**Tabla 21 Evolución de los factores de CM.**

Factores 1998	Puntajes	Factores 2011	Puntajes
1. Antigüedad	10	1. Aprovechamiento escolar	50
2. Grado Académico	15	2. Formación continua	20
3. Preparación Profesional	28	3. Actividades cocurriculares	20
4. Cursos de Actualización y Superación personal	17	4. Preparación profesional	5
5. Desempeño profesional	10	5. Antigüedad	5
6. Aprovechamiento escolar	20		

Los cambios en los lineamientos de CM muestran la tendencia hacia la flexibilidad en las contrataciones, en un principio, se daba un mayor puntaje a la antigüedad, el SNTE, lo defendió con la intención de evitar esto, pero en 2011 se reduce el puntaje de este factor y se agrega la cualidad de permanencia en la LGSPD, lo cual favorece la generación de despidos y la rendición de cuentas, tendencias del neoliberalismo.

La mejora de las condiciones salariales de los docentes fue una demanda y un compromiso establecido en el ANMEB, a fin de que contaran con las condiciones adecuadas para responder a las reformas. Sin embargo, lo que se muestra es que los candados fueron resistentes y cada vez se les agregaron nuevos elementos para que los salarios no mejoraran. Incluso ahora con la creación del SPD la evaluación ya no es voluntaria y, se ha incluido el término de permanencia en la docencia si los maestros no logran ser hábiles para tener un buen desempeño en la evaluación al docente, esto a pesar de que el INEE, aún no ha tenido el tiempo suficiente para construir los instrumentos que permitan evaluar de manera confiable y justa la práctica docente.

Realmente hay mayor exigencia en la docencia y una tendencia a la precarización, los refrendos de los estímulos, obligan a los maestros a prepararse cada año para la evaluación además de cumplir con las nuevas demandas del currículo, con el mismo sueldo y con escuelas que carecen de muchos elementos y, en contextos de cambios en la organización de las familias que complejizan mucho más su labor. Esto también denota la debilidad del sindicato y su incapacidad para defender los intereses del colectivo.

Las condiciones necesarias para lograr las metas planteadas en los programas educativos aún no están dadas, ni las condiciones de vida mejoraron, según lo pactado en el ANMEB ni se mejoraron las condiciones de las escuelas como se acordó en la Alianza por la educación. Si estos propósitos se hubieran cumplido, el siguiente paso era evaluar a los docentes ya que se

les habían dado condiciones necesarias para hacer su trabajo y era justo pedir calidad en su servicio.

Es cierto que los dirigentes del SNTE han abusado de su poder, es cierto que algunos maestros que han ingresado al sistema lo han hecho sólo porque tiene buenas redes familiares y de amigos para otorgarles una plaza sin que lo merezcan o sin que trabajen con calidad, es cierto que ha habido mucha corrupción y clientelismo en el sindicato y los intereses y necesidades de los niños se han dejado de lado, pero el gobierno no ha hecho mejor su trabajo, ha olvidado a la escuelas, ha generado una serie de indicadores que debe cumplir la escuela pública y no les han dado las condiciones para lograrlos, han utilizado su poder para juzgar y culpar a los maestros por los resultados educativos, han precarizado este trabajo, no han cumplido con las promesas hechas en las diferentes políticas y no han podido utilizar la evaluación para hacer los cambios que los lleven a conseguir los objetivos propuestos.

Las modificaciones a las leyes hacia los docentes demuestran la influencia de la NGP en la medición intensiva y la rendición de cuentas, la flexibilización del trabajo docente mediante la permanencia en la función con base en los resultados de las evaluaciones obligatorias y aun perfectibles. La racionalidad que guía la política neoliberal muestra la precarización laboral de los docentes mediante el desarrollo de estándares sin consenso con los profesores o al ignorar la influencia del contexto en los desempeños de los estudiantes. Denota falta de análisis y toma de decisiones respecto de programas de política hacia la educación y los docentes, como CM que sólo mantuvo ocupados a los docentes y no logro su mejora salarial ni la mejora de la calidad educativa.

María Isabel: Para jubilarme ya no sé ni cuantos años me falta, porque hace seis años decían que a los 28 años, ahora son 33 y ahora dicen que son 40. Un maestro platicó en los consejos de directivos, que ahora dijeron que 40 años. A mí se me hace una exageración porque entonces nunca nos vamos a jubilar. Yo lo tendré que checar en el sindicato. Siempre me han dado la información muy amablemente y no me la niegan. (48383:48798) - D 7



### 3.1.1.3. Comparando los sueldos de mujeres y hombres

En el mundo, según la OIT (2016), la brecha salarial entre hombres y mujeres se estima en un 23% y aunque las diferencias salariales se han reducido, estos cambios son mínimos. La edad y la preparación no se relacionan con estas disparidades, son implicaciones de género:

Los estereotipos de género de las mujeres y las expectativas de la sociedad de que éstas asumirán mayores responsabilidades de cuidado, la falta de modelos de referencia, una cultura del trabajo que espera largas jornadas laborales, la infravaloración de las calificaciones tradicionalmente «femeninas», y unas medidas inadecuadas para conciliar la vida laboral y familiar limitan las posibilidades de que las mujeres superen la segregación y participen en igualdad de condiciones en la vida política, social y económica y en las decisiones conexas, y ostenten cargos de alto nivel (OIT, 2016:19).

En el caso de los PEPUP la brecha salarial entre hombres y mujeres es muy corta, los hombres perciben en promedio un sueldo mensual compactado mayor por 75.5 pesos (véase tabla 22).

La brecha más considerable se identifica en los sueldos máximos y mínimos compactados (recuérdese que es el inicial). El menor sueldo de todos le corresponde a una mujer (\$3,596.1), el menor sueldo de un hombre está por encima de éste 2,519.4 pesos. Sin embargo, en lo que respecta a los sueldos máximos, una mujer tiene la mayor percepción del S.E.E.R. El mayor sueldo percibido por un hombre tiene una diferencia con su análogo femenino de 1,750 pesos. Esto da cuenta, de nuevo, de las reglas informales que se han utilizado para acceder a estos sueldos, que deberían ser comunes para todos. La brecha de sueldo entre hombres y mujeres es corta, sin embargo, la brecha, al interior de cada sexo, sí es notoria, la mujer que tiene el más alto sueldo compactado percibe al mes 13,027.1 pesos más que la mujer que tiene el menor sueldo. En cambio, al interior del grupo de hombres, la brecha es menor, con una diferencia entre el sueldo mínimo y máximo de 8,757.7 pesos.

Algunas mujeres han podido y sabido utilizar las reglas informales para incrementar su sueldo y otras muchas han seguido la estrategia propuesta por la política. Los incrementos

por CM muestran que las mujeres tienen, en promedio, una percepción mayor que los hombres, ganan 228.8 pesos al mes, más que estos. A pesar de la carga de las actividades domésticas que aun el género dicta sobre las mujeres, las profesoras han sido tenaces para poder acceder a un mayor sueldo (Tabla 22).

Las maestras han superado la brecha de género salarial, por medio de su participación en CM, aunque todavía las que se integraron son minoría; los hombres superan en un 1.2 % a las mujeres respecto a su incorporación a CM (tabla 23), pero éstas los superan a ellos porque alcanzaron niveles más altos (tabla 24).

**Tabla 22 Comparación de sueldos entre hombres y mujeres.**

Sexo			Sueldo mensual compactado	Carrera magisterial	Sueldo mensual
Hombre	N	Válidos	150	150	150
		Perdidos	6	6	6
	Media		8,160.1	2,038.7	10,210.2
	Mínimo		6,115.5	.00	6,115.5
	Máximo		14,873.2	18,853.0	28,346.5
Mujer	N	Válidos	403	403	404
		Perdidos	17	17	16
	Media		8,084.6	2,267.5	10,363.7
	Mínimo		3,596.1	.00	3,596.1
	Máximo		16,623.2	21,154.3	36,889.5

**Tabla 23 Total de profesores y profesoras con algún nivel de CM.**

Sexo		Frecuencia	Porcentaje
Hombre	Sí	67	42.9
	No	83	53.2
	Total	150	96.2
Mujer	Sí	175	41.7
	No	228	54.3
	Total	403	96.0

**Tabla 24 Incrementos por concepto de CM. Comparación entre sexos.**

Sexo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombre	288.16	2	1.3	1.3	56.7
	1429.66	1	.6	.7	57.3
	1438.16	2	1.3	1.3	58.7
	2589.40	41	26.3	27.3	86.0
	3534.86	2	1.3	1.3	87.3
	5914.86	8	5.1	5.3	92.7
	8379.40	1	.6	.7	93.3
	10109.10	5	3.2	3.3	96.7
	14580.06	3	1.9	2.0	98.7
	18853.06	2	1.3	1.3	100.0
Mujer	288.16	7	1.7	1.7	58.3
	1246.00	1	.2	.2	58.6
	1438.16	7	1.7	1.7	60.3
	2589.40	79	18.8	19.6	79.9
	3135.96	3	.7	.7	80.6
	3534.86	8	1.9	2.0	82.6
	3613.60	1	.2	.2	82.9
	5914.86	29	6.9	7.2	90.1
	7213.56	2	.5	.5	90.6
	7807.86	4	1.0	1.0	91.6
	8379.40	6	1.4	1.5	93.1
	10109.10	10	2.4	2.5	95.5
	12355.70	1	.2	.2	95.8
	12652.40	1	.2	.2	96.0
	13219.96	1	.2	.2	96.3
	14580.06	4	1.0	1.0	97.3
	14953.66	5	1.2	1.2	98.5
	17543.06	2	.5	.5	99.0
18853.06	2	.5	.5	99.5	
20822.66	1	.2	.2	99.8	
21154.30	1	.2	.2	100.0	

### 3.1.2. ¿Tiempo parcial? Un lobo vestido con piel de oveja.

ENOE (2016), señala que las profesoras dedican menos tiempo a las actividades económicas en comparación a los hombres, 40 horas contra 47, sin embargo, triplican el tiempo que ellos dedican a las actividades no económicas (véase tabla 25). Dos aspectos importantes se identifican: primero, las profesoras cumplen una jornada de tiempo completo, que se estipula

sólo de 25 horas y que es pagada en consecuencia y; segundo, en total, respecto a las horas laboradas a la semana, estas mujeres invierten 10 horas más que los hombres al trabajo, por el tiempo que dedican a las actividades domésticas.

**Tabla 25 Horas laboradas por hombres y mujeres según los Indicadores de Género, del cuarto trimestre de ENOE, 2016**

<b>Profesionales subordinados y remunerados (15 años o más)</b>	<b>Horas laboradas a la semana</b>	<b>Horas a actividades económicas</b>	<b>Horas a actividades no económicas</b>
Mujer	65.59	40.4	25.19
Hombre	55.24	47.39	7.85

Realmente el esfuerzo que realizan las docentes por alcanzar mejoras en las condiciones económicas es considerable y aun se presenta, en esta profesión, desigualdad entre los sexos por tres razones: primera, las condiciones no son iguales para el desarrollo profesional debido al menor tiempo invertido por las mujeres para ello; segundo, la mayoría de las docentes no recibe el pago justo por el tiempo que dedican a su actividad económica y; tercero, la política sigue sin reconocer que las mujeres realizan dobles jornadas debido al tiempo que invierten en las actividades no remuneradas, excediendo, 26 horas, a una jornada de tiempo completo, trayendo consecuencias en su bienestar personal.

OCDE (2012) señala que las mujeres mexicanas dedican cuatro horas diarias más que los hombres, al trabajo no remunerado, lo cual representa el doble de tiempo que la mujer promedio de los países integrantes de este organismo. Los roles de género tiene un impacto negativo en el número de horas que trabajan las mujeres, en su sueldo y, en las oportunidades económicas y sociales de México y de las mujeres mexicanas.

**Tabla 26 Jornada de trabajo de lunes a viernes.**

Actividades/ tiempo	Paty Edad:46 2 hijos: 14 y 13 años Licenciatura	Araceli Edad:44 2 hijos: 24 y 15 años Maestría Quistes en rodillas y senos	Luz Edad:64 2 hijos: 43 y 30 años Normal Básica Diabetes e hipertensión	Silvia Edad:51 2 hijos: 25 y 24 años Licenciatura Enfermedad cardiovascular	María Isabel Edad:60 3 hijos: 26, 31 y 34 años Normal Básica Hipertensión
Trabajo docente en horario escolar al día	5h	5h	5h	5h	8h
Trabajo docente en horario extraescolar	2h y 5 min.	5h 50 min.	6h 10 min	2h 20 min.	2h
Transporte	1h 20 min	1h	1h	40 min	1h
Jornada docente al día	8h 25 min.	11h 50 min.	12h 10 min.	8h	11h
Trabajo de crianza y doméstico	8h 15min.	5h 10 min	0 min.	6 h	2h
Jornada diaria conjuntando las dos dimensiones del trabajo femenino	16h 40 min.	17h 10 min.	12h 10 min.	14h	13h
Jornada escolar semanal	42h 5 min.	59h 10 min.	60h 50 min.	40h	55h
Jornada semanal de trabajo doméstico	41h 15min.	26h	0 min.	30h	10h
<b>Jornada semanal conjuntando las dos dimensiones del trabajo femenino</b>	<b>83h 20 min</b>	<b>85h 10min</b>	<b>60h 50min</b>	<b>65h 50 min</b>	<b>65h</b>
Núm. de jornadas completas	2.2	2.1	1.5	1.8	1.6
Ocio (relajarse y hacer ejercicio)	1h 35 min.	1h	4h.	2h	2h
Horas de sueño	5h. 45 min.	6 h	6h 30 min.	7h	8h

En la tabla 26, se sintetiza, la información sobre el uso del tiempo que las profesoras del estudio narran. Se identifica en los datos que, en todos los casos, las jornadas laborales exceden a las horas establecidas para su trabajo (de 8 a 13 horas) De manera congruente con los datos de ENOE (2016), OCDE (2012) y OIT (2016) el trabajo les demanda a las mujeres más de una o dos jornadas, lo cual correlaciona con diferentes factores: nivel socioeconómico, uso de redes familiares, puestos y posición que ocupa en la escuela, formación, experiencia, edad, estado civil, ciclo vital familiar, nivel de ingresos de los miembros de la familia e interacción entre sus integrantes. La descripción de estos elementos

se aprecia en las historias de vida de las docentes y en el apartado de estrategias docentes, aquí sólo se quiere hacer notar la heterogeneidad del uso del tiempo por estos factores y, las semejanzas respecto de las condiciones de desigualdad con que estas profesionistas se enfrentan al trabajo docente.

**Tabla 27 Jornada de trabajo de sábado y domingo**

Actividades/ tiempo	Paty Edad:46 2 hijos: 14 y 13 años Licenciatura	Araceli Edad:44 2 hijos: 24 y 15 años Maestría Quiestes en rodillas y senos	Luz Edad:64 2 hijos: 43 y 30 años Normal Básica Diabetes e hipertensión	Silvia Edad:51 2 hijos: 25 y 24 años Licenciatura Enfermedad cardiovascular	María Isabel Edad:60 3 hijos: 26, 31 y 34 años Normal Básica Hipertensión
Trabajo docente en horario extraescolar	3h	8h	6 h	7h	2h
Trabajo de crianza y doméstico	5h	6h	0 h	10h	12h
Ocio (convivencia familiar)	10 h	14h	42 h	19h	20h
Horas de ocio en siete días	19h 35 min.	21h 30 min.	46h 50 min.	34h	30h
Trabajo docente durante los 7 días	45h 5min.	67h 10 min.	66h 50 min.	47h	57h
Total de horas de trabajo doméstico y de crianza durante los siete días	46h 15min.	32h	0 min.	40h	22h
<b>Jornada (7 días) conjuntando las dos dimensiones del trabajo femenino</b>	<b>91h 20 min.</b>	<b>99h 10min.</b>	<b>66h 50 min</b>	<b>87h</b>	<b>79h</b>
Núm. de jornadas completas	2.35	2.51	1.85	2.1	1.9

Las mujeres dedican más tiempo a los cuidados de su familia cuando estos son infantes o adolescentes, o cuando alguno de sus familiares tiene una enfermedad. Aracely y Paty están en esta situación, sin embargo la segunda tiene una hija con diabetes, por lo que debe invertir más tiempo en las actividades de crianza. En situación contraria se encuentra la profesora Luz, quien tiene hijos adultos, por lo que el tiempo para su cuidado disminuye y la situación de vivir junto con su nuera, provoca que sus actividades domésticas sean casi inexistentes y

aumente considerablemente el tiempo que dedica al trabajo escolar. Aunque al día las mujeres dedican varias horas para el trabajo doméstico, la mayoría invierte más tiempo para su trabajo remunerado.

También en la tabla 27 se aprecia que las jornadas sobrepasan el horario de una escuela primaria (8-13 horas), y que existe superposición de lo doméstico y lo laboral, por lo que estas mujeres desarrollan estrategias para compaginar los dos trabajos y está dispuestas a las tensiones que la doble presencia trae consigo. En la vida de algunas mujeres, la carga del trabajo doméstico se disminuye cuando sus parejas comparten esas responsabilidades.

María Isabel: Yo el sábado tenía que lavar, planchar, porque entre semana no hacía nada. Yo no soy persona que pida que alguien venga hacer la limpieza, siempre me ha gustado que nosotros lo hagamos. Mientras yo lavaba y hacía de comer, mi esposo trapeaba, les decía a mis hijos que les tocaba, un hijo lavaba los baños, nos dábamos comisiones. (26392:27172) - D 7

Patricia: Tenemos ventaja ahora las mujeres porque hay más apertura para poder trabajar. Yo no tuve problemas con mi esposo, es una persona que siempre me apoya, nos apoyamos más bien, porque realmente la carga de la casa es de los dos. Siempre nos dividimos también el cuidado de los niños, es muy amoroso con ellos, muy juguetón. Los sábados lavo y limpio la cocina. No tengo a alguien que me ayude. Mi esposo siempre me ha ayudado, sin pleito, él siempre ha participado. No le da pena que alguien lo vea trapeando, él no siente pena por eso. El y los niños se dedican a la casa los sábados. Tengo una señora que va una vez a la semana a limpiarme los vidrios o algo así. (89806:90596) - D 8

Silvia: Mi esposo siempre ha lavado los trastes ¡desde que nos casamos!, siempre le ha gustado lavar los trastes. El me decía que yo me encargara de la cocina, de la ropa para la guardería, la maleta del bebé, teníamos poquita ropa había que lavarla y secarla toda la noche. Yo cocinaba pero él limpiaba, recogía y guardaba y hasta la fecha, él siempre llega, lava trastes y guarda trastes. Ahora que ya tengo hijos grandes se reparten el trabajo. (93044:93681) - D 11

Es necesario considerar que la jornada no sólo se compone por las horas de lunes a viernes, ya que las actividades remuneradas y no remuneradas continúan el sábado y el domingo (tabla 27). Las maestras utilizan estos días para planear, revisar exámenes, hacer material, asistir a cursos de formación o para realizar actividades con algunos niños en la escuela. La mayoría de las maestras realizan actividades domésticas el fin de semana, algunas con apoyo

de su familia y otras solas. Estas actividades y el tiempo que dedican a ellas durante los siete días de la semana generan que las profesoras trabajen dobles jornadas.

La formación continua, como el estudio de una maestría, provoca un aumento muy considerable de las horas dedicadas al trabajo escolar, tanto entre semana así como los sábados y domingos. En esta situación se encontró Araceli, aunado a la edad de sus hijos, sus condición económica así como la poca colaboración de su pareja, en las actividades domésticas, le provocó problemas con él y sus hijos.

Araceli: Cuando estoy en la maestría me acuerdo que la directora, pues como yo estaba en la maestría, ella me apoyaba mucho y se llevaba muy bien con la inspectora, por lo que me dice -¿sabes qué?, como ya va a entrar la reforma del 2010 te vas a ir al diplomado de la reforma. Entonces me eché la reforma, la maestría y el diplomado. Fue un año de caos horrible, de caos con mi familia, de caos con mi niña, de caos con mi pareja, porque yo no estaba prácticamente. Recuerdo que los sábados que me iba a estudiar dejaba a mi hija con mi mamá, mi pareja se iba a trabajar a los eventos de meserear y pues prácticamente ya nada más llegaba por mi hija, para irnos a la casa a hacer quehacer y todo eso. Fueron dos años también para ella bien difíciles porque me decía –a qué horas me salgo a divertir mamá, a qué horas me llevas a esto- y no teníamos tanto dinero porque pues pagaba la maestría, pagaba la casa, entonces ¡ay, fue bien complicado! (48583:49668) - D 2

El ciclo vital de las familias de las profesoras, aunado al bajo salario, las lleva a tener en promedio 2 horas al día para descansar y hacer ejercicio. La profesora de 64 años puede dedicar más tiempo a esto debido a que las actividades domésticas la realiza su nuera. La demanda del trabajo conlleva una reducción del tiempo de sueño, en promedio descansan 6 horas con 39 minutos, cuando lo recomendado por los médicos es 8 horas al día.

Las cinco maestras dedican a su actividad económica 57 horas en promedio a la semana, lo doble de lo que se considera que trabaja un docente de primaria. Estos datos, junto con los del ENOE (2016) demuestra que es una falacia creer que los profesores de primaria tienen una jornada relativamente corta, como señala INEE (2015). La naturaleza del trabajo docente y las reformas curriculares han intensificado el trabajo docente, el tiempo que se establece, de 8 a 13 horas no es suficiente, ya que éste se dedica específicamente para atender a los



niños y sus aprendizajes, por lo que la planeación, revisión, tutorías, capacitación, colegiado, entrevistas con los padres, etc., se deben hacer en horarios extraescolares empalmándose con el tiempo para la familia y las actividades domésticas. Esto demuestra la necesidad de que las demandas curriculares se reduzcan o se reformulen o que la jornada laboral se extienda sin alumnos (no más de 40 horas), con las condiciones y el pago del salario correspondientes.

Silvia: Yo siento la necesidad de que sí hace falta en todas las escuelas, un tiempo completo, porque el tiempo que tenemos es reducidísimo. Acá en la escuela entramos 15 para las 8, a las 8 ya están todos en el salón y salen 15 para la una, porque a la una llegan los intendentes, hacen el aseo para que a las 2 entren los del turno vespertino, entonces los niños no se pueden quedar, cuando maestras me dicen:- maestra tengo unos niños atrasadísimos, ¿me presta el salón de abajo que no ocupan los de la tarde para quedarme?. Yo les presto los tres salones que tengo en la planta baja, porque se quedan a regularizar niños, les avisan a los papás y ahí se quedan trabajando.

Los sábados he organizado clases con los profesores que me ayudaron en la escuela siempre abierta, ellos no cobra. A partir de las 9 de la mañana comienzan las clases de ajedrez, violín, danza, guitarra y teclado. (168635:169985) - D 11

### **3.1.3. Acceso a puestos de poder y a la construcción de su conocimiento profesional**

López (2006) ha señalado que el magisterio, al ser una profesión feminizada, está permeado por un sistema normativo y simbólico que sustenta la concepción de mujer y hombre. Estas creencias se construyen socialmente en un tiempo determinado y estructuran la vida cotidiana de las instituciones como la familia, la escuela, el sindicato, los sistemas educativos, etc. Las formas de concebir las funciones que realizan hombres y mujeres han segregado a éstas, a la enseñanza y los hombres son los que mandan y hacen la política. Esta subdivisión del trabajo que responde a las viejas formas patriarcales convive con nuevas relaciones de género. Por lo que aquí se analizan las formas en que lo viven las profesoras a través del análisis de la base de datos del S.E.E.R. y sus historias de vida.

Este sistema normativo y simbólico, se ha naturalizado, por lo que es necesario, como señalan Acker (1988), Dillabough (2003) y Guadarrama (2008), tomar conciencia sobre él a través del análisis de las dimensiones culturales y simbólicas, que permiten describir mejor la

docencia, desmantelar las teorías sobre ella y hacer notar la desigualdad de género que persiste en esta profesión. La exclusión y segregación laboral que experimentan las mujeres, se analizan a través de indicadores de género que comparan la situación entre de hombres y mujeres: presencia en puestos directivos y sindicales y en la organización de las escuelas, participación en la toma de decisiones, y participación en la construcción de conocimiento. Las condiciones de las docentes en el magisterio potosino nos permite identificar las oportunidades que el Sistema Educativo Nacional y el de San Luis Potosí están generando para estas mujeres, ya que ha habido múltiples conferencias para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres, que han devenido en legislaciones que pretende evitar la discriminación. El análisis permite identificar el estado de cumplimiento de lo que la política nacional señala en la Ley General para la igualdad entre hombres y mujeres

1. Fomentar la igualdad entre mujeres y hombres en todos los ámbitos de la vida;
2. Asegurar que la planeación presupuestal incorpore la perspectiva de género, apoye la transversalidad y prevea el cumplimiento de los programas, proyectos y acciones para la igualdad entre mujeres y hombres;
3. Fomentar la participación y representación política equilibrada entre mujeres y hombres;
4. Promover la igualdad de acceso y el pleno disfrute de los derechos sociales para las mujeres y los hombres;
5. Promover la igualdad entre mujeres y hombres en la vida civil y;
6. Promover la eliminación de estereotipos establecidos en función del sexo. (Cámara de diputados, 2006:5)

Aunado a esto, PREVAL (2004) señala que la política debe favorecer los cambios en la distribución del poder generando mecanismos para incorporar a la mujer en las organizaciones y para escuchar su voz, los cuales pueden observarse, en el trabajo docente, si éstas:

- ✓ logran la capacidad de agruparse y solucionar sus problemas;
- ✓ se organizan, discuten y proponen alternativas de solución;
- ✓ manifiestan sentirse capaces de asumir cargos directivos;

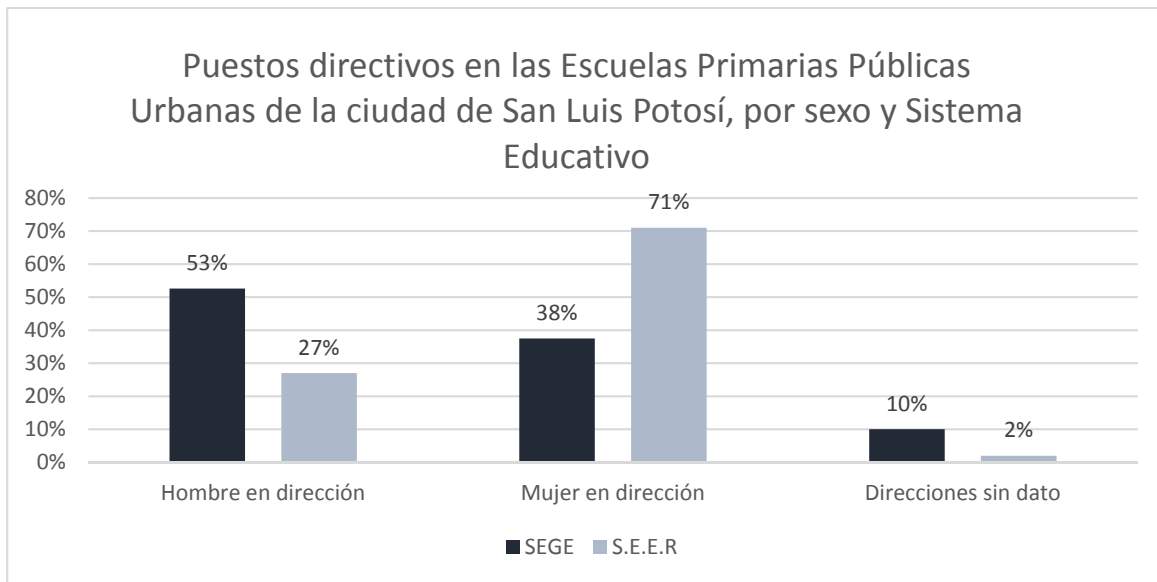
- ✓ son invitadas para asistir a reuniones en donde se tomen decisiones sobre su trabajo;
- ✓ son convocadas para participar en el diseño de la planeación de su escuela;
- ✓ son invitadas a formar parte de instancias de decisión de políticas;
- ✓ forman parte de instancias de seguimiento y evaluación;
- ✓ son informadas cuando lo solicitan y;
- ✓ asumen responsabilidades en la ejecución de actividades.

La participación de las mujeres en los puestos políticos o directivos, ya sea dentro del S.E.E.R. o de la Sección 52, aún es poca, sin embargo ha aumentado. Desde su creación en 1949, la Sección 52 ha sido un sindicato dirigido casi en su totalidad por hombres. Sólo en el periodo de 1959-1962, la Secretaria General fue una mujer. En promedio, la participación de las mujeres en los comités ejecutivos seccionales es de 37%. Al igual que la Sección 52, la dirección del S.E.E.R. sólo ha sido ocupada una vez por una mujer desde 2012 hasta la actualidad.

Estos datos demuestran que los puestos de toma de decisiones sobre los aspectos laborales y académicos de las profesoras en las escuelas urbanas públicas de la capital de San Luis Potosí, han sido responsabilidad de los hombres, las mujeres son las que han estado trabajando directamente con los alumnos en las escuelas.

Sin embargo, según las estadísticas que otorgó la SEGE, la participación de las mujeres en puestos directivos dentro de las escuelas, es mayor en el S.E.E.R. que en la SEGE (véase gráfica 13); además, en la actualidad, algunos puestos directivos del S.E.E.R. están ocupados por mujeres: dos de las cinco direcciones, la General y la Administrativa; y el 68% de los puestos pertenecientes a las otras direcciones. (Véase tabla 29).

**Gráfica 13 Puestos directivos en la ciudad de S.L.P. por Sistema Educativo y sexo.**



En el directorio (tabla 28), por una lado, se aprecia el alto índice de participación de las mujeres en los cargos directivos del S.E.E.R., y por el otro, la mayor presencia, de varones, en estos puestos así como direcciones en los que aún los estereotipos de género siguen impactando, como en la dirección de deportes con predominio de hombres y el cargo cultural representado por una mujer, o la dirección de evaluación y planeación con predominancia varonil.

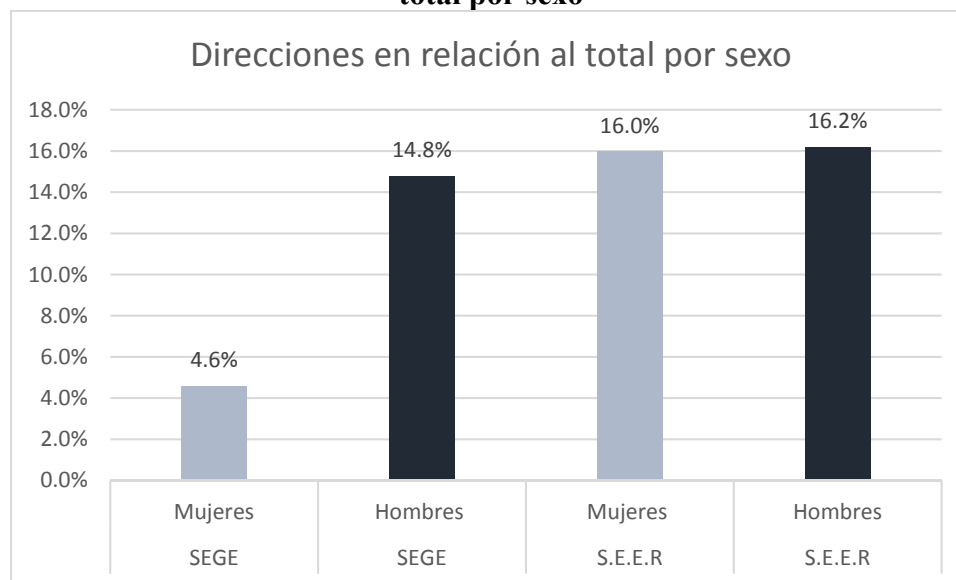
A pesar de este dominio de los hombres en las direcciones, las mujeres del sistema han sido activas para ocupar estos puestos en el S.E.E.R., lo que lleva a cuestionarse sobre las condiciones que este sistema educativo ha dado a las mujeres para que sean más activas que sus análogas de la SEGE y sobre las condiciones de estas profesoras que las lleva a tomar puestos de mayor jerarquía.

**Tabla 28. Directorio del S.E.E.R.**

<b>DIRECCIÓN GENERAL</b>	
<b>NOMBRE</b>	<b>CARGO</b>
PROFRA. GRISELDA ÁLVAREZ OLIVEROS	DIRECTORA GENERAL
PROFRA. YOLANDA ZAVALA ÁLVAREZ	SECRETARIA PARTICULAR
C.P. FERNANDO LAPUENTE ESCALANTE	CONTRALOR INTERNO
LIC. VICENTE TORRES MÉNDEZ	JEFE DEL DEPTO. JURÍDICO Y DE ESTUDIOS LEGISLATIVOS
L.C.C.VICTOR MANUEL ASCANIO RUIZ	JEFE DEL DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN SOCIAL
<b>DIRECCIÓN DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS</b>	
ING. ANGÉLICA MARÍA MARTÍNEZ MÁRQUEZ	DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS
C. MARÍA CRISTINA TURRUBIARTES HERNÁNDEZ	JEFA DEL DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS
C.P. JUANA OLIVIA CADENA DOMÍNGUEZ	JEFA DEL DEPARTAMENTO DE RECURSOS FINANCIEROS
C.P. JUANA PATRICIA MEDELLÍN MENDOZA	JEFA DEL DEPARTAMENTO DE RECURSOS MATERIALES
C. CLAUDIA JUÁREZ ARANDA	JEFA DEL DEPARTAMENTO DE ARCHIVO
LIC. FRANCISCO JOSÉ GERARDO PINILLA LLACA	TITULAR DE LA UNIDAD DE INFORMACIÓN PÚBLICA
PROFR.NETZAHUALCOYOTL ZIRAHUEN CAMARILLO DIAZ	ENCARGADO DE MANTENIMIENTO DEL EDIFICIO ADMINISTRATIVO SEER
<b>DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN</b>	
DR. BULMARO GÓMEZ COLORADO	DIRECTOR DE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN
ARQ. JESUS RAUL CUELLAR RODRIGUEZ	JEFE DEL DEPARTAMENTO DE PLANEACIÓN
LIC. MARICELA RIVERA GUERRA	JEFA DEL DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICA
MTRA.SILVIA FERNÁNDEZ AGUILAR	JEFE DEL DEPARTAMENTO DE CONTROL ESCOLAR
<b>DIRECCIÓN DE CULTURA Y DEPORTE ESCOLAR</b>	
LIC. JOSÉ SILVESTRE CHÁVEZ GARCÍA	DIRECTOR DE CULTURA Y DEPORTE ESCOLAR
PROFRA. ORALIA ORELLANA MORENO	JEFA DEL DEPARTAMENTO DE CULTURA
PROFR. JESÚS AGUILAR LÓPEZ	JEFE DEL DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECAS Y BECAS
PROFR. TEODULO RICARDO DUARTE TAPIA	JEFE DEL DEPTO. EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE ESC.
<b>DIRECCIÓN DE SERVICIOS EDUCATIVOS</b>	
ING. MAURICIO LEYVA ORTIZ	DIRECTOR DE SERVICIOS EDUCATIVOS
MTRA. MA. DEL SOCORRO RODRÍGUEZ RUÍZ	SUBDIRECTORA DE SERVICIOS EDUCATIVOS
MTRO. JOSÉ MANUEL TORRES BOCANEGRA	JEFE DEL DEPARTAMENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO
LEE. OLGA LÉTICIA PULIDO ZÁRATE	JEFA DEL DEPTO. DE EDUCACIÓN ESPECIAL
LEP. PEDRO EDUARDO PALOS VIDALES	COORDINADOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SEC. Y ESP.
L.E.P. MA. CONCEPCIÓN DÍAZ RAMOS	JEFA DEL DEPARTAMENTO 1 DE EDUCACIÓN PRIMARIA
PROFRA. VICTORIA NAQUID NARVÁEZ	JEFA DEL DEPARTAMENTO 2 DE EDUCACIÓN PRIMARIA
PROF. AGUSTÍN MORALES SÁNCHEZ	JEFA DEL DEPARTAMENTO 3 DE EDUCACIÓN PRIMARIA
PROFRA. DOLORES ALVARADO ARELLANO	INSPECTORA DE LA ZONA ESCOLAR 01, PRIMARIA
PROFRA. MA. DE JESÚS SALAS SÁNCHEZ	INSPECTORA DE LA ZONA ESCOLAR 02, PRIMARIA
PROFRA. MA. CONCEPCIÓN MARTÍNEZ VARGAS	INSPECTORA DE LA ZONA ESCOLAR 03, PRIMARIA
PROFRA. SERAFINA MARTHA ESTRADA NARVAEZ	INSPECTORA DE LA ZONA ESCOLAR 04, PRIMARIA
PROFRA. MARTHA ALICIA CASTILLO FLORES	INSPECTORA DE LA ZONA ESCOLAR 05, PRIMARIA
PROFRA. JUANA MARIA ARACELI MARTÍNEZ BUCIO	INSPECTORA DE LA ZONA ESCOLAR 06, PRIMARIA
PROFRA. DOLORES LARA ARGUELLES	INSPECTORA DE LA ZONA ESCOLAR 07, PRIMARIA
PROFRA.ANA MARIA BANDA PALOMARES	INSPECTORA DE LA ZONA ESCOLAR 08, PRIMARIA
PROFRA. FIDELA RANGEL MONSIVAIS	INSPECTORA DE LA ZONA ESCOLAR 09, PRIMARIA
PROFRA. JOSEFINA ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ	INSPECTORA DE LA ZONA ESCOLAR 15, PRIMARIA
PROFRA. MARÍA SOCORRO LÓPEZ GAYTÁN	INSPECTORA DE LA ZONA ESCOLAR 16, PRIMARIA
PROFRA.MA. BELEM HERNÁNDEZ BAUTISTA	INSPECTORA DE LA ZONA ESCOLAR 17, PRIMARIA
PROFRA. PATRICIA GAMBA MC LESKY	INSPECTORA DE LA ZONA ESCOLAR 18, PRIMARIA
PROFRA. LUZ MA. DEL ROSARIO CONTRERAS AMAYA	INSPECTORA DE LA ZONA ESCOLAR 19, PRIMARIA
PROFR. MARIO AGUSTIN TOVAR ENRIQUEZ	INSPECTORA DE LA ZONA ESCOLAR 20, PRIMARIA

Es necesario hacer notar que aunque en el S.E.E.R. se identifica un avance en el acceso a puestos directivos por parte de las mujeres, aún falta mucho trabajo al respecto, ya que al analizar el porcentaje de directores mujeres u hombres en relación al total de direcciones por sexo, se reconocen grandes brechas de desigualdad (Gráfica 14 y tabla 29).

**Gráfica 14 Porcentaje de hombres y mujeres que ocupan direcciones en relación al total por sexo**



**Tabla 29**

<b>Directores respecto al total de docentes por sexo</b>				
	SEGE	SEGE	S.E.E.R	S.E.E.R
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Frecuencia/al interior de sexo	65/1411	91/614	67/417	25/154
Porcentaje	4.60666194	14.8208469	16.0671463	16.2337662

Aunque las mujeres constituyen el 73% de los PEPUP sólo el 16% de éstas se encuentran en un puesto directivo en comparación con el 16.2% de las direcciones ocupadas por los varones, que sólo representan el 27% de la población docente. Este análisis muestra que las profesoras de la zona urbana de la ciudad de San Luis Potosí, en su mayoría, están trabajando directamente con los alumnos en las escuelas. Los puestos políticos, directivos,

administrativos y las direcciones de las escuelas aún están en manos de los pocos hombres profesores. En el S.E.E.R., se nota un avance significativo respecto al acceso que tienen las mujeres a puestos directivos dentro de las escuelas y en la estructura administrativa.

Los estereotipos de género siguen constituyéndose como techos de cristal a fin de que las mujeres logren generar la confianza en sí mismas para asumir puestos directivos pero, además la cultura del magisterio excluye al generar un clima frío. Buquet, Cooper, Mingo y Moreno (2013), definen esta situación como la manifestación de actitudes y conductas discriminatorias implícitas o explícitas que al acumularse actúan en prejuicio de las mujeres y los individuos que no son bien aceptados. Estas autores señalan que el clima frío en las organizaciones no impide que alguien pueda acceder a ciertos lugares, pero el territorio es delimitado por medio de ambientes hostiles que se manifiestan cuando: se devalúa las capacidades del individuo y se ejerce violencia y hostigamiento.

Aunque todas las profesoras enfrentan sus problemas de manera diferentes por la forma en que se imbrican sus condiciones personales, laborales y familiares, existen narraciones compartidas respecto a momentos en su trayectoria laboral en que experimentaron este clima frío en las escuelas, con las autoridades, los padres familia, el sindicato y algunos colegas. Se denota que la autoridad, no ha generado espacios que favorezcan, en las docentes, la confianza en sí mismas; asimismo demuestra que sostiene la idea de que ellas son las únicas responsables por no asumir una dirección. Las instituciones encargadas de la educación pública dejan ver la ceguera que tienen respecto a la disparidad que enfrentan las mujeres.

Luz: Una dirección no me llama la atención porque analizo lo que se vive en las escuelas sí, es muy complejo manejar un personal cuando hay dificultades, es muy complejo, demasiado complejo tratar a los padres de familia porque ellos defienden sus cosas a capa y espada tengan o no tengan la razón, sí, te crean a veces ambientes difíciles y es muy complejo solucionar los conflictos de los alumnos. Entonces un director atiende todo lo de la institución, a la mejor t, como maestros, nada más te abocas a tu grupo, pero un director: maestros, compañeros maestros, padres de familia, alumnos y a los medios de comunicación; la sociedad que está

sobre de uno vea, a ver a qué horas el maestro se tropieza para acabarlo. Para eso se necesita un carácter de líder, estar muy preparado, saber un poquito más que sus compañeros maestros. Yo soy de las que si me dicen algo y, creo que es injusto, me pongo a llorar, ¿No me imagino una directora llorando? (201948:202930) - D 1

Las campañas de desprestigio hacia el trabajo docente con fines populistas, la publicación de los resultados sin una justa lectura de ellos, ha provocado que los padres devalúen, con sus actitudes a los maestros y aunado a las malas condiciones de las escuelas así como a la falta de recursos humanos para cumplir todos los puestos y funciones necesarios, según las demandas de la política educativa, hacen que el trabajo directivo se vea como algo muy complejo, a pesar de tener la capacidad, la experiencia o el carácter para llevarlo a cabo como los casos que narran la profesora Ma Isabel y Araceli.

María Isabel: Mis compañeros me dicen que yo no tengo de que preocuparme porque estoy en la dirección, pero yo les aclaro que están en un error, que yo batallo con niños, con maestros, con padres, con todo lo administrativo y además tengo mi hogar, mi esposo, mi familia y ahora la situación de salud de mi papá, aunque está lejos, son problemas que uno viene cargando. Todo eso cansa, no físicamente, sino mentalmente. Ya no estoy preparada como cuando era joven, sin embargo, todavía tengo ganas de seguir y tengo ganas de seguir cosechando satisfacciones con mis niños, mis padres de familia y con mis maestros. Mis dirigentes de la organización (Antorchista) no me dejan porque me tienen la confianza, saben cómo trabajo y constantemente me piden que rescate escuelas que directoras anteriores metieron en problemas.

Araceli: Hace tiempo, sobraba una maestra en la escuela, así es que el director me pidió que estuviera con él en la subdirección, pero como yo no tenía ese nombramiento no quise, me iban a pasar con mi misma plaza. Como todavía hay dos o tres maestras que cuando llegue me hicieron sentir la malquerida, sabía que eso iba a causar conflicto, porque ellas iban a pedir la dirección porque tienen más años de servicio, que yo, en esa escuela. Además con el director choco mucho en los paradigmas que tengo, pienso que se me va a hacer bien complicado, si él fuera otra persona o si se dejara guiar pues a lo mejor formábamos algo bonito, pero no creo. Ahora, preferí ser tutora de los nuevos maestros y me estoy preparando para ser evaluadora en el siguiente periodo de la evaluación al desempeño profesional. (67230:70275) - D 7

Es necesario tomar conciencia de las desventajas de generar estos ambientes en las escuelas, tanto para el desarrollo profesional como para la educación de los estudiantes. Las mujeres por ocasiones se encuentran enemistadas y no les permite utilizar el colectivo como una forma de empoderarse. Muchas mujeres se reúnen con otras para hostigar o compañeras que



están teniendo reconocimiento por parte de los estudiantes y padres de familia y que se presentan como competencia que se debe de eliminar y, otras, en una función de mayor jerarquía repiten patrones autoritarios y de violencia hacia sus compañeras, como la situación que vivió Silvia con su inspectora, ya que desvaloraba las decisiones que Silvia, como directora, tomaba, y frente a maestros y alumnos quería imponer su autoridad.

Silvia: Una vez tuve un problema con la supervisora, ella fue directora de la Lerdo de Tejada antes de que yo llegara, incluso fui a platicarlo con la Directora General del S.E.E.R., que fue mi compañera en la Ignacia Aguilar. La Inspectora me ponía el pie en el cuello, no permitía que yo trabajara. Los dos primeros años para mí fueron fatales, incluso la subdirectora de Servicios Educativos me dijo que ¡cómo estaba remando sobre toda la corriente!, que mejor me cambiara a otra escuela. Me ponía muchas trabas, yo llegaba y ¡lloraba en mi casa!, y mis hijos me preguntaban por qué, pero no les decía, me metía al baño ¡a llorar y a retorcer una toalla! porque era lo que me decía una psicóloga. Me sentía muy mal porque decía:- bueno, yo pedí un cambio, pedí una dirección, me dio mucho gusto que me dieran la Lerdo de Tejada, porque estaba al lado de la escuela tan entrañable que era la Ignacia Aguilar. Después de que yo hacía una junta, la inspectora me hablaba para reclamarme por lo que había hecho o dicho o por lo que planeaba hacer. Yo le decía que yo era la directora y encargada de esa escuela, sólo se quedaba callada y me decía que iba a ir a supervisarme. Una vez fue a hacerlo, estábamos en el recreo, agarró el micrófono y dijo:- ¡a ver mis niños!, ¿cómo están?, ¿no se acuerdan de mí?, yo era directora-. Yo pensé que eso no era correcto pero, la dejé. Al final de hablar les gritó y les dijo: -¡váyanse a sus salones!, esta escuela ya está muy cochina, ustedes andan muy sucios, miren el uniforme como lo traen, ¡Ahorita voy a hablar con su directora!- 141282:142441) - D 11

Estos climas fríos que han experimentado las mujeres, generan que su trabajo no sea decente o que algunas otras, no busquen puestos directivos. Las cinco profesoras fueron aplicando estrategias para llevar su trayectoria hacia otras opciones que les parecieron mejores o para resolver sus problemas y empoderarse en su puesto. Las autoridades deberían trabajar para evitar estos techos de cristal y no dejar que las maestras, sólo, con base en su agencia y sus posibilidades vayan consiguiendo sus expectativas o decidan no participar dejando, en manos de hombres o de mujeres con poca preparación, espacios importantes para favorecer la justicia social y de género.

La participación de las docentes en los puestos sindicales aún es muy bajo y no ocupa el puesto de mayor jerarquía. Por su parte la Sección 52 señala, en una revista conmemorativa de sus 50 años, que esta organización busca obtener mejoras sustantivas al nivel de vida de los trabajadores y defender las conquistas y prestaciones de estos sin confrontarse con la parte patronal (Turrubiartes, 1999). Esto lleva a cuestionarse cómo es que se toma en cuenta las necesidades de las profesoras si ellas prácticamente no participan en la toma de decisiones que afectan su trabajo y su vida.

La Sección 52, al igual que las escuelas y el S.E.E.R., sigue presentando un clima frío por el que muchas mujeres no desean participar o no son tomadas en cuenta para hacerlo. Este ambiente violenta a las maestras para unirse en colectivo, para exigir sus derechos o para generar cambios que afecten a la educación de las escuelas del S.E.E.R. Aunque las maestras están accediendo a más puestos aun estos cambios conviven con visiones patriarcales y siguen reproduciendo desigualdades de género. Araceli, muestra en sus narrativas que, cuando intentaron reunirse para exigir que el Sindicato les diera información y para pedirles que hicieran algo en contra de la LGSPD, el sindicato no ofreció información y los quisieron asustar.

Araceli: Fue tan grande el asunto, que ya después nos mandaron a hablar como delegación. Yo le comenté al de organización que esperaba que esa reunión no fuera para amedrentarnos, ya que se rumoraba que cuando haces algo luego te ponen un freno y te congelan. El maestro nos dijo que no era así, que no lo creyera. También le dije, que no hicimos nada en contra de los estatutos, porque allí señala que es obligación del secretario recibirnos. Le expliqué que no era nada en contra de él, ni personal, simple y sencillamente queríamos información y no se nos dio. El encargado del nivel nos dijo que, eso nos pasó porque éramos nuevos, que estábamos usando mucho las redes sociales y que eso estaba viéndose mal en el sindicato.

Yo le comenté que en lugar de pensar en las redes sociales como el enemigo, por qué mejor no se daba cuenta que nosotros, gracias al internet, desde mucho tiempo antes ya nos habíamos enterados del servicio profesional docente, de la reforma, porque la información fluye así. Le dije que el sindicato debería usar el internet y las redes sociales como herramientas para poder dar la información, en vez de que se queden callados. Me dijo que iba analizar mi propuesta. Le dejé en claro que a nosotros no nos pasó eso porque seamos nuevos sino por la

desinformación. Le dije que ellos deben ir un paso adelante para resolver nuestras inquietudes sino quieren que esto se convierta en otro problema. (91700:96955) - D 2

Se puede identificar, en estas narrativas, que las propuestas de PREVAL para el empoderamiento de las mujeres, aún no se accionan como debería. Sin bien las profesoras en el S.E.E.R., han accedido a más puestos directivos que las de la SEGE, las carteras que ocupan en el sindicato no son aquellas que toman las decisiones más importantes con respecto a los puestos, las promociones, los acuerdos con gobierno, etc., más bien son puestos de implementación de las políticas o servicios a los trabajadores. Esto mismo parece presentarse en el S.E.E.R., ya que allí, a las mujeres se les está permitiendo o, están accediendo a puestos directivos, sin embargo, en esta organización sólo se coordinan o implementan las políticas educativas, no se toman decisiones trascendentales para la docencia. Así es que las mujeres se les han permitido acceder a puestos directivos los cuales tienen que seguir los lineamientos elaborados por otros.

No son desdeñables estos logros de las mujeres, ya que las profesoras del S.E.E.R., sin embargo, las mujeres, como colectivo, deben ser conscientes de la precarización de su trabajo y las acciones que deben llevar a cabo para reunirse con fines políticos que realmente trasciendan en mejoras de sus condiciones laborales y en una participación en la construcción de las decisiones importantes para su trabajo y en la construcción de su conocimiento profesional que sigue siendo, además otro espacio que excluye a los docentes y a las mujeres por estar, en su mayoría, trabajando frente a grupo y no participar de la generación de este conocimiento.

Araceli: No hay cambios curriculares, la autoridad educativa nos prometió un cambio curricular para este año, yo no veo un foro en el que se reúnan expertos, académicos, para estar analizando el currículum que se va a trabajar, ni veo consenso al respecto. A los primeros que les debemos preguntar es a los maestros ¿qué funciona y qué no? (331111:332237) - D 2

Luz: Y ya cuando uno la analiza, se da cuenta que es lo mismo que hace 40 años. Yo me pregunto hasta cuándo la educación en México va a dejar de ser intentos. Ya viene el nuevo modelo. Yo recuerdo que desde antes, en el nivel de la prepa se decía que los estudiantes deberían ser críticos, analíticos y reflexivos, ahora esto se ha extendido hasta la primaria. Pero ahora no dicen que esto no sirvió, nos dicen que buscan: lectoras, que dominen las matemáticas e investigadores, ¡pero sí eso antes ya lo hacíamos! (150050:151122) - D 1

Las maestras nunca han sido consultadas, por las autoridades, para dar su opinión sobre la aplicación o evaluación de los currículos, o han elaborado alguna evaluación sobre los materiales curriculares, etc., sin embargo, ellas hacen sus propias adecuaciones modificaciones o ignoran las propuestas curriculares en función de sus concepciones y de las necesidades que identifican en los contextos.

La exclusión y la segregación que viven estas maestras, no es coherente con el discurso público de profesionalización docente, ya que las y los docentes no pueden participar como expertos para la elaboración del conocimiento y del currículo para la enseñanza. Los sistemas normativo y simbólico que regulan la vida de las escuelas y las instituciones, no favorece el empoderamiento de las mujeres ni cumple con las políticas nacionales e internacionales al respecto. Esta segregación laboral muestra la desigualdad de género que persiste en el magisterio del S.E.E.R.

## **3.2 Precariedad laboral y neoliberalismo**

### **3.2.1 Precariedad económica: escuelas en el abandono con modelos simbólicos de emprendimiento**

Las investigaciones señalan que las condiciones de género provocan que las mujeres se ubiquen en los trabajos más desventajosos (Zubizarreta, 1999, Preciado, Gómez y Kral, 2008, Tepichin, 2010, Marcos, 2010). Si bien el trabajo docente aún cuenta con las prestaciones de ley y otras conseguidas por las negociaciones del SNTE, esta precarización del trabajo se reconoce en las condiciones de las escuelas. La idea de eficiencia que domina en la NGP y

la naturalización de la pobreza de la escuela pública son obstáculos que deben superar los docentes.

Las características del contexto socioeconómico de las familias con las que trabajan los docentes, las metas curriculares, las teorías que fundamentan el trabajo docente, etc., demandan ciertos recursos materiales y humanos que la SEP no ha satisfecho. Esta institución ha decretado cambios pero, no entrega, en tiempo y forma, los materiales necesarios sino que deja que los maestros los gestionen; demanda un desarrollo, en los estudiantes, de procesos de pensamiento profundos, pero omite dar lo necesario; así es que los maestros tienen que hacer lo mismo o más, con el mínimo de recurso. Además, las escuelas requieren personales para cubrir las diferentes funciones necesarias, pero el personal se mantiene en un mínimo, por lo que los docentes realizan muchas más funciones que para las que están contratados.

Las narrativas recuperan las actividades que realizan las maestras por demandas curriculares, de las autoridades, por la tradición o por la generación de nuevos programas que las escuelas deben aplicar para poder hacerse de recurso u obligadas aunque no responda a las necesidades de cada institución. El poco presupuesto que se da a la educación básica y la poca autonomía que tienen las Secretarías de Educación de los Estados no ha permitido que las escuelas cuenten con la calidad, en sus instalaciones, como la que demandan las evaluaciones al desempeño docente y los estándares curriculares.

En 2009 SNTE y Gobierno Federal acuerdan llevar a cabo ciertas acciones para mejorar la educación en México. Como resultado se gesta la Alianza por la educación con diez acciones, dentro de las cuales se incluía “Garantizar que los centros escolares sean lugares dignos, libres de riesgos, que sirvan a su comunidad, que cuenten con la infraestructura y el

equipamiento necesarios y la tecnología de vanguardia, apropiados para enseñar y aprender” (Gobierno Federal 2008:7)

Se pactó que se fortalecería la infraestructura de las escuelas y se les equiparía con mobiliario y equipo para incorporar a maestros y alumnos en el uso de las TIC; cada maestro, que lograra su certificación de competencias digitales, recibiría una computadora. Y efectivamente, algunas escuelas ahora cuentan con esos equipos y también algunos maestros tienen una computadora, pero la mayoría de los recursos no fueron otorgados por el Gobierno sino por las aportaciones que los padres de familia hacen al inicio de cada ciclo escolar o por el bolsillo de cada maestro o mediante la incorporación a programas.

En vez de otorgar los apoyos de manera directa, algunos directores tuvieron que participar en programas; invirtieron tiempo para aprender cómo elaborar un proyecto, buscaron la asesoría y lograron el recurso; esto aunado a la carga de trabajo que el currículum les demanda. También planearon y ejecutaron acciones para poder lograr los recursos o convencieron a los padres para que invirtieran en ello o lo adquirieron con sus propios recursos.

Silvia: En todos los programas me metí, menos en el de la televisión “¿Quién sabe más?”, algo así, no me acuerdo. La escuela Ignacia Aguilar sí entró y ganaron; les dieron dinero y cambiaron el piso, los baños, todo eso, pero yo no entré a ese programa; entré a Escuela de calidad. Tuve que hacer un proyecto, el cual yo no sabía ni cómo empezar, porque no sabía cómo hacer un proyecto, me tuve que preparar, investigar, fue cuando llegué a la escuela como directora. ¿Cómo lo hice?, investigando y viendo las necesidades de la escuela. Me lo aceptan, ¡primero un montón de trabas! por parte de las encargadas de Escuela de calidad. Me pedían que cambiara muchas cosas, frases, el presupuesto, muchas cuestiones. ¡Ay! no, no, horrible, yo ya quería botar todo, pero dije: ¡No!, la escuela necesita dinero y necesitamos equipar la escuela. Total duré 2 años haciendo el proyecto, al fin me lo aceptan, entro a escuela de calidad, 5 años me estuvieron dando recurso, primero me dieron 50 mil pesos, luego 25, 25, 25 y al último me dieron 15, con ese dinero fui equipando la escuela y varias cosas, varios detalles que hacían falta. Después se terminó este programa y me metí a Escuela segura, nos dieron 10 mil pesos pero, nada más tenía que comprar conos, señalética, no podía comprar computadoras, ni hojas ni nada de eso. Yo pensaba que la seguridad no sólo tenía que ver con esos materiales. Cuando necesitamos algo, como últimamente los cañones, porque los de aula de medios ya no funcionaban, trabajamos por ello, no se le pedimos todo a la Sociedad de padres. Las maestras nos ponemos a trabajar, obviamente siguen ahí participando los alumnos y los padres de

familia. En la junta general de inicio de ciclo escolar, les informé a los papás que con su apoyo, las maestras organizaríamos kermeses para comprar los cañones y 2 pantallas que ya no funcionan. Lo hicimos, juntamos el dinero y compramos los 4 cañones que nos hacían falta, aparte ajustamos otros 3 cañones y, una bocina individual y una USB para cada maestro. Ahora todos los grados tienen su cañón, cada maestro lleva su laptop, excepto 5° y 6° que tienen la Enciclomedia y con ella se conectan al cañón. (162015:163772) - D 11

La narrativa de Silvia, es un ejemplo de lo que hacen los maestros para conseguir aquello que demanda el programa oficial, algunos invierten más tiempo para poder hacerse de recursos por medio de su incorporación a programas o realizan actividades extras, otros negocian el pago de las cuotas escolares o el uso que se les dará a ellas. Las condiciones de cada escuela dependerán entonces de la situación económica de sus padres de familia y, de el liderazgo y la actitud del director, pero no de los recursos, que por obligación, debería aportar el Gobierno. Los modelos simbólicos de emprendimiento hacen sentir a los maestros profesionales por conseguir aquello que se necesita pero, enmascara la obligación del Estado para dar aquello que requiere la educación por ser un derecho humano y aquello que promete la política.

María Isabel: Respecto de las cuotas para la escuela, sí me decían los padres que en la televisión el partido verde había dicho que no debían pagar las cuotas de padres de familia, que eran voluntarias. Yo les contestaba que el gobierno no viene a poner ni un foco; cada que regresamos de vacaciones hay vidrios rotos, tenemos que comprar material para la dirección, para los maestros, para la limpieza, y gobierno no nos da nada eso. Les preguntaba de dónde va a salir. Como que lo han ido entendiendo. Además no es una cuota que no puedan pagar. Sí tenemos más o menos cinco padres que su economía no les deja pagar. Pero ya no hemos tenido ese problema a partir de que yo empecé a platicar con ellos. Les digo que son las necesidades de la escuela, que no se crean de lo que dice el gobierno, porque cuando se vayan a la secundaria no los van a recibir si no pagan su cuota o los libros, lo que pagan aquí no es nada a lo que pagan en la secundaria y cuando vayan a la prepa es mayor. No crean que la educación es laica, gratuita, así como se dice, pero eso sólo es porque el gobierno le paga al maestro, por eso es gratuita, pero ustedes tienen que aportar para que la escuela siga funcionando.

A base de muchas explicaciones, concientizando al padre de familia para que pague su cuota. Antes sí era un batalladero, ya ahorita ya es menos. Por ejemplo, los papás que no pagaron, me dijeron que no tenían dinero pero, que me hacían una faena o me pintaban y pues así ya lo pagaron. Es así como lo he venido trabajando. Cada ciclo escolar, trato de que haya algo nuevo en la escuela. Sí he estado muy al pendiente de que la cuota se pague. Espero que los medios de comunicación no nos sigan “echando mosca en ese aspecto”, porque los papás en todo están y ellos creen que gobierno nos da todo y, eso no es cierto. (35050:35659) - D 7

Otra acción que el gobierno ha implementado para poder subsanar las necesidades de las escuelas es la creación de los CPS, cuyo objetivo es involucrar a la comunidad para la mejora de las condiciones de la escuela. Cada ciclo escolar, los directores deben realizar las acciones que permitan entregar los documentos que avalan la implementación de este Consejo, según lo solicitado por la Inspección. A pesar de esta inversión de tiempo, en las narrativas de las docentes, son casi inexistentes los comentarios sobre este Consejo, lo que deja intuir que no se han echado a andar pero si ha mantenido ocupados y observados a los maestros.

A pesar de que la NGP se basa en un financiamiento que depende del número de alumnos, es decir, favorece la competencia por atraer a las familias y los rankings son fundamentales para ello, las escuelas no reciben cada ciclo escolar esta aportación. Como ya se comentó en la descripción de los contextos escolares, son los padres, coordinados por los maestros, los que financian las escuelas de sus hijos. Escuelas en contextos más desfavorecidos presentarían peores instalaciones y recursos que, las escuelas con familias que perciben mayor salario. Araceli describe, esta precarización, de una manera muy clara.

Araceli: para mi trabajo, no, hay muchos recursos aunque yo me siento que, bueno, es que yo vengo de Cedies y en Cedies había muchos recursos, entonces aquí en nivel primaria has, al momento de llegar yo digo -¡ay pues no tengo esto, no tengo el otro, no tengo el otro!—y yo di, empecé y sé trabajar con esto, ahora me tengo que adaptar a lo que tengo, entonces utilizo lo que yo tengo para poder, pero aún así siento que estamos bien porque a comparación de otras escuelas rurales pues ¡tenemos muchos recursos!

La tecnología en mi escuela está nefasta. El programa de habilidades digitales para todos fue hace tres años y sabes dónde quedó ese programa, nosotros tampoco sabemos. También lo de inglés. Es allí dónde te digo, uno le echa ganas y la autoridad te dice y te promete, pero luego corta los recursos. Ahora con ese recorte que hubo, cuáles fueron las instancias más afectadas, salud y educación. Pero ya está uno harto de ver que en realidad el dinero no se está usando para lo que debe ser, los niños. Porque ya no se dieron tablets, ese mentado programa ya caducó, el profesor fue a un curso pero, ya no está. Ya nos pusieron el internet pero, cómo le haces si no tienes las computadoras al 100 para poder manejarlo así. Desde el momento en que Microsoft dice que no tenemos permiso para usar su programa y la SEP no lo tiene, pues entonces de dónde lo sacas. Pues del recurso de los papás ¡ay no!. Un chorro de trabas, no lo entiendo. Nosotros estamos en la gloria pero, imagínate escuelas que no tienen ni luz ni computadoras, ¿no sé cómo le hagan? (126673:127174) - D 2



Ahora han incluido el término, Autonomía de gestión, a las escuelas, cuya intención es dotar de “importancia” y “profesionalidad”, con lo cual le hacen saber a los maestros que ellos son capaces de tomar decisiones para la mejora de la escuela, de los aprendizajes de los alumnos y para la adquisición de recursos. Sin embargo, sin recursos y con autonomía limitada esto es un engaño y encubre las responsabilidades de financiamiento del Estado. Como señala Tenti (2005) cuando la autonomía no va acompañada de recursos materiales que me permitan mejorar la competencia del docente, no es autonomía, sino abandono. También indica que en condiciones de pobreza y escasos recursos dar “autonomía” puede consistir en transferir responsabilidades sin garantizar las herramientas para hacerlas efectivas.

Por las características de los niños, las escuelas primarias deberían contar al menos con una enfermera, un guardia, una trabajadora social, una psicóloga, maestros sustitutos, apoyos para elaboración del material, una secretaria, un asesor, además de los actores con los que ya cuenta: maestras, director, intendentes, profesores de clases especiales, etc. Además algunas escuelas de tiempo completo debería tener el personal para limpieza, cocina, etc. Sin embargo, estas acciones, que restan tiempo de enseñanza y no dan oportunidad de descanso, son realizadas, en la medida de las posibilidades, por los docentes de planta.

Araceli: Como estudié la especialidad en gestión escolar tengo la idea de formar una primaria con todo lo que conlleva un Cedio, que tenga su doctor, su psicólogo, su trabajadora social, el servicio de comedor. Es algo muy ambiguo pero, se me hace fascinante que tuviéramos una escuela así, tanto para los papás como la comunidad, quisiera crear una escuela así. (66747:67493) - D 2

Los maestros se han acostumbrado a hacer todo eso, ya que es inconcebible pensar que alguno de los profesionistas señalados, vayan a ser contratados en la escuela. Algunas directoras han tratado de gestionar y por ocasiones, después de intentos lo logran y muchas veces no. Las maestras se han acostumbrado a hacer todo, a “organizarse”. Eficiencia al por

mayor en las escuelas, hacer lo mismo con menos. Los maestros no cuentan con los materiales básicos y aumentan su carga laboral por llevar a cabo más funciones de lo que les corresponde.

Por ejemplo, el programa de 2011, se moderniza señalando que ahora la atención de los niños será mejor porque se implementarán las tutorías para poder nivelar a aquellos alumnos en rezago. Primera función del docente que se agrega a lo que ya hacía y lo debe hacer en tiempo extraclase porque se estipula en los programas y son parte de sus actividades sin embargo, esto se hace sin aulas y sin dinero. Otra tutoría, también oficial, es el acompañamiento que algunos maestros expertos harán a los noveles, también sin recursos. Araceli, fue elegida después de un proceso de selección y la experiencia que narra, denota que las buenas intenciones no bastan si no se acompañan de recursos, porque se convierte en abuso.

Araceli: Ahora con lo del tutoriado, el director nos juntó y nos invitó a participar en la convocatoria con eso del servicio profesional docente. No sé muy bien de qué se trata. Pero como el director me invitó personalmente, yo acepté. Entregué mis papeles al consejo de zona para que ellos elijan. Creo que sólo pasamos dos, alguien de la escuela Margarita y yo.

Voy a ser tutora porque me encuentro en mi área de confort. Ya algunos maestros de la escuela se han acercado conmigo para saber cómo hacer algo y les es he sugerido y sí les ha funcionado. Cuando empiezo a ver la convocatoria de lo que se trata el tutorado me pareció muy padre ayudar a un maestro que va empezando, desde mi perspectiva, desde lo que yo sé, qué padre poder ayudarle desde la fundamentación de su estudio. Bueno sí, aquí está y, a mí me ha funcionado, pues espero que a ellos también les funcione. Aunque son contextos diferentes, porque la chava que me toca trabaja en cerritos, y tengo que ir hasta allá. ¡Wow!. Es algo muy emocionante. Ir a ver su contexto, cómo está trabajando, qué planes de trabajo tiene ella, cómo lo va adecuar y poder ayudarle, es algo bien padre. Pensé en meter mis papeles porque cumplía con todos los requisitos. Todos los cursos que he tomado me han servido para esto. Supuestamente me van a pagar más, aunque allí nos dijeron que podríamos escribir nuestras experiencias, o que podríamos ser entrevistadas por escuelas, universidades y revistas de corte educativo para que fundamentes lo que estás haciendo y expresas tus experiencias sobre el tutorado. Nos van a pagar, pero necesitamos cumplir con ciertos requisitos para recibir el pago. Por ejemplo, debemos dar tres horas por semana para la tutoría. Ya conocí a la maestra, pero como no puedo ir todos los días a cerritos, pues nos pasamos el correo y por ese medio nos vamos a estar comunicando, ya sabes las redes sociales.

Estos niños que van a ser los tutoriados son los que van a ser evaluados porque entraron con la nueva ley. Ya cumpliendo con su primer año de servicio, ellos tienen que cumplir su primer examen, por ley, que es el de evaluación. Ahorita la que tengo que asesorar para que se inscriba a la plataforma, para que su directivo la evalúe, después asesorarla para su portafolio de

evidencias. Yo como ya pasé por eso pues le digo así y “asa”. Pero hay maestros que no han pasado por eso. Ella lo que le tiene miedo ahorita es a la evaluación que va a llevar acabo. Qué malo porque ellos no tienen tres oportunidades, tienen dos oportunidades, la primera fue su examen, ya entraste ya tienes tu plaza. La segunda oportunidad es su examen diagnóstico, si ella no sale idónea, tendría la tercera oportunidad que es el próximo año. Qué malo, sino pasa termina su contrato. Para los nuevos está bien cañón. Por eso nos pusieron de tutores para ayudarlo, es una experiencia muy padre, es un reto. A mí no me va a pasar nada porque a ella le vaya mal, pero me siento mal si no pasa, se supone que la ley señala que tú vas a tener un acompañamiento de asesoría. No sé cuánto me van a pagar, no sé, yo leí que era por hora semana y mes, algo así como 200 pesos, pero te lo van a dar después de un año. Cuando nos pasaron lo del dinero en el curso, todos estábamos a risa y risa, porque ahora sí que es por puro amor al arte. Para irme a Cerritos, me van a dar viáticos, pero hasta dentro de un año, creo. Tengo que ir tres veces al año, noviembre, mayo y junio. Algo que sí me gusta es que viene una capacitación, así ya no tengo que desembolsar de mi sueldo para prepararme. Nos van a dar un diplomado de tutoría en la UPN a partir de agosto. Yo lo tomo como algo que me va a servir para mi aprendizaje. Mi formación me ha servido para hacer esto, mis cursos y mis estudios, por eso sólo escogieron a cuatro del S.E.E.R. Se trata de darle una confianza a la chava, que estamos juntos aprendiendo en este proceso. Yo sí quiero que lo reconozcan económicamente, la verdad no sé si lo vayan a hacer, porque no he conocido alguno de los que lo hicieron el año pasado, que diga que ya le pagaron. (323195:326017) - D 2

Las reformas sin realizan sin organización del presupuesto para su implementación y seguimiento, o el dinero destinado se desvía. Los maestros hacen muchas acciones para cumplir con ellas por “amor al arte”, y eso es bueno, pero no pueden seguir coadyuvando a que el Estado se deslingue de sus responsabilidades. Hacen mucho con lo poco que tienen y aun así se evalúa como si se los maestros tuvieran todo aquello que necesitan. Estos ejemplos de tutoría muestran como las acciones de los maestros, aunque son propias de su profesión, aumentan su carga laboral; tal vez los maestros puedan entender que no habrá pago extra por ello pero, es aberrante que ni siquiera tenga los recursos suficientes, sólo demuestra el abuso hacia el trabajador y una injusticia al evaluar sin dotar de lo básico.

La tabla 30 presenta un ejemplo de las actividades que realiza una maestra durante su trabajo. La primera fila incorpora las actividades que están directamente relacionadas con su función y la segunda, acciones adicionales sin las que no podría conseguir los aprendizajes o, pertenecen al grupo de actividades que le han demandado a la escuela. La observación realizada a la profesora durante su práctica permitió la elaboración de esta lista.

**Tabla 30 Acciones directamente relacionadas con la enseñanza y adicionales a ella.**

<b>Acciones directamente relacionadas con la enseñanza</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Trabajar con asignaturas de Español, Matemáticas y Conocimiento del Medio</li><li>2. Evaluar constante de la adquisición de la lengua escrita.</li><li>3. Asistir a pláticas sobre algún tema educativo.</li><li>4. Cuidar para que las actividades se realicen con el fin establecido y que duren el tiempo que requieren a fin de responder a su propósito y a los tiempos de la planeación.</li><li>5. Evaluar diaria de libretas y libros.</li><li>6. Explicar el tema y las actividades a realizar.</li><li>7. Preparar la clase.</li><li>8. Elaborar material llamativo para los niños a fin de mejorar su aprendizaje.</li><li>9. Entregar evaluaciones.</li><li>10. Hacer exámenes.</li><li>11. Aplicar exámenes.</li><li>12. Analizar los resultados de las pruebas estandarizadas y utilizarlas para planear las actividades a realizar para elevar los desempeños.</li><li>13. Desarrollar estrategias de manera creativa actividades para cumplir propósitos del programa y de necesidades del grupo.</li><li>14. Corregir forma de leer.</li><li>15. Fomentar la lectura.</li><li>16. Organizar trabajo en equipo.</li><li>17. Planear diariamente.</li><li>18. Evaluar en función de lo que los niños van desarrollando según su nivel.</li><li>19. Practica los ejercicios o actividades que le propondrá a los niños.</li><li>20. Revisar tarea.</li><li>21. Escucha a sus alumnos y se concentra en conseguir sus aprendizajes.</li></ol>
<b>Acciones adicionales a la enseñanza</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Participan en programas para obtener recursos.</li><li>2. Campañas contra piojos.</li><li>3. Coordinar a los padres para que apoyen algunas actividades.</li><li>4. Cuidar que los niños trabajen y que mantengan disciplina.</li><li>5. Corregir los malos comportamientos.</li><li>6. Organizar a los papás para que traigan el material.</li><li>7. Revisar que los niños traigan su material completo.</li><li>8. Hablar con los padres sobre las tareas, las sugerencias para el trabajo y desempeño de los niños, materiales y comportamientos.</li><li>9. Adornar el salón.</li><li>10. Cuidar en el recreo que no haya malos comportamientos y que jueguen bien o que coman su lonche.</li><li>11. Asesorar a cada niño para que haga bien los dos o tres trabajos que realizan en el día.</li><li>12. Elaborar ejercicios porque los de la SEP son insuficiente.</li><li>13. Organizar que las libretas vayan en orden y que escriban correctamente en forma, con sentido y ortografía.</li><li>14. Desarrollar la autoestima y la confianza en los niños.</li><li>15. Cuidar que estén haciendo silencio.</li><li>16. Registrar si cumplen con la tarea en lista y valorar según criterios.</li><li>17. Elaborar lista de asistencia.</li><li>18. Motivarlos con comentarios.</li><li>19. Platicar con los niños sobre su situación familiar.</li></ol>

20. Conocer, mediante entrevistas, a los niños y a sus padres, a fin de poder atenderlos de manera personalizada, con base en sus características.
21. Guardia por la mañana y por la tarde.
22. Comisión en la escuela.
23. Honores a la bandera (lunes)
24. Organizar para que las aulas estén limpias.
25. Atender a padres que están enojados.
26. Colegiar en CT.
27. Aplicar instrumentos de evaluación para analizarlos en CT.
28. Revisar que los útiles vengan completos para que los niños puedan trabajar cada día.
29. Coordinar que los niños se laven las manos antes y después de receso.
30. Coordinar que vayan al baño en orden y desarrollen hábitos de limpieza.
31. Enseñarles hábitos para control de esfínteres.
32. Enseñar limpieza para comer.
33. Revisar el lonche y sugerir comida saludable.
34. Atender a los niños que se puedan golpear en recreo.
35. Revisar que hayan terminado su trabajo para salir a recreo.
36. Cuidar que el patio no quede sucio después de receso.
37. Ensayar honores a la bandera.
38. Tocar el timbre o campana.
39. Organizar la salida.
40. Recuperar las calificaciones de los profesores de artísticas y educación física.
41. Subir a plataforma las calificaciones.
42. Usar libros del rincón.
43. Usar biblioteca.
44. Llevar a cabo actividades del programa 11+1.
45. Verificar que el trabajo en equipo se lleve a cabo de manera adecuada.
46. Recoger dinero por alguna cooperación o actividad o para copias.
47. Coordina para que repartan libros o repartan las tareas y ejercicios.
48. Baila con los niños y canta.
49. Organizar a los padres para que compren el garrafón de agua.
50. Atiende a niños indígenas de Oaxaca que no hablan español.
51. Ejercicios de maduración, dislexia o para las situaciones que los niños tengan en cuanto a lenguaje o problemas de motricidad.
52. Junta de padres de familia.
53. Da seguimiento para que anoten la tarea.
54. Escucha los problemas de los padres con sus otros hijos.
55. Dan sugerencias para la educación de sus hijos.
56. Resuelve problemas en corto con los niños implicados en él.
57. Dialoga con los niños para que cada uno identifique los sentimientos del otro en un problema que hayan tenido y para que cada uno encuentre la solución al problema de manera empática.
58. Desarrollar actividades para relajar y atraer la atención de los niños.
59. Hablar a la patrulla para los niños que se queden después de tiempo de la salida
60. Ensayar honores a la bandera

Como la educación abarca muchos elementos, se ha considerado que las maestras deben atender un sin número de actividades, y ellas lo aceptan porque identifican su carácter

formativo, pero eso conlleva a invertir una gran cantidad de tiempo durante la jornada laboral y tener poco descanso. Las maestras dedican todo el tiempo para atender a los niños y sus aprendizajes, las actividades que también son de docencia como planeación, evaluación, elaboración y revisión de materiales, análisis de programas, organización de actividades, etc., lo hacen en casa, porque además, tiene un corto horario en su turno laboral. Esto explica, por qué las maestras deben dedicar tiempo en sus casas para el trabajo escolar y por qué sólo descansan 5 minutos durante la jornada laboral (Cuenca, et al., 2005)

En las actividades adicionales que se observaron en Araceli, se identifican unas que se relacionan con la tradición de la escuela pública mexicana (9, 23, 37 y 60) como la organización y ensayo de honores a la bandera; otras que se deben realizar por la falta de recursos en las escuelas (1, 10, 13, 22, 24, 25, 36, 39, 40, 41, 47, 48 y 50) sin embargo, no son tantas porque esto más bien son acciones en las que se implica directamente la dirección. La mayor cantidad de acciones se relacionan con dos aspectos, la falta de formación en casa o de soporte emocional y, las que se relacionan con las propuestas del currículum o las deficiencias de éste. Por ejemplo los maestros deben motivar a los alumnos, cuidar que vengan con materiales, hablar con los padres para que apoyen en lo necesario a sus hijos, aconsejarlos, controlar los pleitos, las indisciplinas, enseñar hábitos de alimentación y de limpieza, etc., formación que los niños deberían traer de casa. Y respecto a las demandas y deficiencias del currículum se identifican las acciones: 3, 6, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 26, 27, 28, 41-45, 50 y 52, por ejemplo deben elaborar ejercicios extras porque los que vienen en los libros no son pertinentes o son inexistentes, o deben elaborar actividades extras para llevar a cabo el programa 11+5 para el fomento a la lectura, o deben realizar un plan y darle seguimiento para cumplir los propósitos establecidos como colectivo en el CTE. Si bien todas las actividades tienen relación con la educación y muchas permiten poner en práctica

las competencias y tener aprendizajes situados y significativos, también vuelven más compleja la tarea por el tiempo que hay que invertir en ello y sin modificaciones en las condiciones de trabajo, como la incorporación de personal para atender las deficiencias de los niños respecto a sus aprendizajes e inteligencia emocional.

La carga de trabajo también aumenta, debido a una serie de programas de las que han sido destinatarias las escuelas: Programa de Escuelas de Calidad, Programa de Salud y Alimentación, Programa de Escuela Segura, Programa contra el Hambre, Programa de Inclusión social, Programa de Convivencia Escolar, Programa Escuela Libre de Caries, Programa Escuela Verde, Programa Nacional de Lectura. Estrategia 11+5, Programa de Escuela Siempre Abierta, Programa para el Fortalecimiento de la Calidad en la Educación Básica y, Programa de Escuela de Tiempo Completo (S.E.E.R., 2016).

Además de las acciones que deben reportar y realizar, cada escuela, en función del o los programas a los que esté incorporada, también los docentes deben participar en las colectas de bomberos, Teletón y Cruz roja, así como en los concursos de escolta y banda de guerra, etc. Si el tiempo y los recursos son insuficientes para poder cumplir con todas las demandas curriculares y las acciones adicionales, todavía se vuelve más complicado hacerlo con la aplicación de programas adicionales. Al respecto se refiere Ma. Isabel:

El gobierno quiere que nosotros hagamos todos. Si viene una campaña de vacunación quiere que lo hagamos, si hay un censo igual. Quieren todo echarle a la institución, a la escuela, cómo nosotros vamos a educar a los padres de familia. Por qué gobierno no empieza por educar al padre de familia, para que tengamos nosotros también mejores resultados en los alumnos. Por ejemplo, las becas que dan, a mí no me parece nada que se lleve a cabo, pero si gobierno así lo hace, respeto sus decisiones. Yo preferirían que me trajeran leche y galletas para los niños, para que desayunen, en vez de dárselos a los padres, brincarían de gusto si eso hiciera. (58484:59135) - D 7

Otra situación que muestra que los currículos demandan un trabajo mayor y más complejo al maestro, tal vez por las propias necesidades que el contexto va marcando, respecto de

aquellos elementos que son importantes para la formación básica de un individuo son la modificación y aumento de las metas curriculares. La tabla 31, compara los propósitos del plan de 1993 y los del 2011. Si bien hay puntos de encuentro, que muestran la necesidad de desarrollar habilidades y conocimiento de alto nivel cognitivo, como el aprendizaje permanente, el 2011 incorpora más propósitos y algunos de estos eleva su nivel cognitivo.

Los propósitos, 6, 7 y 9, del programa de 2011, no se contemplaron en 1993 y tiene que ver con términos y situaciones emergentes de la cultura y la sociedad, como el aprecio a la interculturalidad, el uso de las TIC, el aprendizaje del inglés, la elaboración de proyectos y, el desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo. Estos propósitos requieren habilidades de pensamiento profundo y sobre todo situaciones en las que se puedan aplicar y generar aprendizajes significativos.

En el mismo nivel se encuentran los propósitos que buscan favorecer en los alumnos el aprendizaje permanente; la identificación de problemas; elaboración de estrategias y juicios; la toma de decisiones; el uso de la lengua en contextos particulares; la participación activa y con responsabilidad social y; el manejo, búsqueda, evaluación, selección y uso de información de diferentes fuentes. Los maestros y niños, deben invertir una buena cantidad de tiempo para desarrollar procesos de pensamiento profundo, para mostrar la competencia, es decir, la aplicación de habilidades, actitudes y conocimientos para la resolución de una situación.

Las teorías que guían la educación buscan favorecer procesos de alta demanda cognitiva, que no significa lo mismo que enseñar a sumar y restar, sino que hay que utilizar ese conocimiento para resolver un problema; no es lo mismo aprender sobre los adverbios, que utilizarlos para escribir un texto y evaluar si cumplió su función comunicativa con el uso de ellos, así como hacer y revisar varios borradores; no es lo mismo enseñar el número de



planetas y su posición en el sistema solar, que hacerlo por medio de la transversalidad, en un proyecto que desarrolle, al mismo tiempo, aprendizajes de Matemáticas, Español, Geografía y Ciencias Naturales y que además demuestre una serie de contenidos que los alumnos tienen que aprender.

**Tabla 31. Comparación de propósitos de los programas de 1993 y 2011**

Programa de Educación Primaria 1993	Programa de Educación Primaria 2011
<p>1° Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.</p> <p>2° Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.</p> <p>3° Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.</p> <p>4° Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.</li> <li>2. Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.</li> <li>3. Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.</li> <li>4. Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.</li> <li>5. Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.</li> <li>6. Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.</li> <li>7. Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.</li> <li>8. Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.</li> <li>9. Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.</li> <li>10. Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.</li> </ol>

Los proyectos, que se sugieren en los programas como estrategias de enseñanza y aprendizaje, requieren una inversión considerable de tiempo para planear, ejecutar, dar seguimiento y evaluarlo, más aún cuando los estudiantes son aprendices noveles y algunos maestros también.

Los currículos también han aumentado las acciones que debe realizar un maestro por motivo de la medición intensiva. La tabla 32 muestra cómo se han incrementado los instrumentos para evaluar, lo cual se vuelve desgastante con 28 alumnos de promedio o más, como los promedios de muchas escuelas urbanas, por las actividades adicionales que hay que realizar debido a la ausencia de recursos, por la falta de soporte familiar en los niños y por la incoherencia entre materiales curriculares.

La racionalidad señala que un buen profesor deberá utilizar estos instrumentos para poder tener información confiable que permita tomar decisiones que ayuden a mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Sin embargo, es necesario que los maestros experimenten con ellas, vean sus posibilidades y elijan la más adecuada para un propósito, un grupo, etc. Aplicar todos los instrumentos aumenta la carga laboral en la docencia y sin tiempo suficiente durante la jornada laboral.

Los docentes utilizan la jornada laboral para el trabajo con los niños, las actividades de planeación, revisión de exámenes, elaboración de materiales, etc., se realizan en tiempo extra clase. Estas actividades no son repetitivas sino que demandan una fuerte carga intelectual. Sin embargo, las condiciones de los docentes no consideran el pago de horas para realizar estas acciones ni la descarga en la jornada diaria para ello. Aunado a la condición predominante de mujeres en la profesión, el trabajo extraclase satura el tiempo familiar de las docentes por la doble presencia.

**Tabla 32 Comparación de los instrumentos de evaluación de los programas 1993 y 2011**

Instrumentos de evaluación de 1993	Instrumentos de evaluación de 2011
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Evaluación de un esquema.</li><li>2. Evaluación de una exposición.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Prueba estandarizada.</li><li>2. Interacciones y observaciones informales.</li><li>3. Diario.</li><li>4. Portafolio y carpetas de trabajos.</li><li>5. Listas de verificación, cotejo o control</li><li>6. Rúbricas o matriz de verificación</li><li>7. Exposiciones.</li><li>8. Registro anecdótico o anecdotario.</li><li>9. Observación directa.</li><li>10. Producciones escritas y gráficas.</li><li>11. Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución.</li><li>12. Esquemas y mapas conceptuales.</li><li>13. Registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades colectivas.</li><li>14. Pruebas escritas u orales</li></ol>

Esto no favorece una buena planeación. Kenedy (2005) identificó que los maestros de países industriales, invierten de 65% a 100% del tiempo de su jornada laboral para el trabajo con los alumnos, reduciendo o nulificando el tiempo para las otras actividades de enseñanza. Los maestros no cuentan con tiempo laboral para organizar la enseñanza y eso los pone en desventaja. Las políticas justifican los cambios bajo el argumento de que las prácticas son aburridas, memorísticas, por medio de cuestionarios, con los propósitos centrados en hechos más que en conceptos y, sin aplicación en la vida cotidiana, pero, no otorgan a los maestros las condiciones básicas para poderlas cambiar, como el tiempo.

Kenedy (2005) identificó que los profesores asiáticos se mantienen en la escuela 9 horas al día, pero sólo están frente a grupo tres o cuatro horas, el resto del tiempo lo dedican para organizar su enseñanza, por cada hora de enseñanza, se les da una hora y quince minutos para planear. La política de estos países reconoce lo demandante que es buscar información, organizar actividades, elaborar instrumentos de evaluación, planear proyectos, interpretar los

currículos, etc. La tabla 33 muestra un ejemplo de las actividades que realizan las maestras después de su horario escolar.

**Tabla 33 Actividades escolares en horario extraescolar**

<b>Araceli</b>	<b>Luz</b>
1. Organizar actividades de enseñanza.	1. Organizar exposiciones de diferentes asignaturas.
2. Elegir libros que complementen los de la SEP.	2. Acomodar materiales y montar el periódico mural.
3. Elaborar material didáctico.	3. Realizar obras teatro con los padres o los niños.
4. Elegir los recursos para la clase como: música, láminas, material concreto, copias, ejercicios, etc.	4. Indagar sobre actividades para los niños que apoyen los aprendizajes (obras de teatro, lecturas, talleres, etc.).
5. Leer sobre el tema de clase.	5. Organizar las lecturas de los padres hacia los niños de la estrategia 11+5.
6. Elaborar instrumentos de evaluación y analizarlos para exponerlos en CTE.	6. Revisa libretas, tareas, ejercicios de los libros, diarios, proyectos, etc., de manera individual.
7. Generar acciones para mejorar según el análisis del CTE.	7. Sacar copias para trabajar con los niños.
8. Leer y revisar los libros SEP.	8. Coordinar los préstamos de libros de la biblioteca de aula.
9. Interpretar el currículum.	9. Elaborar o comprar material.
10. Generar actividades consistentes con el enfoque y los propósitos del currículum	10. Realizar planeación diaria.
11. Asistir a cursos de CM.	11. Revisar libros, libretas y tareas.
12. Asistir a Cursos de la SEP.	12. Analizar los programas y conocer los enfoques y metas curriculares.
13. Asistir a cursos organizados por la escuela.	13. Analizar videos para seleccionar aquello que será utilizado en la actividad de aprendizaje.
14. Elaborar lista para la adquisición de material didáctico.	14. Organizar visitas a museos, bibliotecas, al centro histórico,
15. Realizar documentación para los padres de familias	15. Elaborar permisos para asistir a un evento o algún lugar.
16. Elaborar calificaciones.	16. Recaudar firmas para asistir a un evento.
17. Planear juntas de padres de familia.	17. Organizar juntas con padres de familia.
18. Elaborar u reglamento de salón.	18. Indagar sobre lugares que apoyen los propósitos curriculares.
19. Comprar dulces para premiar.	19. Revisar materiales impresos e internet.
20. Juntas con los padres cada mes.	20. Comprar libros y recursos (audios).
21. Comprar regalos para el día del niño o navidad.	21. Elaborar repasos de exámenes.
22. Planear honores a la bandera.	22. Elaborar exámenes.
23. Organizar la fiesta del día del niño.	23. Revisión de exámenes.
24. Participar en la fiesta del 10 de mayo.	24. Organizar concurso de escolta, declamación, poesía, bailable, matrogimnasia.
25. Participar en la organización de la fiesta de madre, padre, revolución etc.	25. Organizar a las madres de familia que acompañarán a algún evento.
	26. Analizar la práctica del día.

<p>26. Coordinar los puestos de las Kermeses.</p> <p>27. Organizar tablas o números artísticos.</p> <p>28. Coordinar para las actividades que estén convocados.</p> <p>29. Sacar copias para ejercicios.</p> <p>30. Organizar los materiales de los niños.</p> <p>31. Organizar concursos, foro lector, eventos, ceremonias de fin de curso, etc.</p> <p>32. Ensayar a los niños que participan en concursos de danza, declamación, oratoria, himno nacional, etc.</p> <p>33. Hacer seguimiento de los alumnos.</p> <p>34. Evaluación diagnóstica.</p> <p>35. Evaluación final o reporte de grupo.</p> <p>36. Organizar actividades de 11+5.</p> <p>37. Compra sellitos para calificar.</p> <p>38. Realizar planeación cada dos meses.</p> <p>39. Realizar planeación diaria.</p> <p>40. Generar estrategias para que los padres participen en la formación de sus hijos.</p> <p>41. Generar estrategias de escuela para padres.</p> <p>42. Regularizar a aquellos alumnos que tiene nivel más bajo.</p> <p>43. Establece reunión con padres de familia para tomar acuerdos sobre la compra de un libro de apoyo.</p> <p>44. Organiza visitas y calendario de evaluación, horarios y los criterios de evaluación</p>	<p>27. Colegiar con compañeros para realizar a actividades cívicas.</p> <p>28. Entrevistas con madres de familia sobre alguna situación con su hijo.</p> <p>29. Hacer guardias a la salida y a la entrada.</p> <p>30. Organizar ceremonias de entrega de papeles y los números artísticos que se presentaran allí.</p> <p>31. Adornar el salón con su material y los trabajos de los niños.</p> <p>32. Acomodar los libros de la biblioteca de aula.</p> <p>33. Presentaciones para CTE.</p> <p>34. Analizar de los instrumentos para CTE.</p> <p>35. Registrar de resultados para CTE.</p> <p>36. Elaborar de instrumentos o selección de algunos para CTE.</p> <p>37. Organizar juntas con los padres de familia para informar de los desempeños y para acordar formas de trabajo y apoyo de su parte.</p> <p>38. Llevar a cabo otros programas que llegan a las escuelas respecto de convivencia sana y pacífica, alimentación, seguridad, escuela verde,</p>
--	--

La política es ambiciosa con los propósitos para la educación básica, sin embargo, la lógica de eficiencia, impide que esto se consiga. La falta de recursos humanos, provoca que los docentes deban multiplicar sus funciones. El aumento de metas educativas, sin los recursos necesarios para conseguirlas, como maestros de inglés y libros adecuados a los niveles de los

niños o computadoras para el dominio de las TIC y el manejo de distintas fuentes de información, tendría que hacer imposible el logro de esos propósitos, sin embargo bajo la máscara de “modelos de emprendimiento” y “actividades profesionales” los maestros se han esforzado, junto con la comunidad educativa, para conseguir aquello que el gobierno debería dar.

La falta de tiempo para analizar las propuestas curriculares, discutirlos en colectivo, crear metas en común y darle seguimiento, así como para que los maestros realicen sus actividades de organización de la enseñanza, está inhabilitando a los maestros para poder mejorar el logro educativo. No basta con la buena voluntad y el amor a la carrera, se requieren condiciones que realmente reconozcan la complejidad del trabajo docente. La eficiencia, es inadecuada para generar justicia social, calidad educativa y un trabajo decente para los profesores.

### **3.2.2. Precarización técnica. La racionalización de la Nueva Gestión de lo Público**

La proletarización del trabajo docente es un proceso de pérdida de control de la construcción y, de las formas de organización del trabajo educativo. La proletarización puede ser técnica si el docente no participa en la toma de decisiones en el proceso de enseñanza o; ideológica, cuando no cuenta con el poder para elegir los fines y propósitos que persigue su trabajo.

La proletarización se relaciona con la estandarización que los modelos neoliberales han impuesto. En un ambiente en el que se entiende que el problema educativo se relaciona con la parte técnica de éste, se generan una serie de estándares, los cuales se consideran universales y que aplicados de manera racional, podrán conseguir en cualquier contexto, los resultados previamente pretendidos.

El hecho educativo se ve influenciado por múltiples factores, el contexto, las concepciones de los docentes y las necesidades de los estudiantes son fundamentales para el logro de las

metas educativas; adoptar la estandarización para éste no es la solución que mejorará la calidad educativa, por el contrario, sus consecuencias no son benignas ni para la educación ni los estudiantes ni los docentes.

Cuando se le impide al docente participar en el proceso de toma de decisiones, se genera una visión de él muy alejada de la profesionalidad que la política intenta mantener. Se vuelve un individuo que participa sólo en una parte del proceso educativo sin mostrarle, en realidad, los intereses a los que responde lo que su mano de obra genera. La proletarización provoca que los profesores sean percibidos como técnicos que deben confiar en la sabiduría de los “especialistas” para hacer su trabajo; por lo que se vuelven inseguros respecto a su conocimiento construido a través de experiencia y saberes.

Los maestros son obligados, al fin de ser reconocidos como trabajadores eficaces, a llevar a cabo las acciones sugeridas y conseguir las metas, a pesar de que ambas no sean congruentes con el contexto educativo ni el punto de partida de cada estudiante. El conocimiento del profesor es desvalorado y los intereses y necesidades educativas de los estudiantes son colocadas a un lado a fin de conseguir lo previsto. En este proceso, el docente pierde autonomía y control técnico sobre la enseñanza, pero lo más alarmante es la desorientación sobre los fines de la educación.

Los maestros están expuestos a evaluaciones externas con las cuales se califica su trabajo y se le estimula. Su trabajo se transforma de manera constante por lo que deben invertir una gran parte de su tiempo en la redefinición de su labor, a fin de que responda a las pautas deseadas. El maestro se vuelve individualista a fin de conseguir el dominio de las nuevas técnicas sin el tiempo suficiente para discutir, en colectivo, las ventajas y las debilidades de las nuevas propuestas y mucho menos para la participación en la reformulación oficial de los programas.

El profesionalismo intensifica el trabajo del profesorado; es un término engañoso, que aparentemente dota de autonomía pero no es así, se quieren estandarizar procesos de enseñanza, lo cual no puede ser posible debido a que ésta debe responder al contexto en el cual se ejecuta.

Para Contreras (1997), Hargreaves (2010), Acker (1995), Ball y Goodson (1985), Apple (1996) la postura racional que está detrás de esta proletarización, provoca en el colectivo docente sentimientos de incertidumbre y presión por la falta de tiempo, descualificación intelectual, aislamiento, individualismo, competencia, simulación, intensificación, rutinización de las tareas, falta de comprensión sobre los fines de la enseñanza, y falta de reflexión, discusión y producción de conocimiento didáctico.

Sin embargo, la agencia del docente contrarresta estos efectos y le permite resistir, de alguna manera, a la racionalidad que domina la política educativa. Las estrategias que utiliza con este fin pueden ser de enfrentamiento, sutiles o acomodaticias. Pueden simular cumplir con los propósitos que los controles de supervisión imponen y al mismo tiempo llevar a cabo acciones para conseguir aquellos fines que creen debe conseguir su práctica así como las metodologías para conseguirlos; pueden colegiar con sus compañeros dentro o fuera de la escuela o establecer redes para su desarrollo profesional; plantearse metas como colectivo escolar; evitar las sugerencias didácticas y aplicar aquellas que domina; entre otras acciones.

### **3.2.2.1. Estandarización de las metas de aprendizaje y las metodologías de enseñanza**

El paisaje que la política pinta sobre las ventajas de las reformas curriculares, genera en algunos docentes, una motivación positiva para su aplicación, en otros, tensión e incertidumbre, ya que parecen demasiado alejadas de las pautas de acción que han



desarrollado, a través del tiempo, para llevar a cabo su labor. A esto se aúna la insuficiencia de recursos con que se cuenta para aplicar las propuestas tales como materiales, tiempo, capacitación, etc., y el imperativo de rendir resultados de manera inmediata.

Luz: Ahora con las reformas nos incorporan nuevas palabras que hay que aplicarlas al instante. Y ya cuando uno la analiza se da cuenta que es lo mismo que hace 40 años. Yo me pregunto hasta cuándo la educación en México va a dejar de ser intentos. Ya viene el nuevo modelo. Yo recuerdo que desde antes, en el nivel de la prepa se decía que los estudiantes deberían ser críticos, analíticos y reflexivos, ahora esto se ha extendido hasta la primaria. Pero ahora nos dicen que esto no sirvió, nos dicen que buscan: lectores, que dominen las matemáticas e investigadores, ¡pero sí eso antes ya lo hacíamos!

Antes le pedíamos a los niños que trajeran un insecto, una mariposa de tarea, los poníamos en un frasco con formol y allí los observábamos. Platicábamos sobre los invertebrados y otros temas. Observaban directamente. Pero, ahora es tan difícil porque ya no hay mariposas. Antes, apenas llegaba la primavera y ya había muchas mariposas blancas y azules. Ahora sólo las conocen por video. Si tienen suerte, los papás los llevan a algún lugar turístico donde haya. (150050:151122) - D 1

Las formas en que las maestras experimentan este ambiente de control sobre las metas de aprendizaje y las formas de enseñanza permiten asomarse a su impacto en el trabajo y la vida de estas trabajadoras. Detrás de estas bellas máscaras de modernización y control del proceso para conseguir la calidad educativa tan ansiada, se genera intensificación que precariza el trabajo y se reproduce las desigualdades de género.

La racionalidad de la educación delimita las metas educativas nacionales para todos los niños, sin importar las condiciones del contexto. Para lograr estos propósitos la SEP señala los enfoques y las estrategias que se consideran consistentes con ello, por lo que se realizan reformas a los materiales curriculares (una más completas que otras) y se establecen los perfiles del docente.

Las experiencias de las docentes hacen referencia a cambios constantes que en ocasiones son poco claros y poco pertinentes; unidos a capacitaciones insuficientes y/o con propuestas utópicas; necesidad de autoaprendizaje; ambientes escolares que favorecen o impiden el logro del currículo y, sin recursos básicos; intensificación; necesidad de aumentar el tiempo

laboral sin bonificación; incongruencia de las propuestas con las necesidades del contexto; incertidumbre y; devaluación del conocimiento docente.

Los estándares, son utilizados por las profesoras como guías para establecer las metas de aprendizaje, para evaluar y para planear. Las maestras deben completar una planeación con base en estos elementos y hacerlo coincidir con las actividades propuestas en los libros para el alumno o desarrollar otras, que ellas consideren mejores. Los resultados de las pruebas de enlace o excale o planea u olimpiada o de las evaluaciones diagnósticas que las maestras realizan, sirven de referente para organizar, en individual y/o en colectivo, la ruta de mejora, la organización de sus clases, cursos de capacitación y formación.

Los estándares conducen el trabajo de las docentes, sin embargo, el logro de ellos está condicionado por varios factores, que no siempre pueden ser controlados por las profesoras: la autonomía limitada del docente; la cultura escolar y su micropolítica; las concepciones y formas de aprendizaje de los alumnos; las habilidades y conocimientos de los docentes para interpretar los estándares y para encontrar pautas de acción consistentes con ello; el tiempo para practicar, reflexionar y encontrar la estrategia más pertinente para un grupo y un tiempo determinado; la disponibilidad de recursos básicos; las interacciones con los padres de familia y la formación de estos; etc. La creencia de que determinando las estrategias o las metas y, evaluando, traerá como consecuencia, de forma inmediata, los resultados esperados, deja de lado la influencia del contexto y sus múltiples factores que influyen en ello.

La siguiente narrativa muestra la influencia del contexto en el logro de los estándares y las adecuaciones que las maestras deben y pueden hacer, con base en sus saberes profesionales y el conocimiento sobre las cualidades de los estudiantes y su contexto.

Araceli: Porque tienes que cumplir con esto, tienes que cumplir con lo otro, pero no es acorde a las necesidades de tu escuela, te van marcando por qué rumbo quieren que te vayas, muchas de las veces dista de la realidad, porque las realidades no están así como uno quisiera y, suponen

mucho (los programas oficiales), porque ellos quisieran que, fueras avanzando, que fueras creciendo como la espuma pero, no es verdad, porque los niños no son como una alcancía donde nada más le tengas que meter y ya, o sea hay muchas situaciones, hay muchas cosas atrás de cada uno y los niños no son homogéneos, cada uno tiene sus diferencias. Suponen mucho, quieren un grupo homogéneo y eso no se va a dar nunca.

A veces no me voy con el programa, por las necesidades de mi grupo. Yo creo que todos lo hacemos y esas son las llamadas adecuaciones. Por decir, mis niños no saben dividir y ya están en 4º, pues entonces, lo siento pero, fracciones se esperan tantito porque voy a enseñar bien a hacer lo otro. Si mis niños no saben restar y entonces por eso no saben dividir, pues me esperan las divisiones y enseño a restar bien como debe de ser. Aunque el programa te lo demande y aunque tú te atrases pues, ni modo, debe esperar. (141353:142159) - D 2

Los currículos han ido ampliando las metas curriculares, se han establecido los estándares a los que deben llegar los niños, sin embargo, las maestras identifican que la expectativa de aprendizaje es muy alta y que muchos de ellos no están listos para alcanzarla. Ellas creen que es importante conseguir esas metas y se esfuerzan por ello, generan adecuaciones curriculares para hacer más accesible el contenido al niño y buscan estrategias y recursos para lograrlo, sin embargo, no consiguen la meta en todos los alumnos porque entienden que el desarrollo de los aprendizajes es paulatino. Paty y Luz lo hacen ver en las siguientes situaciones.

Patricia: Los estándares a veces son muy altos, pero bueno yo creo que también está bien siempre tener altos porque en cuanto tengas metas, te esfuerzas más. Nosotros siempre estamos con los estándares y sí tratamos de ser realistas en ese sentido. Si mi promedio de grupo es de siete, decimos bueno, si subes una décima, pues estás tratando de buscar y de alcanzar esos estándares. Siempre estamos así. Sé que hay muchas cosas que no están bien de los maestros que no se presentan a su aula porque andan en marchas, pero también creo que hay quienes sí se esfuerzan por estar en clases, por tener una preparación, por tener una planeación, por alcanzar esos estándares. Debemos esforzarnos por alcanzarlos. (164252:165702) - D 8

Luz: en los poemas hay muchos detallitos que ver y sobre todo, que los niños le entiendan. Estaba trabajando el sentido literario, pero no alcanzan a percibir qué es, por ejemplo la palabra “símiles”. Para ellos es muy complejo, por lo que empiezo a buscar o a pensar la manera de que alcancen a interpretar esto, porque los poemas son difíciles. Una compañera dice que no es nada difícil. Yo le digo que no lo es si tú les dices: mira, este es un verso, esta es una estrofa, esta es la rima, eso no es difícil para el niño, lo difícil es llegar a interpretar el poema y lograr entender qué es lo que escribió el poeta cuando hizo su poema, qué estaba pensando, qué estaba sintiendo, las comparaciones que hizo, sí, eso es lo difícil. Yo les digo: a ver hijos, algunos escritores de canciones en su momento se convierten en poetas, por ejemplo les voy a decir un pequeño texto de una canción “muñequita linda, de cabellos de oro, dientes de perla y labios de coral” ¿qué palabras está empleando el poeta para comparar el color de cabello de la niña, sus dientes y sus labios?. No, no alcanzaban a percibir qué está comparando el poeta, en qué

estuvo pensando, en qué se inspiró. Los niños no lo perciben porque su mundo todavía es muy, muy pequeño. ¡Quisiera que los niños entendieran los poemas! Hay uno de Gabriela Mistral que dice: “dame la mano y danzaremos, dame la mano y me amarás” Les pregunto a los niños: ¿en qué estaba pensando Gabriela Mistral? Y me contestan – -pos nada, estaba escribiendo- (124666:126457) - D 1

Las maestras hacen referencia a metas de aprendizaje que requieren tiempo para alcanzarlas, requieren que los niños tengan ciertos procesos de pensamiento y no cuentan con ninguno de los dos. Las maestras van consiguiendo paulatinamente los propósitos a fin de respetar el proceso de aprendizaje de cada alumno y de su grupo en general. Aunque respetan la individualidad, desafortunadamente, son conscientes de que serán evaluadas de manera sumativa y ello tendrá consecuencias.

El tiempo es indispensable para lograr los propósitos ambiciosos de las reformas, sin embargo las decisiones de la política no generan las condiciones adecuadas. La tablas 34 y 35 comparan la distribución del tiempo en los planes de 1993 y 2011, allí se identifica que se agregan horas a la jornada laboral sin que ésta sufra una modificación real y sin que se modifiquen las condiciones salariales de las maestras. Además, la tutoría, en el plan 2011, se vuelve obligatoria por lo que además de incorporar dos horas y media también las maestras deben realizar la tutoría.

**Tabla 34 Distribución de horas semanales para primero y segundo grados**

<b>Asignaturas</b>	<b>1993</b>	<b>2011</b>
Español	9	9
Matemáticas	6	6
Conocimiento del Medio/Exploración de la Naturaleza	3	2
Formación Cívica	-----	1
Educación Artística	1	1
Educación Física	1	1
Inglés	-----	2.5
<b>Total de horas a la semana</b>	<b>20</b>	<b>22.5</b>

**Tabla 35 Distribución de horas semanales de tercero a sexto grados**

<b>Asignatura</b>	<b>1993</b>	<b>2011</b>
Español	6	6
Matemáticas	3	5
Ciencias naturales	3	3
Historia(Entidad donde vivo)	1.5	1.5
Geografía(Entidad donde vivo)	1.5	1.5
Educación Cívica	1	1
Educación Artística	1	1
Educación Física	1	1
Inglés	-----	2.5
<b>Total de horas a la semana</b>	<b>20</b>	<b>22.5</b>

En estas tablas se vuelve a hacer evidente la lógica de eficiencia, hacer lo mismo (o más) con la misma cantidad de recurso, lo cual no genera “productividad” en la educación, ella responde a otras lógicas. Estas situaciones realmente provocan que las maestras prioricen sobre lo que podrán conseguir con la reducción de tiempo, lo cual sin duda se relacionará con los indicadores que identifiquen en las pruebas estandarizadas. La evaluación es un factor potente respecto a las prácticas de enseñanza, por eso es tan importante que realmente su medición sea confiable y válida, que sea congruente con el enfoque formativo que da sustento a los programas y que cuide la difusión de sus resultados.

La estandarización de la evaluación, de las horas por asignaturas así como de las metas curriculares, no se han construido bajo una relación coherente. Ya se había mencionado cómo las maestras identifican que las estrategias de enseñanza están desarrollando otros elementos que las pruebas estandarizadas no evalúan, o que las expectativas de los aprendizajes están alejadas de los conocimientos de los estudiantes, o la insuficiencia de tiempo para el desarrollo de habilidades para el procesamiento profundo de la información. La estandarización está olvidando la influencia del contexto para el logro de las metas educativas. Si bien los profesores tienen las herramientas (en cierto nivel) para hacer las

adecuaciones (acción básica en la enseñanza), la política no les está dando las condiciones mínimas o básica para poder hacer su trabajo.

Las narrativas de las docentes, así como los estudios de Arriagada (2006) y Tenti (2005) identifican que las condiciones del contexto están demandando favorecer las habilidades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños, debido a los problemas que presentan las familias para cubrir las necesidades básicas y afectivas. Sin embargo, en los planes sólo se destina una hora a la semana para el trabajo con estos temas. Por ello las maestras lo trabajan de manera transversal todos los días, dentro y fuera del salón, incluso los alumnos con problemas más serios ocupan muchas horas de discusión en los Consejos Técnicos Escolares y la elaboración de estrategias para atenderlos. Esto demanda una fuerte inversión de tiempo para pensar la estrategia que vincule la convivencia cotidiana y los propósitos de las asignaturas para el desarrollo de la inteligencia emocional.

María Isabel: Cada vez se hace más exigente el trabajo para el director, cada vez más difícil. Por ejemplo, en los consejos, que hay que leer varios libros, y no sabemos si se va a llevar a cabo, pero ya lo tenemos que ir leyendo y entendiendo. Sí es bueno irse empapando, leer y actualizándose, preparándose, pero hay veces que son otras exigencias que te pide el contexto. Por ejemplo yo les digo a los compañeros que aquí hay que darle mucho cariño a los niños porque llegan sin desayunar, golpeados, sin uniforme. Ahorita, tiene uno que ir sensibilizando al padre de familia que hay que atender al niño, ahorita son puras madres solteras o los dos trabajan y entonces es pura calle. Ahorita debemos concientizar a los padres de familia de lo bueno y lo malo. De los 60 niños que salen de sexto yo creo que ni la mitad llegan a ser profesionistas, por ejemplo de la secundaria salen 40 de la prepa unos 20 y lo demás allí se van estancando. Sí está muy difícil. Y no porque no tengan dinero los padres de familia, es porque el alumno pierde el interés, porque aprende más de la calle que de su casa, no tiene un buen consejo. Sí es difícil. (19951:20851) - D 7

Las reformas se establecen y el acompañamiento para su aplicación es muy deficiente o no existe. Muchas veces el currículum no tiene coherencia con los materiales de los alumnos o de los maestros o con los criterios de evaluación o incluso con las teorías desde las que se forman los docentes. La experiencia de los profesores, en la aplicación del currículum, no es retomada por la SEP, así que las adecuaciones las lleva a cabo cada docente o colectivo, sin

embargo, los estándares son metas nacionales que se van a medir. Araceli menciona la incertidumbre que provoca la falta de claridad de los materiales curriculares.

Araceli: Ahorita la reforma no es congruente, hubo un rompimiento. Me acuerdo mucho cuando trabajé con los niños de primer grado, porque entonces ya no eran los libros que se usaban, y aunque haya tenido el diploma de la reforma, yo digo que no me ayudó mucho porque los niños tenían que crear solitos su propio aprendizaje y a su nivel. Ya no considera el constructivismo, el aprendizaje de la lengua escrita era como de lo global a lo sintético, por imágenes y como que se perdía mucho tiempo con el hecho de que ellos interpretaran la grafía. Los libros de Margarita Gómez Palacios le habían atinado perfectamente a cómo aprendían los niños, no había ese rompimiento. Me acuerdo que enseñaba una parte de global y un poquito silábico. En 1994 se enseñaba con el silábico, sólo a deletrear, y los niños seguían leyendo man- za- na, y hasta tercero ya empezaban a leer fluido, allí está el problema, yo siento que al momento de enseñarles una grafía no se las tienes que enseñar fragmentada, sí tienes que empezar de lo global y llegar a lo que es el concepto de la palabra. Más sin embargo, todo está en como lo interpretes tú para que el niño lo conozca sin que tú se lo digas. (101504:103729) - D 2.

Generalmente, las maestras invierten tiempo para encontrar pautas de acción consistentes con los programas y que permitan el logro de los estándares. El recurso con el que se pagan los cursos, puede provenir de las cuotas que los padres aportan, a cada escuela, al inicio de ciclo escolar, o directamente del bolsillo de las maestras o en contadas ocasiones de la gestión de una supervisora o de un programa específico. La SEP genera cuadernillos para “formar” con respecto a los planes o reformas curriculares, sin embargo, estos cursos casi siempre son mal conducidos, enciclopedistas y sobre todo, sin seguimiento en el aula y la práctica docente.

Patricia: Con la reforma de 2011 hubo maestros que entendían que ya el gobierno ya no quiere que les enseñes a los niños nada, con los proyectos ya no tenían que enseñar ni las sumas, ni restas ni multiplicaciones. Sí se tienen que enseñar, pero la manera es diferente, pero habría que leer el programa, y volverlo a entender si no lo hacíamos. Cuando lo leí me pareció que sí estaba bien el programa, pero a los maestros nos faltaba mucho prepararnos para poder trabajar por proyectos. No sabíamos que es un proyecto, es la verdad. Porque todo lo hacíamos de manera mecánica, tenemos que reseñar sujeto y predicado, la carta. Pero no íbamos viendo que poco a poco teníamos que ir enseñando las oraciones, para que hicieran luego un texto. No entendíamos por qué a la hora de los cursos de actualización, era saturarse de cosas, más que centrarse en lo que teníamos que hacer, leer y analizar pero, no lo analizamos. Solo nos dijeron lo tenemos que hacer por esto y por esto. No fue suficiente el tiempo, no estuvimos bien preparados, el curso lo tuvimos en tres días, entonces nos dijeron córrele y hazlo así. Allí yo veo un beneficio de suspender una vez al mes para llevar a cabo el CT, aunque hay muchos

desacuerdos de muchos maestros, pero creo que tiene que ver con el líder, con el director, que sepa entender la reforma y que sepa qué se quiere que hacer en esto para poder analizarlo en ese espacio.

El problema es que no leemos. Pero además los cursos no son suficientes ni hay una buena capacitación, ni los inspectores lo hacen. No hay nada que esté a nuestro lado para entender. Los libros también están complicados. Me acuerdo en un curso de capacitación de CM, analizamos al final del programa y veíamos que estaba mal y, me quedé pensando qué era lo que estaba mal. O sea todavía el programa estaba mal. La coordinadora nos decía que estaba mal, pero nunca entendí porque estaba mal, sólo entregué los productos. No hay un buen análisis y no hay con quien compartir esos errores, ella me decía hazlo, y analiza en qué está mal, pero yo me quedé igual. No hay una buena capacitación. Yo al principio no entendía nada sobre qué eran los proyectos yo y otros pensamos que eran las actividades permanentes. Teníamos que darle sentido a todo eso. (135529:137819) - D 8

Para poder interpretar y encontrar pautas de acción que conduzcan al logro de los estándares, son necesarias la capacitación, asesoría, seguimiento, etc. Sin embargo, la oferta de formación continua está alejada de las necesidades de los maestros. Los maestros comparten con sus colegas las lecturas y ejercicios que los cuadernillos sugieren, intercambian experiencias, pero, cuando tratan de poner en práctica las sugerencias no siempre encuentran las mejoras formas o se enfrentan a que es inaplicable en un tiempo y contexto determinado. Cuando la teoría pasa a la práctica es necesario el acompañamiento para la evaluación, reflexión y modificación de la práctica, sin embargo, ninguno de los cursos ni las supervisiones llegan hasta esos niveles. La capacitación que se ofrece a los docentes para lograr las metas no puede ser de menor calidad que éstas.

Desde el ANMEB, diferentes propuestas oficiales, sugerían que el Consejo Técnico fuera un espacio de aprendizaje que favoreciera la autonomía del docente, sin embargo, distintos estudios (Sandoval, 2012) encontraron que esto no funcionó así. En el ciclo escolar 2013-2014, la SEP estipuló que el Consejo Técnico Escolar se convirtiera en este espacio de formación desde la escuela, para promover la solución de sus propios problemas a partir del intercambio de experiencias entre colegas, del análisis y la reflexión sistemáticas de la



práctica y, de la emisión de sugerencias entre compañeros dentro de un medio con relaciones horizontales.

Esto le da un giro a las maneras tradicionales de formación que se habían promovido desde la SEP. Dicha propuesta percibe al docente como un profesional que tiene conocimiento valioso, que puede investigar su práctica sistemáticamente y que los resultados que obtenga pueden ayudarle a tener mejores desempeños en su práctica, así como ampliar su conocimiento profesional, además considera que la escuela pueden trabajar como colectivo en el que cada uno aporte y participe en la construcción y resolución de los problemas propios de la institución.

En 2013, las escuelas comenzaron el ciclo escolar con los lineamientos para el trabajo de los Consejos Técnicos Escolares. El calendario escolar se modificó para proporcionar tiempo a estos. El último viernes del mes, las clases se suspenden para los alumnos, mientras que los profesores cumplen su horario normal trabajando con base en la dinámica sugerida por los manuales de Consejo Técnico. Así la SEP ha tratado de favorecer la autonomía del profesor, sin embargo, las narrativas docentes y las observaciones durante el CTE, muestran que aún tiene áreas de oportunidad este espacio de formación.

El INEE realizó un estudio en 2013 sobre las prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional en preescolar; dentro de éste, analizó las formas en que se realiza el CTE y categorizó los niveles de profundidad en el análisis y la reflexión de la práctica. Se retoma este estudio, aunque no es del nivel de primaria, porque es útil para identificar hasta dónde el CTE está promoviendo el desarrollo profesional de los docentes y, porque tiene similitudes con las acciones identificadas en los CTE de las escuelas de las profesoras colaboradoras.

El INEE identificó que los CTE de preescolar, en México, se encuentran en el nivel 2: Los docentes se reúnen cuatro veces o más durante el ciclo escolar y la mayoría de los temas que abordan no están relacionados con el Programa de Educación Preescolar 2004.

Los CTE de las cinco escuelas observadas se ubican en este mismo nivel, sin embargo algunos de los temas que abordan sí se relacionan con el Programa de Educación Primaria 2011. Las maestras también invierten tiempo en trabajar temas relacionados con indicaciones que da la supervisión o con situaciones y necesidades de la escuela; una tema muy importante que siempre aparece al analizar los resultados de los alumnos en las pruebas, son las deficiencias que presentan algunos estudiantes o los problemas familiares que afectan sus desempeños, así como lo imposibilitadas que se ven las maestras para poder conseguir la mejora, específicamente en esos niños.

Para que el CTE pueda llegar a los niveles 3 ó 4, es necesario que las maestras trabajen específicamente con temas relacionados al programa oficial; que se hayan analizado profundamente y, con discusión colectiva, teórica y empírica, la práctica de alguna ellas; que ésta haya presentado evidencias para ello y; que el análisis tenga seguimiento. Según la teoría sobre el desarrollo de la reflexión y el conocimiento profesional, este tipo de estrategia desarrolla aprendizajes significativos y situados en el docente, con apoyo de la experiencia de otros colegas que también son conocedores del contexto de trabajo y puede dar y recibir sugerencias pertinentes a ese espacio y tiempo particular.

Para poder lograr las metas que la política tienen respecto al CTE como espacio de formación, los docentes necesitan tiempo para poder hacer un análisis como el de los niveles 3 y 4, pero también requiere que las supervisoras, directoras, asesoras, no sólo manejen en teoría a los CTE sino que vivan experiencias situadas y significativas para ellas también puedan

acompañar a las docentes en la construcción de su saberes profesionales con la misma lógica que pretende la teoría de los CTE.

Para lograr los estándares se requiere, entre otras cosas, capacitación congruente con ellos, pero ésta requiere tiempo para poder encontrar los caminos congruentes con los fundamentos teóricos. INEE (2015) identificó que aunque ya se daba el tiempo cada fin de mes, para colegiar, éste es insuficiente para poder llegar a los niveles 3 y 4 y, también identifica que la modalidad de la escuela es un factor que se relaciona con los niveles del CTE.

En el caso de las escuelas observadas, se puede identificar que el liderazgo de las directoras o el director y la composición del grupo de docentes, así como las necesidades del contexto, son factores que influyen en la estructura y función de los CTE en el S.E.E.R. La tabla 36 compara los CTE observados (Anexo 4).

Araceli: Yo no sé si nada más pasa en mi escuela o no sé si en los demás también, pero el director está sobre nosotros para que rindamos. Nos dice que con que rindamos en el grupo, pero lo da a conocer, aunque nosotros ya sepamos cómo es cada maestro. Nos presiona y sólo contamos en el CTE lo que hacemos, aunque no haya un avance cierto, entonces eso es suposición porque cuando llegas al grupo es otra cosa y, por eso muchas veces no avanzamos. Los maestros en muchas ocasiones tenemos tropiezos, pero como están presionándonos para que tengamos resultados y rindamos cuentas y, nos señalan si no hubo avance. Eso no está bien, porque uno tendría que demostrar si no hay avance porque permite reflexionar y entonces tenemos que volver a ver dónde está el error. Yo lo aprendí en la UPN, los maestros nos retroalimentamos unos a otros pero, acá en mi escuela, si ponemos que no hubo avances se nos reclama porque estamos fallando y además, la presión por rendir, nos impide tener oportunidad de equivocarnos para volver a replantear, porque no es cierto que siempre todo funciona pero aquí tienes que seguir una línea. (330527:331109) - D 2

La política desarrolla este tipo de propuestas de formación con el fin de ayudar al profesor a encontrar prácticas consistentes con el contexto, desarrollar el conocimiento profesional, y la toma de decisiones para resolver los problemas de un grupo en particular y en un contexto y tiempo determinado. Estas propuestas no responden a la lógica de la NGP, sin embargo, como la narrativa de Araceli muestra, la reducción de tiempo y otros recursos, el tener que cumplir con estrategias y aprendizajes estandarizados, así como la supervisión autoritaria y

la evaluación estandarizada, impiden que la reflexión y el análisis de la práctica puedan hacerse de manera más profunda y favorecer el desarrollo profesional.

El tiempo y la asesoría, también son necesarias para poder encontrar la forma de desarrollar las prácticas que sugieren en los programas, experimentar con ellas, probarlas y adecuarlas a un momento y situación dada. Como el caso de los proyectos que se sugieren en el programa de 2011. Es una propuesta ambiciosa que requiere inversión de tiempo para que los niños vayan desarrollando actitudes, conocimientos, habilidades, etc., que les permitan comunicarse, trabajar en equipo, planear un proyecto, accionarlo, darle seguimiento, evaluarlo; pero además, ese proyecto es el medio para aprender temas o conceptos como adverbios y su uso, la estructura y función de un texto informativo, características del Sistema Solar, aplicación de las estrategias para cuidado del medio ambiente, causas de la Revolución Mexicana entre otros, mostrando con ello la competencia; y esto, es sólo lanzando una mirada a vuelo de pájaro de las actividades y aprendizajes que se desarrollan por medio de un proyecto.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje requieren tiempo para dominarlas, y para que los alumnos consigan la competencia por medio de ella pero, además requieren modificaciones en función de los propósitos que se miden y se piden en los currículos. En el caso que narra Araceli, se muestra cómo las maestras no sólo deben trabajar por proyectos (con todas las bondades que tenga esta estrategia para desarrollar competencias) ya que de la manera en que están planteados en los libros, los alumnos no logran los aprendizajes que se les van a medir y que requerirán para la construcción de otros aprendizajes, por lo que la maestra tiene que hacer uso de su experiencia y de las sugerencias de sus colegas para lograr esos aprendizajes. Así es que, si la maestra sigue de manera racionalidad el libro como “manual”, elaborado por un “especialista”, no conseguirá lo que la evaluación demanda. Los materiales

curriculares y la evaluación no presentan coherencia interna. La enseñanza necesita eclecticismo para coadyuvar al logro de los propósitos en los niños.

El trabajo docente aumenta su complejidad debido a que: los libros y los programas no son claros para especificar las teorías y las formas de trabajo y; no otorgan el tiempo suficiente para que el docente vaya encontrando las pautas de acciones más eficaces.

La narrativa de Paty, muestra la experiencia que se vivió con las reformas, los estándares y la formación continua, tres aspectos que están concatenados y los cuales deberían ser coherentes entre sí y dársele la misma importancia, sin embargo, la racionalidad parece irracional. En el caso de Paty, la falta de dominio de lo que se le demanda la hace considerar que ella es la del problema, le resta autoconfianza, sin embargo, aun antes de los CTE, algunas maestras aprenden de la observación del trabajo de sus compañeras y del intercambio con ellas.

Patricia: Yo siento que siempre he tenido una actitud positiva y disposición ante las reformas, a mí no me gusta quedarme estancada, cuando algo no funciona hago cambios. Siempre asistí a los cursos y cuando quise ingresar a CM también fui. Siempre me gusta escuchar otras opiniones, otras perspectivas, siempre hay criterios a favor y en contra, hay de todo. Así es que leo y ahora hay más facilidad de acceder a la información por internet. A veces en los cursos uno no quiere preguntar para no pasar como ignorante.

Cuando me daban los talleres, al inicio de la reforma, yo me preguntaba porque no me daban actividades. Me decían que las que me sugerían yo podía cambiarlas y adecuarlas. Pero yo decía que muchas de las que nos daban no se adecuaban a los niños del campo, nos decían que habláramos del tren y ellos nunca lo habían visto. Cuando vienen los cambios te dan los programas pero no actividades, te dicen: hazlo, y pues nos quedamos en lo mismo. Los talleres no son un apoyo para saber cómo va aplicar uno eso en el aula.

A veces la gente habla muy bonito, pero a veces en la práctica no sabemos, yo aplicaba lo que me decían, que parecía muy maravilloso. En los cursos que se hacían de actualización yo anotaba, iba, lo ponía en la práctica y le cambiaba y no era tan maravilloso en la práctica; sí resulta pero porque yo sé que depende del grupo. No siempre es tan maravilloso las propuestas que te comparten. A veces me sentía frustrada porque pensaba que era yo. A veces me preguntaba si era mi profesión.

Decidí que tenía que prepararme, ahora he estado aprendiendo mucho de mis compañeras, muchísimo, me sorprende la forma en que trabajan, me gusta cómo trabajan, veo lo que hacen, me gusta que comparten y el resultado está allí, se refleja en los resultados. Dos chicas que son mis compañeras, me gusta que paso por su salón y todos están muy callados y ellas no gritan y trabajan muy bien. Eso he aprendido de ellas. Yo levantaba la voz. (129525:130753) - D 8

Cuando hay reformas, la formación no considera todo el conocimiento que hay sobre el desarrollo de los procesos de pensamiento del docente y de la práctica. Los cursos no parten

de lo que sabe un docente para anclarlo con el nuevo conocimiento, lo nuevo parece demasiado alejado de lo que saben hacer. Los docentes se sienten como si no supieran enseñar porque no logran aplicar lo nuevo. Esto favorece la descualificación docente y desconoce los saberes que han creado a través del tiempo y la práctica.

La imposición de los estándares así como de la organización de la enseñanza ha excluido a los docentes de la creación de estas actividades. Los programas no han retomado las experiencias docentes, en su aplicación y adecuación, para mejorarlas. La estandarización los convierte en técnicos que deben aplicar “algo” (que no se considera perfectible), y genera en ellos sentimientos de desconfianza hacia sus saberes e incertidumbre y/o inversión de tiempo para aplicar, reflexionar y encontrar la mejor propuesta.

Esta tecnificación del trabajo docente coexiste con otras acciones que sí revaloran el conocimiento profesional y que parten de él para la reflexión y desarrollo de los saberes docentes, tales como el CTE, sin embargo, éste también necesita tiempo para que los maestros vayan encontrando las formas de colaborar en el desarrollo profesional de sus colegas y el propio, así como la mejora de la escuela. De igual manera, esta propuesta, requiere un liderazgo que reconozca al error como una forma de crecimiento, que de tiempo para la reflexión y la mejora, así como autonomía. Las experiencias de las docentes con los supervisores no son de tutoría, ya que siempre se encuentran preocupados por los resultados y porque los cambios se reflejen de manera rápida.

Patricia: Yo he tenido niños violados y la verdad que era bien difícil centrar su atención a que ellos aprendieran. Recuerdo que no me fue tan bien con la inspectora. Me decía que cómo era posible que, yo teniendo tan poquitos niños, no había podido alcanzar buenos resultados. Yo le decía que quisiera que estuviera allí para que vieran que esos niños sufren. Me acuerdo que había un niño que se encerraba en un closet como lo hacía en la habitación de su casa y primero tenía que sacarlo de allí y luego intentar enseñarle. (51041:51609) - D 8

Hay una obsesión por controlar, por establecer metas, por señalar qué es lo “adecuado”. Se publican en los documentos oficiales las metas, los perfiles docentes, los enfoques, pero no se generan las condiciones suficientes para poder lograr los cambios.

Los maestros se encuentran entre la no idoneidad y la “profesionalidad”. Esto provoca tensión por el cambio constante y vertiginoso, desconfianza en su conocimiento, intensificación de su trabajo y aumento del tiempo laboral. Los alumnos aprenden también en este ambiente; las expectativas tan altas los hace ver insuficientes y muchas veces deben participar de clases memorísticas, sin oportunidad de tener espacios para la aplicación del conocimiento, para la acción social, el aprendizaje situado o la reconstrucción de sus esquemas; a veces son preparados para ser hábiles al momento de responder ítems o rellenar óvalos.

La siguiente narrativa de Araceli, explica que los maestros muchas veces se enfrentan a estos nuevos retos solos o incluso en contra de sus propios compañeros de trabajo, algunos encuentran colegas con los cuales compartir conocimiento dentro del CTE o fuera de él (como el caso de la narrativa de Luz), pero el acompañamiento por medio de la Supervisiones o los Asesores Técnicos es casi inexistente. Se pretenden cambios inmediatos, sin considerar las propias concepciones y creencias de los docentes a partir de las cuales reciben las propuestas, la cultura de la escuela, las expectativas de los padres e incluso las propias concepciones y formas de aprendizaje con las que los alumnos se presentan antes las nuevas propuestas.

Araceli: Quizás cuando yo llegué a esa escuela había ¡ay, pues otras maneras de enseñar!, bien difícil con las que me enfrenté, como un tradicionalismo bien cerrado, porque era un círculo muy cerrado y no me dejaban entrar las compañeras; yo traía otra forma de trabajar y el estar me enfrentando con esa situación fue un desgaste por años. No sabía qué hacer para que mis compañeras entendieran lo que quería hacer. Yo aprendí que no era necesario gritarles a los niños. Sólo me criticaban y me decía que lo hacía estaba mal, pero mis niños y mis papás me decían todo lo contrario. Entonces ahí es donde tú dices ¿qué onda, qué pasa? cómo estamos

nosotros como seres humanos, como maestros, como compañeros. Qué mal porque muchos de los males de la educación vienen desde eso, desde que no nos enseñamos a trabajar. Me metí a estudiar la maestría para demostrarme yo misma que no estaba mal. Todo lo que estaba aprendiendo lo estaba en ese rato aplicando, ya tenía la teoría y en la aplicación me daba cuenta si es verdad, aprendí bastante. (29724:30549) - D 2

Luz: La maestra Herlinda, ya tenía cierta experiencia y era bien lista, bien inteligente. Me apoyaba mucho en ella, le decía lo que iba a ver al día siguiente y le preguntaba qué podía hacer, cómo le puedo hacer. Me explicaba y yo anotaba. En la tarde me ponía, a ver los libros, me acordaba de lo que me aconsejaba la maestra y al día siguiente, yo daba mi clase. Tenía mucho cuidado de no regarla con los niños, porque era inexperta y muchas veces uno comete errores pero, no porque no tengas la preparación o la capacidad sino porque son errores naturales. (70319:71091) - D 1

Las reformas crean estándares aplicables a todos los niños, sin embargo, los programas señalan que la atención a los estudiantes debe ser individualizada, y así lo hacen las maestras, en la medida de sus posibilidades, con grupos de 28 alumnos en promedio. Los estudiantes deben ser atendidos en función de sus propias necesidades, sin embargo, la inclusión educativa obliga a los maestros y las escuelas incorporar en los grupos a niños autistas, con Síndrome de Dawn, sordos, mudos, etc. Las experiencias respecto a estos cambios que modifican el trabajo docente son expresadas de la siguiente manera por las profesoras.

La inclusión entró en las escuelas sin las condiciones adecuadas, por ejemplo, las escuelas tuvieron que hacer rampas, con el dinero de las aportaciones de los padres, para que los niños, en silla de ruedas, pudieran moverse dentro de la institución; los profesores se formaron a contratiempo para atender a niños con algún trastorno de la conducta o algún problema de aprendizaje, ya que fue difícil acceder o contar con una capacitación oficial para conocer las formas de trabajar con estos niños; debido a que los psicólogos son figuras inexistentes dentro de las escuelas, las maestras deben buscar apoyo para los padres, con un costo adicional o buscar un espacio en los centros de atención que el S.E.E.R. tiene para estos niños y; por la ausencia de sombras o apoyos para el trabajo con estos niños dentro la escuela, las maestras deben hacer adecuaciones para la enseñanza, quedarse a contraturno para trabajar con ellos,



apoyarse con algunas sugerencias que USAER señale, o dejar que el alumno comprenda lo que puede en el trabajo en grupo, para dividir su atención por igual para todos los integrantes de su grupo.

Los maestros están presionados por terminar el programa debido a que deben salir bien en las evaluaciones estandarizadas, deben atender en promedio a 28 alumnos, cada uno con sus cualidades. Niños autistas, ciegos, quemados, violentados, con TDA, etc., son niños que se atienden con la mejor de la voluntad de los maestros, pero sin el conocimiento suficiente (en ese momento) para su atención. Existen centros a los cuales se canalizan a estos niños para que, a contra turno asistan a asesoría, pero muchos padres tienen dificultades y/o pretextos para llevarlos; los tiempos para el diagnóstico y para los seguimientos no son adecuados muchas veces e incluso no hay un acompañamiento a los docentes en situaciones reales de práctica.

Ante las demandas de las características de los estudiantes, el apoyo psicológico y atención a las NEE, es indispensable dentro de las escuelas. Algunos colegios, tiene hasta uno o más psicólogos por nivel e incluso tienen quien les da el apoyo externo, cuando los padres pueden pagar. Otra vez, las escuelas hacen lo que pueden con lo que tienen. No son suficientes los USAER y sus prácticas no parecen ser muy efectivas.

La *inclusión educativa* es uno de los elementos que las reformas ha incorporado y su impacto en la práctica docente es notorio. Sin embargo, las políticas se decretan de arriba hacia abajo y se cree que por añadidura se van aplicar sin que se construya una cultura escolar sobre ello y/o se capacite adecuadamente a los profesores. En la siguiente narración, Araceli explica una situación en la que el derecho a una educación inclusiva no se considera en su escuela y, la forma en que ella ha participado de la inclusión aun a pesar de no tener la comprensión total del tema.

Araceli: Se los llevaron de la escuela porque su mamá no los atendía, se dedicaba a labores del hogar, pero ayudando en la casa de otros. Ella no sabía leer y escribir, era para nosotros muy difícil enseñarles, aparte estaban muy solos en la tarde. Se fueron de la escuela porque el director ya no los quiso, que porque no los podíamos atender, se cierra la situación de que tenemos que ser incluyentes. Yo le decía que usted le puede gestionar apoyos, ella viene de un ranchito y no sabe leer, en vez de estarlos haciendo a un ladito, vamos apoyarlos. La niña tenía ataques de ansiedad, yo la tuve en primero, segundo (quedó reprobada en tercero) y, en tercero vuelvo a agarrar el grupo y, allí estaba ella. Ya en cuarto se la llevaron porque el director decía que qué íbamos a hacer con esa niña, porque va y se encierra en el baño y si no está usted no hay nadie que la pueda sacar. Yo le decía: es que hay que tenerle paciencia, y pues cuando yo no esté, ustedes también aprendan. Usted puede hablarle y sí entiende pero, es cuestión de que usted quiera. Tenía un problema de apego, no quería a su mamá, algo así, no le entendí bien al diagnóstico que me dieron porque cuando yo la tuve en segundo la mandé. La niña sí sabía pero, sólo cuando quería leía. Su hermano tenía el mismo problema pero él era más listo, pero la niña de plano no, como que ella necesitaba tener medicamentos de psiquiatría, porque me acuerdo que se arrancaba los pelos, una situación muy difícil. Yo recuerdo que la señora se fue asesorar, llegó una psicóloga a preguntarle al director que por qué los había corrido, y pues le explicó que la señora no los atendía y pues ya se los llevaron. Creo que los iban a meter en un internado, en el Damián Carmona, porque a veces ni comían, pues es que la señora no tenía recursos. Allí como maestra te quedas: yo puede haber hecho más, pero no me dejan, esos son algunos rompimientos que yo tengo con mi director. (73546:75931) - D 2

El derecho a la educación y el respeto a la diversidad deben convertirse en políticas que realmente apoyen la inclusión de estos estudiantes a la escuela con las condiciones adecuadas, para lo cual el gobierno, no debe pasar su responsabilidad a los padres de familia, ya que esto perpetua la desigualdad educativa. La presión por salir bien evaluados, por tener una escuela de “calidad” y sin recursos básicos, provoca que algunos maestros quieran deshacerse de los niños y otros se esfuerzan para poder atenderlos, en la medida de sus posibilidades. No se pueden decretar cambios sin haber considerado los presupuestos adecuados para contar con las condiciones básicas para la inclusión. En función de esta situación, los maestros deben priorizar y muchas veces prefieren fortalecer a los alumnos emocionalmente y sólo después de esto, empezar a trabajar los aprendizajes, aunque con ello se les vaya el reconocimiento.

Patricia: Yo sufría mucho al saber de niños violados por sus propios padres. Recuerdo que hubo un caso de un niño, tenía siete años, él siempre se encerraba en el closet donde guardábamos los materiales y libros, se paraba a un lado y se encerraba, había sido violado por su papá. Yo

tenía un grupo pequeño de doce niños, en el albergue, pero todos esos niños fueron maltratados. La verdad es que era bien difícil centrar su atención, que aprendieran. Recuerdo que no me fue tan bien cuando nos visitó la inspectora. Me decía que cómo era posible que yo teniendo tan poquitos niños, no había podido alcanzar un mejor promedio. Yo le decía que quisiera que estuviera aquí para que vieran que esos niños sufren. Otro niño, de ese grupo, había sido abandonado por su mamá, vivía con su papá y de repente lloraba, gritaba, se levantaba de la mesa enojado y quería golpear, entonces yo lo abrazaba pero él seguía enojado. Llegaba un momento en que yo no daba clases es decir, los otros niños estaban trabajando y yo estaba con este otro niño platicando, abrazándolo y así por el estilo eran días en ese lugar, yo no pude, no pude y económicamente estaba mejor pagada que una plaza inicial en el Sistema. Yo me dije que no estaba preparada para eso, era muy joven y creo que yo también estaba sufriendo, emocionalmente no pude y decidí retirarme. (52042:53240) - D 8

Estándares ambiciosos, mala capacitación, ausencia de acompañamiento y asesoría, falta de tiempo para el logro de los aprendizajes, recursos bibliográficos poco claros y algunos mal elaborados, complejidad en las estrategias de enseñanza, aumento en las demandas hacia la función docente, evaluación sumativa sin diagnóstico propio, recursos insuficientes para atender la heterogeneidad de los alumnos, los tipos de liderazgo, cultura escolar, uso de tiempo extraescolar para la formación, incertidumbre por las reformas permanentes y el avance del conocimiento, alumnos sin soporte emocional, son factores, que con la autonomía limitada de las maestras, se hacen difíciles de contrarrestar y colocan a las docentes en desventaja frente al prestigio de otras profesiones.

La escuela pública y los maestros, son exhibidos en los medios de comunicación como los culpables de los bajos logros en los desempeños de los estudiantes sin considerar todos estos factores implicados en ello. Las mismas autoridades educativas desconfían de sus docentes y los condenan, incluso algunos profesores condenan a sus compañeros o así mismos por estos resultados. La estandarización que no considera la influencia del contexto y la difusión tendenciosa de los resultados de la evaluación está desprestigiando al docente, precarizando su trabajo y haciéndolo más complicado.

Luz: La sociedad que nada más está viendo a ver a qué hora se tropieza un maestro para acabarlo. (201948:202930) - D 1

María Isabel: Espero que los medios de comunicación no nos sigan “echando mosca en ese aspecto”, porque los papás en todo están y ellos creen que gobierno nos da todo y eso no es cierto. Ahorita, lamentable y tristemente, cuando empezaron a salir los spots, de que el niño no tiene que ser maltratado, no se le tiene que gritar, que no se le debe ver feo, que debe pasar de año aunque no sepa leer, le da elementos a los padres poder para ir a exigir cosas que no le ayudan al niño en su educación. (36703:37619) - D 7

Patrica: En una ocasión escuché, creo, a Josefina Vázquez Mota, contestar en un entrevista que la educación en México era muy baja debido a los maestros. (164252:165702) - D 8

Silvia: Ahora dile a un papá que está mal y se van a Derechos Humanos, porque ya me metí en algo que no debo de meterme y antes sí, sí, nos tomaban mucho en cuenta. (106396:107006) - D 11

La estandarización de las metas de aprendizaje de la metodología de enseñanza provoca precarización e intensificación del trabajo docente. Provoca exclusión, precariedad económica, personal y cultural. La creación y aplicación de las políticas neoliberales no ha conseguido ni la equidad ni la calidad educativa. Son irrelevantes los resultados de las evaluaciones cuando los maestros están haciendo lo que pueden con lo que tiene, y muchas veces hacen más, de lo que esto les debería permitir. La política considera que apeguándose a la racionalidad los resultados vendrán por añadidura.

Con la racionalización, la acción se somete a la planificación previa para determinar reglas y procedimientos lógicos de decisión, así como los logros que deben obtenerse. El peso se pone en la lógica de las formas y procedimientos de organización y decisión más que en el contenido de las mismas. En este sentido la racionalización hace referencia al predominio de la racionalidad formal por encima de la sustantiva y a la lógica más que a la dialéctica.

La razón y el poder dirigen las decisiones de política educativa, sin apertura para modificar en función de las aportaciones provenientes del conocimiento y las experiencias de los docentes o de las necesidades del contexto. Los encargados de dictar los currículos y las teorías educativas en las cuales se fundamentan, utilizan su posición para imponer la

ideología que consideran adecuada a sus propósitos y, en esta construcción, los profesores han sido excluidos. El enfoque de género, coadyuva a analizar y hacer consciente una suma de supuestos que se han naturalizado respecto a las mujeres, el magisterio, las profesoras y el conocimiento. Género demuestra que las relaciones entre los sexos son relaciones de poder y permite reconocer que en el trasfondo de la ideología que domina a la educación se encuentran estas creencias de modernización que dictan que la docencia debe basarse en racionalidad, universalidad, evaluación, control, experticia, objetividad científica, emancipación, control del entorno, prestigio social, etc. (Bazán, 2007).

Estos discursos que dominan la política educativa tienen una carga de género, están sustentados en el poder social e institucional patriarcal (Mclaren y Giroux, 1994). La política educativa, en aras de la modernidad, ha organizado un cuerpo de conocimiento legítimo, tanto para los aprendizajes de los estudiantes como para las destrezas y conocimientos docentes, lo cual se posiciona en los currículos como objeto de dominio y poder (Giroux, 1994).

Dillabough (1999) abona a estas ideas señalando que la teoría que sustenta el concepto de docente en la política educativa se basa en una visión masculinizada. Para esta autora, la enseñanza está anclada en un pensamiento político dominado por el hombre. La visión del profesor moderno está apegada a una visión neoliberal, racional y capitalista. El profesor, como agente de la reforma debe seguir en su práctica estándares objetivos a fin de lograr la “calidad educativa”. La evaluación es el medio para controlar que los conocimientos y las prácticas de los docentes correspondan a lo demandado a nivel nacional e internacional y juegan un papel de control importante, para el cumplimiento de estas pautas a seguir, así como para constatar el nivel de logro de los aprendizajes esperados.

Esta visión que domina la enseñanza, considera que el profesor, de manera autónoma, puede llevar a cabo su trabajo aplicando las normas racionales que le son proporcionadas. Según Dillabough (1999) esta visión descontextualiza, limita su capacidad de acción y la reflexión sobre su práctica no es posible, además contribuye a la reproducción del patriarcado. Así la enseñanza, actividad primordialmente realizada por mujeres, no está favoreciendo el cambio en las relaciones de género.

Desde 1993, las visiones empresariales han influido en las políticas hacia la educación y los profesores. A pesar de que los docentes fueron decretados como profesionales, el conocimiento que poseen, no es tomado en cuenta para la elaboración del currículum. Esto define al magisterio como una semiprofesión, porque sus fines son conceptualizados externamente (Arnaut, 1996). Los docentes se han acostumbrado a ser nombrados profesionales pero, sin la oportunidad de participar en la creación de las reglas de funcionamiento de su profesión o en la generación de su conocimiento. No existe un ejercicio liberal de la profesión (Díaz Barriga e Inclán, 2001), a pesar de que se habla de autonomía profesional, los maestros deben cumplir un horario, entregar ciertos documentos, etc., en realidad tienen una autonomía limitada, ya que su trabajo debe responder a las metas curriculares y los perfiles que de ellos se espera.

Se han establecido estándares para la educación primaria, pruebas estandarizadas, evaluación y recompensas con base en el desempeño en ella, en fin una serie de controles para que el docente aplique los currículos como se le demanda. Esto les implica adaptar las propuestas a las realidades del contexto de trabajo, casi siempre sin acompañamiento y; con poco tiempo por las reformas constantes y, la naturaleza y complejidad misma del trabajo docente que demanda la mayor inversión de tiempo en la atención de los niños en el aula (Acker, 1995).

Hay una serie de políticas que el Estado ha impuesto de manera autoritaria, las cuales responden a una lógica racional que no considera el conocimiento que los profesores han creado a través de su práctica y como gremio.

### **3.2.2.2. Estandarización de los perfiles docentes**

En el discurso político, con la finalidad de revalorar la función magisterial, se han nombrado a los docentes, profesionales de la educación, y se han construido una serie de indicadores para definir lo que esto significa, algo que recuerda lo que señala Goodson (2003): la enseñanza tiene más de prescriptivo que de descriptivo. Porque los documentos lo enuncian, de manera inmediata, los maestros se convierten en un grupo de individuos que se organizan con sus colegas para desarrollar los conocimientos que son requisitos indispensables para pertenecer a su profesión y que funcionan como normas; también de manera mágica se convierten en individuos autónomos.

Los organismos internacionales han gestado una serie de acuerdos para que la educación en los países responda a sus demandas. Esto ha generado en México, un estado de múltiples reformas que en ocasiones atañen a todo el sistema y en otras sólo a partes de él. Nuevos propósitos educativos, nuevas metodologías, nuevas formas de intervención conviven con las reformulaciones que se experimentan en la vida cotidiana de las escuelas debido al peso de la tradición, la cultura organizacional, la necesidades de los contextos escolares y las nuevas formas de organización familiar, entre otros factores.

En 2005 Perrenoud, difunde los acuerdos tomados en la declaración de Ginebra de 1996 para la formación continua del profesorado. En su libro, Diez nuevas competencias para enseñar, se definen aquellas características que el docente debe mostrar en su trabajo, aunque el autor

afirma, en su introducción, que no son las que se pueden ver en la práctica actualmente sino aquello a lo que se aspira en función de los ideales de la educación, esta fuente ha sido utilizada para la elaboración del currículum de la formación inicial y de los perfiles docentes.

Se espera que un docente pueda:

Individualizar y diversificar los itinerarios de formación, introducir ciclos de aprendizaje, diferenciar la pedagogía, ir hacia una evaluación más formativa que normativa, dirigir proyectos de institución, desarrollar el trabajo en equipos de profesores y la responsabilidad colectiva de los alumnos, situar a los niños en el centro de la acción pedagógica, recurrir a métodos activos, a la gestión de proyectos, al trabajo por problemas abiertos y situaciones problema, desarrollar las competencias y la transferencia de conocimientos y educar en la ciudadanía. (Perrenoud, 2005:9)

En algunos documentos oficiales se exponen las características del docente en México como el emitido por la SEP en 2014, para el Concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica. Ciclo Escolar 2014-2015. En este documento se exponen el perfil, los parámetros e indicadores los cuales demandan:

1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.



Como se denota en estos documentos, el trabajo docente se reconoce como una actividad que requiere el uso de habilidades de procesamiento de información profundo. Al respecto, Tenti (2005) explica que al igual que otros profesionistas, el profesor toma decisiones sobre problemas con gran complejidad, que implica seleccionar conocimientos de diferente tipo (tanto teóricos como empíricos) y que proceden de diversas disciplinas, para lo cual invierte una gran cantidad de tiempo y esfuerzo que deberían ser retribuidos económica y simbólicamente. Sin embargo, la educación vive en ambivalencia, se considera la panacea de todos los cambios pero, también algo simple o que se hace por obligación.

Aunque las posturas internacionales sobre las competencias docentes intentan estandarizar al profesorado, están concentradas en aquellos ideales teóricos que apoyarían el logro de las metas curriculares y el desarrollo profesional, sin embargo, esta situación no se identifica en la definición de docente que emite la LGSPD. En ella más bien se hace claro el peso de las posturas neoliberales, al declararlos como los responsables, ante el Estado y la sociedad, de los aprendizajes. Verger y Normand (2015) advirtieron que la NGP presentaba públicamente la responsabilidad del docente por el bajo nivel de logro respecto a estándares, sin considerar que estos estándares no están adaptados a los estudiantes, omitiendo la influencia del contexto y la inmensa falta de recursos.

**Personal docente:** Al profesional en la Educación Básica y Media Superior que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo (de la Federación, D.O., 2013:4).

Asimismo, la LGSPD señala al profesor como el responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, atribuyéndole una autonomía total, que por las condiciones de su trabajo, no tiene. En el papel suena como una atribución de poder a los profesores, pero como señala

Tenti (2005) la autonomía sin recursos es, abandono, y la autonomía para la toma de decisiones, respecto a la organización de la enseñanza, con una evaluación sumativa y punitiva es, condicionamiento encubierto.

Es cierto, que es necesario generar una identidad docente, pero la pregunta es, ¿esa ideológica que se impone a qué intereses responde? La LGSPD expone altas e injustas demandas a los docentes pero, no mide su construcción de la misma manera, ya que califica al docente como promotor, coordinador, facilitador e investigador del proceso educativo, sin explicar qué entiende por cada uno de estos términos. La lógica racional o más bien, la lógica de algunos tomadores de decisiones, desconoce la naturaleza de la docencia y, olvida la responsabilidad del Estado para dar los recursos necesarios que permitan conseguir la calidad educativa. Esto hace pensar que el interés oculto es utilizar la política hacia los docentes y la educación para restar sentido a la escuela pública y acabar con ella, porque es un negocio lucrativo y permite el control de las ideologías.

Además, desde la Política educativa el maestro se define como investigador, sin clarificar lo que se entiende por eso y sin la descarga, que la investigación requiere para llevarla a cabo. Enseñar e investigar, son dos actividades que demandan, por igual, una gran inversión de tiempo, pero como la investigación tiene mayor jerarquía, bajo la lógica racional, la enseñanza no se valora igual e incluso se considera como una actividad adicional a la investigación.

Stenhouse (2003) es un autor en el que los currículos de las normales se apoyan para trabajar el concepto de docente como investigador. Este autor considera que la investigación será el elemento que permita cambiar la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y sus condiciones de trabajo, así como aumentar progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccionar su enseñanza. Esta idea tiene un sustento interesante, sin embargo, las

condiciones del trabajo docente y de la naturaleza de éste, no permiten, de manera adecuada, realizar investigación, el tiempo que se trabaja en su mayoría está destinado hacia los niños. Además, pareciera (por la poca claridad de la LGSPD), de manera reiterativa, que la teoría y la política, colocan al docente desde visiones racionales, sin considerar que, el profesor es un sujeto reflexivo y que desarrolla su conocimiento de una manera particular, no sólo mediante la investigación formal y, no sólo para dominar los contenidos y perfiles curriculares.

En la definición que Stenhouse aporta sobre el *Profesor Investigador*, indica que éste tiene “capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula” (Stenhouse, 2003:197). La visión de Stenhouse se empareja con los propósitos del CTE, sin embargo, como se mencionó, estas acciones requieren una inversión considerable de tiempo y tiempo laboral destinado a ello.

El tipo de trabajo en el CTE contradice la visión universal y estandarizada de la enseñanza, al permitir que las escuelas analicen sus resultados y que desarrollen estrategias para mejorar en los desempeños o problemas que su escuela tenga. El CTE está respetando el conocimiento de los docentes, reconociendo su capacidad para reflexionar y mejorar las situaciones de sus instituciones y contextos particulares; pero también los constriñe, con un currículum nacional y metas estandarizadas, con culturas autoritarias que imponen actividades y metas, por el temor de no lograr, lo que suponen es adecuado.

Algunos autores consideran que los profesores no tienen una cultura hacia el desarrollo académico o intelectual, pero más bien se tendría que voltear la mirada hacia las condiciones del trabajo docente y sobre todo, hacia la definición de docencia, la cual ha querido ser equiparada con el trabajo científico y se espera de ella productos semejantes, cuando tiene su propia naturaleza y no puede ser juzgada con los mismos parámetros. Además, siendo una

profesión que cuenta en su mayoría con mujeres, tener que aplicar un conocimiento desde visiones masculinizadas y de manera autoritaria, excluye y margina a las profesoras como constructoras de conocimiento.

Los maestros no necesitan, para ser valorados, ser nombrados investigadores, lo que necesitan es que el discurso y las acciones de política revalore la enseñanza per se, otorgar verdaderamente el reconocimiento económico y difundir lo que es la práctica docente para demostrar que es tan valioso enseñar en el nivel básico como investigar u operar o dirigir una empresa, etc. Desafortunadamente, el menosprecio hacia el trabajo docente, no permite dejar de lado la visión vocacional, ya que la verdadera educación tiene mucho de sacrificio porque el que educa, dejar de “ser”, para apoyar a que otros “sean”.

### **3.2.2.3 Evaluación en el trabajo docente**

#### **3.2.2.3.1. Medición intensiva**

La ideología de la NGP considera que para mejorar la calidad de la educación es necesario medir, de la manera más sistemática, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde 1995, se creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), para generar indicadores que ayudaran a mejorar el Sistema Educativo. Las evaluaciones que aplicaba el SNEE se entregaban a las escuelas para que a partir de esos resultados, reconocieran sus áreas de oportunidad, pero también eran utilizadas por la autoridad y los directores para comparar y establecer rankings entre escuelas. A la par de estas evaluaciones, la educación también fue analizada, al interior del país por el INEE, INEGI, CENEVAL, etc., y al exterior, por organismos internacionales como UNESCO, El Banco Mundial y la OCDE, por citar algunos.

Por la incorporación de México a la OCDE, este organismo ha emitido varias evaluaciones respecto al estado de la educación en México, así como respecto a los desempeños de los alumnos, para esto último se ha utilizado la prueba PISA, convirtiéndose en el referente para enjuiciar a los docentes y para evaluar la educación. La OCDE ha sugerido una serie de cambios en la educación, de los cuales sólo algunos han sido implementados. Esto hace notar que, a pesar de la confianza en el aporte científico y racional para la mejora de la educación, las decisiones políticas no se apegan a esta racionalidad sino que responden a otro tipo de intereses ocultos.

El INEE es una institución que demuestra la importancia que paulatinamente ha tomado la evaluación en la educación. Coexistió por mucho tiempo con el SNEE, y también aplicaba pruebas estandarizadas para medir la calidad de la educación, evaluando a los actores educativos y las condiciones de las escuelas. Al inicio se constituyó como un organismo federal autónomo hasta que en 2013 se convierte en el instituto de evaluación oficial y se le dotó de autoridad para sugerir los cambios necesarios en la educación. En este sentido, una de sus acciones principales fue la generación de la LGSPD, en la que se establecían que la evaluación al docente sería obligatoria y de sus resultados, dependería la permanencia en el servicio. A partir de 2015 se aplicó la evaluación a nivel nacional.

Estos ejemplos nos demuestran cómo la medición ha ido intensificándose a lo largo del tiempo y que los docentes han experimentado cambios en la condición de su trabajo, sin que haya habido un cambio análogo en las condiciones de infraestructura y recursos con que cuentan las escuelas o en las capacitaciones que ofrece la SEP. La evaluación ha sido sin duda, un referente que la política aprovecha para hacer los cambios que las autoridades, en cuestión, consideran pertinentes, pero sin una visión que, de manera integral, conjunte las acciones que son necesarias para realmente lograr la calidad educativa. La evaluación de la

educación no ha coexistido con una buena construcción de políticas públicas que atiendan los problemas centrales a largo plazo o con un seguimiento adecuado de su implementación. Aunado a esta medición a nivel macro, se encuentra la medición a nivel micro, en las escuelas, basada en las reformulaciones constantes a pocos claras de los planes y programas de estudio. El currículo ha promovido una medición intensiva con la creencia de que permitirá la mejora de los aprendizajes y los procesos de enseñanza. Las razones detrás de estas decisiones pueden ser buenas, sin embargo, se han hecho muchas propuestas que no consideran la complejidad en la aplicación de los instrumentos propuestos con las condiciones en las que trabajan los docentes, sin un acompañamiento adecuado, sin materiales ni tiempo suficiente, con currículos poco claros, con pruebas que no son del todo congruentes con las propuestas de enseñanza y las metas de aprendizaje o, sin considerar los 28 alumnos, en promedio, que cada maestra tiene que atender, sola.

En el currículum de 1993 se especificaban muy pocas formas de evaluación, incluso se señala que es valioso respetar la forma de trabajo del docente, su eclecticismo y la tradición educativa mexicana y que, además, no se esperaba sólo evaluar con base al logro de los propósitos previamente identificados sino que la evaluación debería considerar también las actitudes de los niños, su interés por el trabajo y el aprendizaje (SEP, 1993). La intensificación en la medición se puede observar en los cambios curriculares en 2011, de no tener casi referentes de instrumentos de evaluación, este programa enlista catorce instrumentos como sugerencia para la evaluación: prueba estandarizada; interacciones y observaciones informales; diario; portafolio y carpetas de trabajos; listas de verificación, cotejo o control; rúbricas o matriz de verificación; exposiciones; registro anecdótico o anecdotario; observación directa; producciones escritas y gráficas; proyectos colectivos de búsqueda de información; identificación de problemáticas y formulación de alternativas de

solución; esquemas y mapas conceptuales; registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades colectivas y; pruebas escritas u orales. Las estrategias para evaluar se complejizan y se amplían, y como se hacen oficiales, los maestros deben llevarlas a cabo en el menor tiempo posible y aunque, no todas puedan ser de utilidad o, sin tiempo para reflexionar sobre su pertinencia o para lograr su dominio.

Para el logro de los estándares, las políticas neoliberales, consideran indispensable la evaluación y la rendición de resultados. Con el lema de “todo lo que se pueda medir se puede mejorar”, la evaluación ha penetrado la educación y la docencia. Sin embargo, y a pesar de los compendios sobre evaluación escritos, realizarla a gran escala en un país como México, es una acción compleja, que al igual que en muchas partes del mundo, no ha encontrado los instrumentos confiables y válidos para medir los aprendizajes de los alumnos o de los profesores.

Los maestros identifican que las pruebas estandarizadas no están emparejadas a los enfoques de los programas; se generan cambios curriculares, los cuáles tiene que ir probando los maestros, entre ensayo y error “ilustrado”, y las pruebas no consideran estas metodologías de enseñanza y aprendizaje sino que evalúan un estado final. Estas situaciones se resumen en la narración de Araceli.

Araceli: Creo que faltan ejercicios en los libros para los alumnos, sobre todo es lo que buscamos. En la reforma pasada sí había, además quitaron información de los libros de Historia, el de Naturales, todo le quitaron. Eso no conduce a investigar y crear nuestros propios proyectos pero, al momento de crear tus proyectos se te va olvidando que también tienes que enseñar y volvemos a lo mismo, al examen. El año pasado estaba inscrita en CM, así es que mi grupo fue evaluado, y venían los verbos, el tiempo verbal y yo no le había dado el tiempo para enseñarlo, porque yo estaba llevando el libro de texto y los niños lo sabían pero, no lo ejercitaban tanto, a lo mejor tenían el concepto pero ya a la mera hora como se los pusieron, me di cuenta que estaba mal porque no lo enseñé así y no venía así en el libro tampoco. Pues allí está esa situación de que no tienen mucho que ver los exámenes con lo que están enseñando o el contenido que tiene el libro; entonces al momento de quitarle también información, también siento que están mal.

No sé si la SEP entienda que el conocimiento viene implícito en el proyecto, pero si uno está enseñando Ciencias Naturales y vamos a ver el tema del calor y las propiedades del calor, en

los libros no viene tanta información entonces tú tienes que darle la propiedad, hacérselo como en un mapa conceptual para que el niño lo entienda y sobre todo ayudarlo con ejercicios, aunque el niño haya hecho el experimento del libro uno tiene que dar el concepto eso es lo que yo he hecho con los libros de la Reforma y así me ha funcionado; busco conceptos, busco actividades, busco información y se los doy a los niños aunque no venga en el libro, porque aunque crean que ellos por medio de un experimento van a crear su propio aprendizaje, pues muchas de las veces no es así, tienes que estar macheteando. (110377:111548) - D 2

Aunado a esto, los propósitos de enseñanza también han elevado su nivel, las habilidades, conocimientos y actitudes en 1993 eran desarrolladas y evaluadas cada una de manera separada, en 2011, estos se convierten en competencias, las cuales deben evaluarse, demostrando cómo se imbrican las habilidades, actitudes y conocimientos, cómo se observan en cada niño, cómo evolucionan y cómo son evidenciadas en los resultados que el estudiante obtiene después de realizar un proyecto. Pero además, las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje o sus avances en función de su estado inicial no es considerado en las pruebas finales con que evalúan la calidad de la educación, los niños son evaluados con pruebas de opción múltiple con respecto a los propósitos que deberían aprender en un determinado ciclo escolar.

Los contenidos se amplían sin una claridad en su formulación dentro del currículo ni asesoría para interpretar y encontrar pautas de acción congruentes en el menor tiempo posible; los propósitos aumentan su nivel cognitivo buscando el desarrollo de habilidades de pensamiento profundo, las estrategias de evaluación se amplían y complejizan, aunque los maestros siempre han requerido la evaluación para llevar a cabo su trabajo, ahora este proceso se ha ampliado cualitativa y cuantitativamente. Las reformas han sido constantes y la rendición de cuentas es también intensiva y ha sido utilizada mal por el grupo de poder para desprestigiar a los docentes, con una escuela pública que está en el abandono bajo los discursos demagógicos de calidad. Los acompañamientos a los docentes son casi nulos y las



capacitaciones no son lo que esperan los docentes, así es que los maestros no han tenido el tiempo suficiente para encontrar las mejores formas de poder llevar a cabo las nuevas demandas de la evaluación, ha analizado paulatinamente cómo evaluar de la manera que se está pidiendo, para encontrar aquella que pueda ser más confiable y válida para su contexto y que además sea viable.

La visión de estandarización y racionalización se ha impuesto en los currículos oficiales, con las expectativas de un seguimiento muy puntual de cada niño y sus aprendizajes. La evaluación ya no sólo se emite y presenta en boletas de calificación sino que ahora se deben consensar con los alumnos y argumentar con los padres; se discute y muestra con evidencia a los pares para la reflexión colectiva sobre la práctica, el desarrollo profesional y la mejora de la escuela. Es notable que todos estos cambios tienen beneficios para la educación pero, no por ello se puede dejar de reconocer el aumento en la carga de trabajo que tienen los profesores a fin de llevar a cabo la evaluación bajo estos patrones. En los anexos 2 y 3, se puede ver cómo se ha ampliado y modificado los reportes de calificaciones, con elementos que pueden ser importantes para un acompañamiento mejor al estudiante y otros que no son coherentes con los enfoques que guía los programas, como el caso del registro de palabras por minuto. Toda la cartilla representa una inversión mayor de tiempo y una carga intelectual considerable.

En México, por el objetivo de la evaluación, la medición del logro de los estándares en primaria, no parte de un diagnóstico particular de cada grupo o estudiante, ni va haciendo su seguimiento desde el inicio de la primaria hasta su conclusión (al menos que el maestro sea encargado de los grupos de tercero y sexto grados). Los resultados se retoman de lo que otros niños lograron hacer en un grado determinado y eso se debe utilizar como referente para otro grupo o para toda la escuela (considerándose que ésta trabaja como unidad). Hacer un

diagnóstico para conocer el avance, real, en un ciclo escolar, requiere más recurso pero, permite validez y confiabilidad sobre los desempeños de alumnos y maestro. La medición de los estándares cree de manera obsesiva y ciega en la neutralidad y objetividad de la evaluación estandarizada, cuando ésta sólo debe ser un referente perfectible.

La medición intensiva y los rankings se han encargado de desprestigiar a los profesores y la educación pública. Como señala Gentili (2017) la mejor manera de acabar con algo es quitándole su sentido. La evaluación de los estándares no sólo busca la calidad educativa o disminuir la desigualdad, tiene un fin político y económico. Los maestros son conscientes de los fangos en los que pisan, por ello realizan estrategias para conseguir lo que se les pide, aunque esto produzcan precarización laboral, desigualdad de género o aleje a la escuela de su función transformadora.

Las profesoras, en función de su posición dentro de la jerarquía de poder del Sistema o de su escuela, tienen diferentes experiencias respecto a la medición intensiva, sin embargo, todas sus historias muestran una relación estrecha con la evaluación. La mayoría siguen las reglas que la política dicta: concursan en los programas de estímulos, analizan los resultados de los logros en las pruebas estandarizadas y con base en ellos desarrollan acciones en individual y/o como colectivo para mejorarlos, invierten tiempo en su formación para encontrar estrategias que les permitan favorecer en sus alumnos los aspectos evaluados, analizan los materiales curriculares y realizan las adecuaciones para lograr los aprendizajes esperados, realizan evaluación permanente para dar seguimiento de los aprendizajes durante el ciclo escolar, entre otras actividades.

María Isabel: Mis maestros me muestran los resultados por medio de la evaluación porque es constante. Yo cuando me meto al salón con los niños, veo el libro del alumno y su libreta y, allí me doy cuenta cómo va siendo el avance de los niños. Yo hago una evaluación de lectura y veo que está tartamudeando y no clasifica bien las sílabas. A medio ciclo le hago la misma evaluación y, ya tiene fluidez en la lectura ya sé que hubo un avance, y es porque el maestro

está trabajando, además el profesor me da sus calificaciones. Además, al inicio hacemos un examen de diagnóstico, ese examen nos indica cómo recibes al alumno y vemos cómo va avanzando. Nosotros hemos tenido muchos avances en la escuela. El maestro de primero se va con segundo, porque los que no alcanzaron a lograr el objetivo lo tienen que alcanzar en segundo. (30080:30901) - D 7

Patricia: Creo que fue en cuarto año, llegaron los resultados de PLANEA, nos dijeron qué nos sacamos, pero, además nos dieron las fallas, lo cual me parece muy bueno porque finalmente ahí estás viendo cuáles son las debilidades de tu grupo. Porque nos decían que con una evaluación nos estaban calificando primero, segundo y tercero pero, es muy bueno saber las debilidades de tu grupo. Entonces en Consejo técnico analizamos cómo nos va en cada ciclo, proponemos qué estrategias hacer y allí compartimos y conocemos lo que las compañeras hacen. El año pasado, durante el receso escolar asistimos, una semana completa, de tres a ocho, a un curso para mejorar los resultados en matemáticas. (166308:168905) - D 8

Resisten poco y de diferente manera a esta aplicación intensa de procesos e instrumentos de evaluación. Más bien tratan de aplicar todo lo que puedan, en la medida de sus posibilidades y de las del contexto. Realmente no se oponen a multiplicar su trabajo por las nuevas propuestas de evaluación a pesar, de que haya inconsistencias entre las pruebas y los aprendizajes y estrategias de enseñanza o, entre el contexto y los estándares o, incongruencias entre los materiales curriculares o, del abandono en que se encuentran las escuelas que hace casi imposible conseguir algo.

Patricia: Yo sí avanzo, pero parece que no logro los estándares, porque no les puedes exigir más de lo que los niños pueden, vas poco a poquito, a lo mejor es muy lento pero, es así es. Entonces subimos en matemáticas, continuamos dándole seguimiento pero, ahora nos enfocamos en Español para mejorar, y para ello vamos cumpliendo lo que escribimos en la ruta de mejora. (166308:168905) - D 8

Las profesoras son conscientes de que no tienen otra posibilidad más que ir trabajando para que gradualmente sus estudiantes vayan acercándose a los estándares. Sin embargo, expresan que sienten presión, desgaste y frustración cuando los resultados son utilizados por las autoridades sin considerar la función formativa de la evaluación, cuando no se consideran los avances en función del estado inicial de los niños, por la inclusión educativa sin apoyo y recurso, cuando no se omite toda la inversión de tiempo para atender a un niño con NEE y

al mismo tiempo atender a todos los demás, también tienen esos sentimientos negativos por la mala comunicación sobre las reformas y porque no confían en la validez de las evaluaciones y de quién las realiza.

Araceli: yo tuve un niño con síndrome de Asperger, yo no sabía qué era eso, hasta que lo tuve que investigar, es una rama del autismo, lo tenía en 2º año, un niño muy listo, pero pues como autista, de repente se aislaba, se frustraba, de repente ya no salía de eso, ¡tuve que investigar y adecuar situaciones para él!, Yo metí la carta y lo evaluaron aparte y sí sabía muy bien, ese año sí nos dieron la oportunidad de hacer eso, pero ahora no sé con el PLANEA cómo vaya a ser porque va a ser hasta 6º año, pero, ahí estamos mal entonces estamos haciendo las cosas al revés, pidiendo incluirlos sin tener pensado como evaluarlos y cómo atenderlos adecuadamente. (148549:149741) - D 2

Evaluar de manera sistemática, con varios instrumentos, pruebas estandarizadas, con seguimiento a lo largo del ciclo, con registros, análisis de los logros de pruebas estandarizadas, con comparaciones entre escuelas y grupos, por medio de supervisiones externas, para rendir cuentas a padres y autoridades, etc., se ha convertido en parte de la cultura escolar con efectos positivos y negativos. Por la naturaleza de la profesión, los docentes entienden la importancia de esta acción, sin embargo, a pesar de que ven inconsistencia en ella, tratan de responder a estas nuevas demandas a pesar de la intensificación que esto supone. Estas maestras no evitan las nuevas propuestas de evaluación, intentan experimentar con ellas respetando el proceso de sus alumnos aunque no tengan los recursos para ello. La evaluación es injusta en estas circunstancias, porque exige a los docentes y trae consigo un castigo y un desprestigio, sin dotar de las condiciones básicas que permitan el logro de los estándares.

Esta situación muestra que las decisiones que se toman con base a la NGP, no favorecen la calidad educativa ni respetan el tercero constitucional. Al respecto, McLaren y Farahmandpur (2006) indican que la falta de asignación de recursos a la escuela y el desprestigio hacia los docentes, refleja el objetivo del neoliberalismo: eliminar los subsidios sociales y dismantelar

los programas de educación pública y bienestar social, a fin de que los intereses privados controlen gran parte de la vida social.

### **3.2.2.3.2. Evaluación al docente**

*Yo me pregunto, ahora con tantas reformas y demandas a los profesores,  
¿quién les va a hacer su trabajo por el sueldo que nos dan?  
Luz*

Los docentes han visto modificadas sus condiciones laborales por la creación de nuevas leyes y el cambio de las ya existentes. La evaluación al docente en servicio, hasta 2013, era opcional, el maestro que quería participar en los programas de estímulo, competía por ellos. Con la LGSPD, la evaluación se hizo obligatoria y los resultados condicionarán la permanencia en el servicio. La NGP guía las políticas hacia la evaluación considerando que los premios, castigos y despidos son soluciones para mejorar los logros de los estudiantes.

En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda (D.O.F. 2013:21)

La política considera, en el discurso tácito, que la evaluación es una acción que puede identificar a los mejores candidatos y seleccionar, de aquellos que están ya en el servicio, los “idóneos” para el trabajo. La LGSPD ha puesto de plazo tres evaluaciones para que el profesor pueda aprobar la valoración o sea destituido de su puesto sin compromiso para la Autoridad Educativa a la que esté adscrito. En la teoría y la racionalidad, esto podría evitar el clientelismo del SNTE, permitiría elegir a aquellos docentes que tuvieran la competencia para la enseñanza, podría darle al docente información externa para mejorar su práctica y la autoridad educativa también podría conocer las áreas de oportunidad para la oferta de formación docente.

Sin embargo, esto requiere una concatenación con la capacitación, las condiciones laborales, las evaluaciones confiables y válidas, la tutoría, asesoría, los recursos en las escuelas, es decir que el docente pudiera tener las condiciones básicas para poder llevar a cabo su trabajo y en seguida, someterse a una evaluación justa, que sea formativa para todos los niveles del Sistema Educativo Nacional. Sin embargo, la evaluación al docente tiene altas demandas para las condiciones en que se encuentran las escuelas y el trabajo docente.

Las experiencias que las maestras tienen respecto a la evaluación al desempeño son diversas. Ninguna expresa tener miedo a ser evaluada, sin embargo sí les provoca preocupación, tensión y desgaste porque hay que invertir tiempo para un examen, aunque sean conscientes que les preguntarán sobre aquello que hacen cotidianamente. La evaluación es un recurso muy valioso para su trabajo y para poder alcanzar sus expectativas, por lo que saben de sus bondades y quisieran que fuera aplicada de manera confiable y justa, para que apoyará el aprendizaje de sus alumnos, el propio y les ayudará a acceder a mejores puestos o mayor sueldo, según la expectativa de cada una.

Silvia: A mí no me hicieron el examen porque sólo se los hicieron a los profesores de 15 a 20 años para abajo. No me pongo nerviosa por la evaluación, en mi interior pienso que me van a preguntar lo que ya sé, lo que yo manejo, planes y programas, actividades o del desarrollo de nuestro trabajo, qué es lo que hacemos, cómo hacemos los proyectos, para qué los hacemos y por qué los hacemos. Yo estaba confiada porque ¡todo eso ya me lo sé!. Además me compré unos libros para leer los artículos que se manejan y que se han manejado desde siempre, no soy muy estudiosa pero, no tengo por qué tener miedo. (133690:134562) - D 11

Sin embargo, sienten incertidumbre porque no saben qué nuevos cambios se les avecinen, sobre los aspectos a evaluar o los sujetos que evaluarán o la posición que asumirá el SNTE ante la defensa de los derechos laborales ya obtenidos. Algunas no siente temor de perder la plaza porque han vivido muchas reformas y cambios y han seguido como maestras, con o sin redes en la Sección 52.

Si bien estás maestras veteranas se sienten confiadas en su conocimiento, la falta de canales adecuados de comunicación sobre la evaluación, así como el ser una acción nueva y que proviene de muchas reformas, les hace tener incertidumbre e intensificar su trabajo para poder cubrir todo lo que se les está pidiendo.

Patricia: No me he preocupado tanto por los cambios laborales, como escucho tantas cosas, quienes están en contra o a favor. No sé si está mal o no, como que ahorita me he querido centrar en mi trabajo, finalmente creo que son cuestiones legales que se tienen que solucionar. Como mi esposo es abogado, me ha dicho que yo puedo al final, pelear que se respeten mis derechos, conforme a la ley con la que yo entré a trabajar. (123161:123793) - D 8

Araceli: insegura laboralmente, sí, porque no sabemos, no tenemos ya esa certeza de que nuestra plaza es permanente, ahorita nosotros tenemos que luchar por esa permanencia. Yo creo que no tenemos miedo tanto a la evaluación sino a la transparencia que hubiera atrás de eso sí, porque, pues... se han visto tantas cosas y desgraciadamente vivimos en un país bien corrupto. Si las cosas fueran transparentes pues yo creo que no tendría uno miedo de nada pero, a veces no se da así. (130326:130897) - D 2

Araceli fue la única, de las cinco, que seleccionaron para la primera aplicación de la evaluación, y durante el proceso se sintió preocupada y se mantuvo muy ocupada estudiando, compartiendo con colegas e investigando, sin dejar las responsabilidades en el grupo. Ella se hizo acreedora a un estímulo por su buen desempeño en la prueba. Después de vivir la experiencia intentó buscar otro trabajo en la escuela privada, como medida de prevención respecto de un cambio en las reformas y la pérdida de su plaza. Estuvo muy desconfiada, respecto a los papeles que firmaría, una vez obtenido el estímulo. Después de esto siguió participando en actividades de evaluación promovidas por el INEE, señalando que si la evaluación es inminente, hay que empaparse de todo para poder competir y ayudar a otros. Aquí su experiencia.

Araceli: Con la evaluación, realmente estamos presionados por cumplir bien mi trabajo. El desgaste físico del año pasado con la evaluación al desempeño, fue bastantísimo y un sinfín de factores que pasaron. Emocionalmente fue tanto el bombardeo de la evaluación en los medios de comunicación, en las redes, internet, que nos iban a correr, que yo dije ya basta, yo lo deje a un lado y me puse a estudiar, con lo que tenía y con lo que dios me dio a entender. Este año fue al Consejo Técnico una maestra del Centro de maestros y me preguntó sobre quién había

sido evaluada. Yo, le dije que yo había presentado y me había ido muy bien, que salí en el lugar doce. Ella me preguntó sobre los cursos y yo le comenté que cuáles cursos, porque yo no fui a ningún curso, porque no sabíamos ni qué. Le respondí que ellos, del mismo del centro de maestros, no se acercaban. A lo mejor nosotros tampoco nos acercábamos. Pero le voy a ser sincera ustedes tampoco sabían ni qué, porque no leíamos así es que para prepararnos, yo tomé de lo que teníamos, de las guías de estudio. Entonces sí, hasta que ya fuimos los primeros que nos evaluábamos pues ahora sí, ya supieron qué es lo que querían. Nosotros servimos como conejillos de indias ¿o qué?. Porque los cursos que manejaban, no cumplían con las expectativas que nosotros teníamos. Yo me sentí sola, ni la autoridad educativa, aunque lo dice en la ley que tiene la obligación de ayudarte. Ni el sindicato nos apoyó. Si tú preguntas a los demás maestros que fueron evaluados te van a decir que ellos solitos hicieron lo que pudieron, porque nadie los apoyó. Ahora ya viene la otra parte, por qué ahora detienen el proceso, porque nada más los niños que entraron al sistema educativo a partir de alguna fecha. Por qué nada más a ellos, por qué no hay un segundo grupo de evaluados. Por qué nada más a nosotros nos aventaron. También me preocupa que con esta evaluación ya salimos, buenos, idóneos, destacados, excelentes o así, pero va a haber un dictamen, es nos preocupa, porque dice: usted tiene el nivel de destacado a partir de tal fecha y sin fecha predeterminada, algo así, entonces los que nosotros entendemos, ya viendo con los abogados, nos preocupa si cuando se termina la fecha ¿se termina nuestro contrato o se acaba nuestra plaza?. Cuando nos mandaron a hablar nos mandaron un correo, que el 18 de mayo iba a venir Aurelio Nuño y nos iba a dar nuestro dictamen, pero se suspendió. Lo que sí nos dijeron es que no firmáramos nada, porque no sabemos qué trampa traigan. Por eso es que estoy buscando otra alternativa de trabajo, ya nos evaluaron, nos van a dar el dictamen sin fecha indeterminada, es como el contrato, que le llaman nombramiento, es un engaño, nosotros lo vemos así. No lo vamos a firmar, aquí no ha pasado porque no ha llegado, pero yo ya ví uno que firmaron en Nuevo León. (327531:329899)  
- D 2

A pesar de que Araceli no se sintió acompañada para la preparación de su evaluación, el S.E.E.R., presentó un informe ante gobierno del estado, en 2016, en el que se puede apreciar que la oferta de formación se enfocó, en vísperas de la evaluación, en favorecer habilidades para completar las pruebas que se le aplicaron. El 81.4% de la formación ofrecida se centraron en temas como: la planeación argumentada, la LGSPD, y las habilidades digitales para subir las evidencias a la plataforma (S.E.E.R., 2016). Esta forma de evaluación, al igual que pasa con los estudiantes, provoca que los maestros sean instruidos en habilidades para responder a las pruebas. Los siguientes son algunos de los títulos de conferencias y talleres ofrecidos.

- ✓ Experiencias en los Procesos de Evaluación del Desempeño Docente



- ✓ Los Retos de la Evaluación del Desempeño en el Marco de la Reforma Educativa en México
- ✓ La Evaluación Docente: Situación Actual, Retos y Desafíos
- ✓ Estrategias para presentar la Evaluación del Desempeño Docente
- ✓ La Evaluación Docente: Situación Actual, Retos y Desafíos

Existen similitudes y diferencias en las formas en que viven las docentes esta medición intensiva. Una de ellas se apega a la visión racional para poder dominarla, se incorpora a todas las actividades de evaluación ya sea para mejorar su sueldo, para apoyar o evaluar a sus compañeros docentes, para evaluar a sus estudiantes, etc.; ella se sabe reconocida y competente para obtener buenos desempeños en las evaluaciones por lo que siente seguridad en su trabajo y se interesa por participar en todas las actividades que le permitan dominar las nuevas propuestas hacia la enseñanza y el aprendizaje y hacia el desarrollo profesional. Sin embargo, a pesar de esta seguridad que tiene en su trabajo y capacidad, siente inseguridad por los cambios constantes que modifican sus condiciones laborales y busca otras opciones de trabajo, que provocan invertir más tiempo, de lo que ya invierte, para cumplir con las responsabilidades de su grupo y para participar en todas las actividades de evaluación.

Las dos directoras se preparan día a día para hacer su trabajo y saben que si las evalúan tendrán que presentar los exámenes, motivan a sus maestros para que accedan a mejores sueldos por medio de su participación en CM, los apoyan con los requisitos que necesiten y, una de ellas elabora instrumentos para observar la práctica de sus docentes y retroalimentarlas y otra hace este acompañamiento sin instrumentos estructuras, sólo con su observación del trabajo, resultados en los niños, comentarios de los padres y retroalimenta personal a cada docente para que mejore en los aspectos que considera básicos para su desempeño. Usan la evaluación pero no la llevan de una manera tan rigurosa.

Paty y Luz utilizan los análisis que se hacen en los CT para intervenir en sus alumnos, ellas reflexionan sobre su práctica, como lo hacen los docentes, durante, antes y después de ella. Están evaluando su desempeño con base en los resultados de los alumnos, tomando en cuenta lo que se demanda en los perfiles docentes, y también en los resultados que obtienen con sus alumnos y sus padres. No han sido llamadas a la evaluación, sin embargo, ellas están constantemente llevándola a cabo en su práctica, y paulatinamente van haciendo los cambios que consideran importantes y les permite tener satisfacciones en su trabajo. La observación y el intercambio con sus colegas es un elemento que las nutre y modifica su práctica. Aunque no tiene una evaluación bajo la lógica de la racionalidad, lo que realizan les es útil para mejorar su práctica y es lo que ante la carga de trabajo les resulta viable y pertinente.

La evaluación tiene un papel protagónico en la educación, por lo que la reflexión y análisis sobre su práctica es una acción prioritaria. Los aspectos que miden, están provocando duplicidad de actividades de las maestras, una para responder a ellos y otra para equilibrar la vida de sus estudiantes, está generando que las metas de la educación sean mejorar los logros en una prueba estandarizada y ser premiados por ello, más que generar justicia social, autonomía y libertad. Si las maestras se preocupan por sus estudiantes como seres humanos deben bajar el ritmo de adquisición de aprendizajes so pena de ser catalogadas como malas maestras por no conseguir elevar los niveles de desempeño.

Es importante el reconocimiento simbólico y económico para revalorar a los docentes, sin embargo, el hacerlo de manera individual impide el desarrollo de una conciencia colectiva en los docentes con la cuál enfrenten como equipo los retos que sus escuelas presentan.

La NGP, considera que el estímulo económico ayudará a mejorar los desempeños de los docentes. Sin embargo, según los resultados en la pruebas internacionales y a pesar de que varios docentes han conseguido estas compensaciones económicas, los logros de los niños

no llegan a los niveles esperados. Si bien las maestras consideran que lo económico puede servir de motivación en su trabajo, en sus historias se encuentran factores que son más importantes para ello.

Los reconocimientos que se otorgan por cumplir con las metas curriculares o presentar en un examen los rasgos del perfil docente no aseguran ni que el profesor realmente esté consiguiendo los estándares en sus niños, ni que el currículum se esté desarrollando con base a los postulados teóricos ni que la educación esté generando procesos de autonomía y libertad en los estudiantes. Lo que demuestran es qué tan hábil es un docente para “habilitar” a sus estudiantes en la resolución de pruebas estandarizadas y la selección y aprendizaje de aquellos datos que se le cuestionarán; de igual manera, está demostrando qué tan hábil es un docente para conjuntar los elementos que le solicita la evaluación al desempeño.

En un país tan grande y tan diverso, evaluar la práctica docente es una tarea compleja. Estas formas de evaluación no han recogido aun, la práctica del docente en el aula, con instrumentos que realmente recaben la información confiable y válida para reconocer a un buen maestro. Hay una serie de actividades que cotidianamente, en cada uno de los días del ciclo escolar y de la trayectoria profesional, los docentes hacen para desarrollar valores, actitudes, conocimientos, habilidades, etc., en sus estudiantes, que no se pueden identificar sólo con una evaluación, aunque se haga durante todo un día.

Reconocer el trabajo de un docente, desde la racionalidad, requiere un trabajo sistemático de recolección de información, análisis y de capacitación para los encargados de ello. Además requieren un conocimiento profundo de la naturaleza del trabajo docente, del currículum y de indicadores que muestren una formación social, política e intelectual en los estudiantes. Finalmente, se reconocen los esfuerzos, de maestros, padres y alumnos, mediante una prueba y no se mide la capacidad de los estudiantes para utilizar el conocimiento en pro de sus

comunidades, su familia, su vida, del medio ambiente; los reconocimientos se muestran en niveles de logro y no en la aplicación del conocimiento para la resolución de un problema de vida importante.

Algunos de estos reconocimientos están institucionalizados como la antigüedad para poder acceder a una dirección, CM o SPD, buenos desempeños en las pruebas de olimpiada de conocimiento y PLANEA, premios a la excelencia docencia por parte del S.E.E.R, premios económicos por 28 y 40 años de servicio y, algunos otros que se obtengan en los planteles particularmente por algún concurso interno o buenos desempeños de los maestros.

Estos reconocimientos precisamente ensalzan aquellas cualidades que se buscan en la docencia, por un lado se desea, en la parte oficial, el dominio de los materiales curriculares y su manifestación en los desempeños de los alumnos y, en la parte local, el reconocimiento entre colegas o autoridades a la trayectoria de un docente destacado, o algunos elementos de la tradición de las escuelas ya sean académicos o culturales.

Sin embargo, debido a que la docencia siempre ha sido muy mal pagada y obtener reconocimientos por los desempeños de los estudiantes de manera rápida, es una acción que pocos lo logran debido a la desigualdad social. Las maestras se motivan no sólo por la lógica que siguen estos reconocimientos sino por otros aspectos intrínsecos a la enseñanza tales como: cambios de actitud de sus estudiantes respecto al aprendizaje, a la lectura, a la forma de interactuar con otros, etc.; aprendizajes obtenidos en función del estado inicial de cada estudiante; reconocimiento de su trabajo por parte de los padres, alumnos, compañeros y las autoridades; obtener el agradecimiento por las acciones realizadas durante un ciclo escolar; el ingreso a la secundaria o logro de una profesión; contar con el respeto y apoyo de los padres y los colegas; entre otros. Las siguientes unidades narrativas demuestran que en el

trabajo cotidiano, las maestras encuentran el impulso para seguir en condiciones que cada vez más, precarizan su trabajo.

María Isabel: Para mí es una satisfacción muy grande porque, hasta ahorita he logrado el respeto de los padres de familia, de los niños, de los jóvenes, jóvenes que viven en un contexto muy difícil. Tenemos jóvenes drogadictos, muy tomadores, que ya no estudian, ya no siguen preparándose. Las satisfacciones han sido muchas, pero ahorita la que me puede mucho, es ver que hay jóvenes que ya hicieron una profesión y que todavía van a visitarme, me saludan y, lo más agradable es que me dicen que yo no cambio, que sigo igual. Otra, es el reconocimiento de mis compañeros, me dicen que están trabajando muy a gusto conmigo, me da mucho gusto que a los maestros les ofrecen cambio de escuela y ellos no quieren cambiarse porque están muy a gusto trabajando conmigo en mi escuela. Tengo maestros que tienen conmigo hasta 16 ó 18 años trabajando aquí. También el hecho de que salga una generación y que lloren en mi hombro, y me digan que me van a extrañar, son cosas que nunca se olvidan. Para mí son logros porque me muestran que estoy haciendo bien mi trabajo. Todos esos detalles me dicen que estoy trabajando bien, me impulsan a seguir adelante y no claudicar. (3849:4124) - D 7

Silvia: Ha valido la pena el esfuerzo, hay problemas con los padres, con los niños, con las maestras, pero vale la pena, porque he hecho muchas cosas que he querido, todo en beneficio de los niños. Vale la pena incluso enfermarme. Organizó muchas charlas con los padres para que entiendan que no deben dejar a sus hijos, que no los descuiden, que no les compren un celular, que los atendían, que les den tiempo. Yo quiero influir en ellos y en muchos lo he logrado. Al final de muchos ciclos escolares, he recibido oralmente y por escrito muchos agradecimientos y reconocimientos por todas las experiencias que la escuela les ha dado a los niños. Estoy muy contenta de hacer lo que hago y de ofrecerles muchas opciones a mis alumnos. Estas acciones me motivan y me gustan mucho porque son los mejores reconocimientos que puedo recibir de mi trabajo. Me anima a seguir porque me doy cuenta que vale la pena y que los papás están muy satisfechos. (187574:188680) - D 11

Luz: Acabo de cumplir 40 años de servicio y mis compañeras me hicieron una ceremonia de reconocimiento. Estuvo muy bonita, aun la recuerdo y me emociono. Sentí muy bonito el reconocimiento de mis compañeras y mi directora. Ella me dijo que yo era la luz que iluminaba a los niños y a ella. Me siento muy contenta, mi directora me dice que soy su ejemplo, no sé por qué o de qué pero sentí muy bonito el reconocimiento. (0:689) - D 14

Son diferentes los reconocimientos que a cada una le hacen sentir que está haciendo bien su trabajo, porque depende de su propia etapa profesional, de las necesidades del contexto de su escuela y de cómo ellas logran superar esas deficiencias desde la enseñanza. Sin embargo, los resultados de su trabajo no son visibles inmediatamente, porque la influencia que ellas tienen sobre los niños trasciende en la vida de muchos y eso no se mide en una prueba estandarizada. Así lo expresa Silvia.

Silvia: Mis maestras me han dicho que les he enseñado a ser menos duras y frías. No les importaba nada y se han enseñado a ser más humanas, a entender a los niños y a las familias y así es como resuelvo yo las cosas, llegando al fondo de la familia. He aprendido también de las maestras de mis hijos que hay que darles confianza, hay que darles a los niños ese granito de fe, ese “tú puedes y tú puedes y tú puedes”. Darles confianza, porque los conocimientos son muy importantes, el 90%, pero, el acercarse a los niños, darles confianza es un granito de mostaza, pero ¡florece! (145195:149035) - D 11

En general este tipo de reconocimientos mantienen la motivación de las maestras, sin embargo, lo económico también es buscado por ellas; algunas con más confianza en sí mismas, o con necesidades que satisfacer para su familia, o con expectativas de crecimiento o con condiciones adecuadas para competir, son más activas para conseguir estos estímulos y dominar las reglas que impone la política.

Los incentivos económicos que se dan de manera individual responden a una lógica gerencialista para obtener bonus o primas a fin de crecer en la carrera o acceder a otros puestos en la jerarquía, y deja de lado los valores para el trabajo colaborativo en la escuela a fin de unir esfuerzos para el logro, durante los seis grados de primaria, de las metas de aprendizaje. La rendición de cuentas, los instrumentos (objetivos, adaptables y flexibles) que promueve la NGP, en búsqueda de la excelencia, desafían al compañerismo, la lealtad y la solidaridad (Verger y Normand, 2015). En algunos ciclos escolares, se implementó el estímulo para todos los maestros de una escuela, por tener un puntaje más alto que años anteriores en las pruebas de ENLACE, sin embargo, este estímulo llegaba desfasando o no se otorgaba.

Los incentivos crean jerarquías entre las maestras, establecen diferencias entre compañeras que hacen trabajos similares o iguales, que se distribuyen las comisiones y actividades de la escuela. Muchas de ellas no pueden participar en estos estímulos no sólo porque sean malas maestras o tengan una formación insuficiente o estén desmotivadas para competir, sino porque su participación dependen de la edad, la autoconfianza, de su condición de contrato,

de su nivel económico, de la edad de sus hijos, de la salud de sus familiares, de las formas de negociación con su familia, etc., pero, las políticas sobre la evaluación no presentan acciones que consideren el factor sobre la doble jornada laboral. Paty narra sus problemas para ingresar a CM

Patricia: Yo nunca me pude promover a Carrera Magisterial porque dure diez años de interina y no tenía derecho a eso y cuando ya tengo la plaza y me puedo promover, paso a ser Directora comisionada y creo que tampoco tienes derecho, entonces me pude promover el último año de CM, pero el día del examen me tuvieron que operar y no me pude presentar, además en otra ocasión tuve enferma a mi hija, lo cual no me permitió asistir a algunos cursos, etc. (112719:114257) - D 8

Los sueldos de los maestros no deberían estar condicionados a una evaluación y menos a una que es perfectible aun y, que sólo los distrae de las acciones importantes de la enseñanza. Para realmente revalorar el trabajo del docente se debe aumentar su salario no por bonos, no por programas de estímulos sino efectivamente en cada quincena para que el maestro, ya con condiciones adecuadas pueda dedicarse al desarrollo de aprendizajes en sus estudiantes y su propio crecimiento profesional.

La historia de Ma. Isabel, que desde un inicio fue directora de una escuela y tenía el apoyo de su esposo, abre un espacio de reflexión sobre la utilidad de los bonos para aumentar la efectividad de la enseñanza. Además, muestra la empleabilidad de la docente y la organización de su recurso a fin de no gastar en educación privada o satisfacer, en su familia, deseos más que necesidades.

María Isabel: No hice carrera magisterial porque me absorbía mucho tiempo, se me hacía muy difícil irme a sentar los sábados a hacer los cursos, porque mis hijos estaban muy chiquitos. Nunca hice el propósito. Además tenía mis dos plazas, mi esposo tenía sus dos plazas, no era tan exigente. Yo lo sábado tenía que lavar, planchar, porque entre semana yo no hacía nada. Yo no soy persona que pida que alguien venga hacer la limpieza, siempre me ha gustado que nosotros, mientras yo lavaba y hacía de comer, mi esposo trapeaba, les decía a mis hijos que les tocaba, un hijo lavaba los baños, nos dábamos comisiones. Ahora veo que mis compañeras están en el CM, y que les dan tanto, y veo que es una bonificación muy buena. No me puedo quejar porque gracias a Dios estamos bien.

Cuando tenía alguna necesidad de formación, me documenta, leía. Ahora que vienen reformas no me puedo quedar en el “ahí se va”, ya leí una parte de la reforma curricular, tengo que empaparme, tengo que estar leyendo. Ahorita ya leí una parte, aunque la supervisora me dijo que eso se va a llevar hasta el 18 o 19, pero yo ya me di cuenta que nos van a exigir lo cultural, de allí retomo lo que voy a hacer, tenemos que ir al día, tenemos que irnos preparando, no podemos quedarnos rezagados. También lo hice con la tecnología, antes no podía ni mover la máquina para hacer un documento. Me metí a un curso para poder manejarla y meterme al internet. Uno tiene que estarse actualizando. Yo pagué mis cursos para estarme actualizando, porque además tengo que buscar el momento. No siempre yo podía porque también soy director de un preescolar en la tarde. (26392:26586) - D 7

Otro elemento que se identifica en las narrativas de las profesoras es la necesidad de autonomía. Ma. Isabel la tienen para organizar su preparación profesional, poderla pagar y decidir sobre lo que necesita para cumplir con las demandas curriculares o las propias. Si bien, las maestras tienen una autonomía limitada, ellas se sienten muy satisfechas en su trabajo al poder realizar lo que consideran importante para los estudiantes así como poder decidir sobre su desarrollo profesional. Sin embargo, cuando la evaluación está sujeta a regímenes de rendición de cuentas se resta esta autonomía.

Los incentivos económicos individuales, no son útiles para desarrollar la fraternidad y el trabajo como unidad en las escuelas, para lograr la autonomía profesional ni para desarrollar un conocimiento docente que conlleve a la mejora de los logros de los estudiantes. Las carreras profesionales de las docentes de primaria, no responden a los imaginarios sociales de carrera: luchar por un ascenso hasta llegar al puesto de mayor jerarquía; tampoco se relaciona con las visiones tradicionales de poder ya que ellas son subordinadas durante toda su carrera; ni con reconocimientos económicos, ya que no es un trabajo elegido por buenas remuneraciones porque la mejora durante la trayectoria es casi inexistente y paulatinamente se ha ido precarizando; ni de prestigio ya que la profesión está desprestigiada desde mucho tiempo atrás. Existen otros aspectos sobre la función del docente que motivan a las maestras para seguir evolucionando en su carrera.



En ocasiones sus metas personales se ven opacadas por los mismos mecanismos del sindicato, algunas maestras, a pesar de tener la capacidad para un puesto que solicitan, no lo pueden obtener por el clientelismo o por su posición en la red de poder o porque no quieren responder a esas formas, las maestras son conscientes que el desempeño con sus alumnos no se visualiza, es un trabajo muy oculto, y que deben saber jugar con las reglas, hasta donde deseen o les sea posible para poder obtener los avances en sus carreras, por la vía sindical o del S.E.E.R.

Patricia: Recuerdo perfecto que muchas veces fui con la maestra Griselda. Yo le decía: maestra yo no tengo nadie quien me recomiende, me recomienda mi trabajo, pregúntele a las directoras con las que he estado. Yo me sentía mal porque sabía que muchos entraban por recomendación y yo decía que a mí me recomendaba mi trabajo. (57413:58597) - D 8

Silvia: La maestra Cuquis me mandó hablar y me dijo que había una dirección y que iban a hacer una selección entre 4 directoras, yo pensaba que sólo designaban a una pero no, el Maestro Arnulfo me mandó hablar, tenían 4 maestras compitiendo por el puesto, y enfrente de las cuatro no dijo que 2 se iban a quedar como subdirectoras en donde estaban y que elegiría a dos para ser directoras, porque sus documentos y estudios las avalaban, para poder ascender a un puesto. ¡En ese momento me cayó así como el veinte, diciendo:-qué padre, así eligen a los directores!- Antes no se hacía examen y me sentí tranquila de saber que los directores, que están en las escuelas, es por sus estudios. (129164:130398) - D 11

Las profesoras señalan en muchas ocasiones que sus esfuerzos para el trabajo con los alumnos no son considerados, ya que las autoridades no conocen su trabajo, así es que no hay una relación directa entre esfuerzo y reconocimiento, porque son otros los medios que se utilizan para poder llegar a los puestos deseados. Por lo que la evaluación puede ser una oportunidad para quitar el clientelismo el SNTE pero debe ser confiable y válida a fin de que sí dé cuenta de la buena docencia. Los estándares deben ser bien analizados en función de responder a la educación como un derecho humano y la adaptación al contexto, debe haber un buen sueldo y el reconocimiento debe ser colectivo.

### **3.2.3. Precarización ideológica como dispositivo que intenta detener la función crítica y transformadora de la educación.**

*Y esos niños ¿a quién le importan, al gobierno? ¡No! ¿Al sistema? ¡No! ¿A los maestros? Los maestros a veces no podemos dormir de pensar: ¿lo paso o no lo paso? El niño salió mal en el examen, pero participa, me lleva la tarea, trabaja en el salón, pero reprobó el examen, ¿qué hago?.*

*Silvia*

La estandarización, a fin de obtener la calidad educativa, ha generado una serie de consignas que los alumnos y maestros deben seguir. En líneas anteriores, se ha explicado como esto favorece la intensificación y la precarización del trabajo docente. Se construyen metas universales que complejizan la enseñanza y el aprendizaje y no se generan las condiciones básicas para poder alcanzarlas. Al respecto los programas de educación primaria de 2011 describen las competencias y la metodología congruente con ellas de la siguiente manera.

La RIEB (...) una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes. (Sep, 2011:11) Estas competencias constituyen un referente específico de las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que los alumnos desarrollan a lo largo de la Educación Básica, a través del logro de los aprendizajes esperados.

El concepto de competencia no sólo implica la acumulación de conocimientos sino su puesta en práctica; es decir, su movilización. Justamente ésta es la razón por la que se ha optado por los proyectos didácticos (...) los cuales son complementados por las actividades permanentes que desarrolla el docente en el aula. (SEP, 2011:25)

Favorecer competencias ha requerido en las docentes y los alumnos, reorganizar las formas de aprender y enseñar, sin embargo no existen congruencia entre la propuesta curricular y elementos como la evaluación, los materiales curriculares, etc. Por lo que los docentes están ocupados tanto por entender, aplicar y encontrar las formas de desarrollar competencias, como por construir las acciones que les permitan responder a las demandas en el menor tiempo posible. Esto resta tiempo para la reflexión colectiva de los fines que persiguen la política educativa y, para la selección de las metas y estrategias pertinentes para cada escuela.

Las empresas se han inmiscuido en la educación y, con base en la lógica racional, han propuesto cambios que no toman en cuenta el contexto y que no prevén todo lo que, en materia de recursos, se requiere para cumplir con ello. Bajo la lógica de “usted haga lo que le pedimos con lo que tenga, al fin que nosotros seguiremos evaluando”, las decisiones tomadas no logran alcanzar, ni siquiera, las metas oficiales que se proponen.

Los currículos y las evaluaciones exigen que los estudiantes sean competentes en el uso de la lengua, que desarrollen un pensamiento matemático, que memoricen reglas para el cuidado del medio ambiente, etc. El tiempo, los aspectos de evaluación, las formas en que ésta se lleva a cabo, el número de alumnos, las condiciones de las escuelas y de la actualización docente, etc., generan que los estudiantes y los maestros se concentren en estudiar para pasar un examen, aunque el conocimiento no incida directamente en las vidas de estos.

Los alumnos son instruidos en la teoría sobre las reglas para el cuidado del medio ambiente, pero no viven, en su cotidianidad, políticas de separación de basura, o de control de las emisiones de dióxido de carbono de las empresas, o de bloqueo a los restaurantes de comida chatarra, etc. El contexto los vuelve unas “enciclopedias” (en el mejor de los casos), que no encuentran aplicación para aquello que estudian. La escuela transmite, de manera implícita, que hay que aprender y que ese conocimiento será utilizado después, si y sólo si, el poder lo permite. Los maestros solos no pueden generar los cambios, se requieren políticas sociales y cambios en la cultura.

En este contexto, lejos queda la utopía de una escuela que coadyuve a construir una postura social y política; sujetos críticos, reflexivos, comprometidos con las transformaciones de su comunidad, con una actitud hacia el trabajo colectivo, individuos que utilicen la educación como herramienta para la liberación, etc. Esto no significa que no haya esfuerzos aislados de

maestras que lo logran, pero no se aprecia, en la generalidad del magisterio, el trabajo, la discusión y la resistencia en colectivo.

Las maestras, como trabajadoras de gobierno, responden, en cierto nivel, a las demandas, sin embargo, también resisten a este control y a la rendición de cuentas, muestran un sentido y significado de docencia, en la que el desarrollo del estudiante, como individuo, es importante, asimismo, su inteligencia emocional y autoestima son esenciales para la enseñanza; sin embargo, las docentes aprenden a no poder tener resultados en todos los alumnos, debido a factores familiares y del contexto que están más allá de su campo de acción. La reformulación de una escuela que permita la libertad, no está de la mano con la estandarización y requiere un trabajo de políticas sociales que no sólo atañen a la escuela, así como una escuela con el tiempo suficiente y la currícula adecuada para formar ciudadanos comprometidos y activos en beneficio de la humanidad y el mundo.

Las cinco maestras refieren que el contexto de su trabajo demanda una intervención que atañe la esfera emocional de sus alumnos. Como trabajadoras del Estado, tienen el deber de cumplir con los estándares curriculares, por ello se esfuerzan para lograrlo, pero son conscientes que sus alumnos llegan a la escuela, hoy más que nunca, con carencias afectivas en niveles superficiales y profundos.

Ellas reconocen que es indispensable desarrollar la autoestima y la confianza en sus alumnos, y dedican el tiempo que sea necesario para ello, antes, durante y después de sus intervenciones pedagógicas, combinando las metas educativas con este trabajo extra pero, sin el cual los alumnos no pueden tener una actitud hacia el aprendizaje y por lo tanto, no pueden lograr los desempeños esperados.

Conocen que el contexto de los alumnos los limita en sus aprendizajes, saben que muchos sus alumnos llegan descuidados por sus papás, que las familias han cambiado y que las mujeres se han insertado al trabajo restando tiempo para el cuidado y atención de sus hijos, saben que los padres suplen el tiempo con cuestiones materiales, que hay niños golpeados, maltratados, violados, cuya tristeza y desanimo se manifiestan en las clases y de alguna manera, interfiere con el trabajo grupal y con la atención a los demás niños.

Así es que sin una preparación sólida en psicología, según la oferta de sus planes de licenciatura y sus programas de actualización, diariamente las maestras están interviniendo en esos estudiantes, que tienen que encontrar en la escuela, un mundo diferente al que viven fuera de ella. Las escuelas no tienen psicólogos de planta que puedan apoyar este trabajo ni incluso contenciones para las propias maestras. Ellas utilizan sus redes para fortalecerse y así fortalecer a sus niños.

La formación moral y ética que el programa actual contempla, destina una hora a la semana para el trabajo con estos temas, fundamentales según las maestras. Así es que, debido al corto tiempo, de manera transversal, todos los días las maestras están trabajando esto en sus aulas. Incluso, sus alumnos, con problemas más serios, ocupan muchas horas de discusión en los Consejos Técnicos Escolares y en la elaboración de estrategias para atenderlos. De igual manera, las maestras destinan sus pensamientos para resolver los problemas de sus alumnos, mientras comen, platican con su hijos, trabajan frente a la computadora, duermen, se transportan, etc.

Saben que los padres son factor fundamental para el buen desempeño de los estudiantes. Por lo que, además de coordinar actividades de educación emocional para los niños, también lo hacen para los papás. Son educadoras de hijos y padres. Intervienen en lo formal y en lo

informal con estrategias de convencimiento y empatía. Ser madres para ellas les permite haber vivido muchas experiencias y compartirlas en beneficios de sus niños. Quieren lograr que sean profesionistas, buenos ciudadanos, niños y adultos felices.

Ellas quieren tener buenos resultados, quieren que las evaluaciones y los comentarios de los papás demuestren efectivamente el trabajo que realizan con sus alumnos. Sus reconocimientos se ubican en la esfera privada. Ellas miden la satisfacción que su trabajo les da, con el agradecimiento de los niños; con la observación de mejores comportamientos; con el desarrollo de sus aprendizajes, que no siempre llegan a los estándares pero, sí se desarrollan y; con la valoración positiva expresada en las palabras de los padres de familia. Todos estos reconocimientos se dice “al oído” y en el mejor de los casos lo conocen los directivos e inspectores. Estas mujeres, han desarrollado su sentido de vida, como dice Frankl (1991), viviendo con tensión pero esforzándose y luchando por una meta humana, que para ellas merece la pena. Las siguientes viñetas recogen los sentidos y metas que movilizan la práctica de cada maestra.

Luz. *Soy un granito de arena*. Mi trabajo no está muy bien remunerado o a lo mejor no nos valoran como lo que somos, todo el esfuerzo que hacemos los maestros para sacar adelante lo que tenemos que hacer, pero hay una satisfacción personal. Igual, a lo mejor los padres de familia a veces son medios crueles, ingratos, pero eso no importa. Qué bonito es ver a un niño que va creciendo, que se va desarrollando y que tiene un puntito tuyo, un granito de arena tuyo, que estás colaborando con ese niño, con esa vida y eso a mí me satisface mucho, me hace sentirme contenta con lo que yo hago. Lo que yo hago tiene un resultado, tiene una consecuencia. Sí, ese niño el día de mañana te va a recordar como la maestra enojona pero, que tenía razón. (17736:18554) - D 1

Araceli. *Tocando fibras*. Los niños me hacen no dedicarme tanto a los contenidos sino al sentido humano con ellos, ya que veo las carencias que tienen, y busco influir en ellos para que no se vayan por el mal camino. Tal vez yo me equivoqué con mi hijo y no quiero que ellos pasen por lo mismo. Con el estudio que tuve en la UPN y con la maestra Carmen, me he apoyado bastante para ver las emociones y, no me he equivocado, ósea creo que tocando fibras, en ese sentido, he hecho bien mi trabajo y por ese lado puedes llegarle a los niños. (187574:188299) - D 11

María Isabel. *El cariño y la atención humana, en contextos adversos, generan confianza, respeto y lealtad*. Deseo profesionistas y niños alejados del vicio. Mis compañeros a veces, piensan que soy una tonta porque entiendo a mis profesores cuando tienen un problema; gracias a ello, me he ganado la confianza, el respeto y, que los maestros siempre estén de mi lado, estén conmigo. Yo me siento contenta con mi trabajo, y mi cualidad es ser muy atenta con todos. Cada vez se hace más exigente el trabajo para el director, cada vez más difícil. Por ejemplo en los consejos, que hay que leer varios libros, y no sabemos si se va a llevar a cabo, pero ya lo tenemos que ir leyendo y entendiendo. Sí es bueno ir empapándose, leer y actualizándose, preparándose, pero hay veces que son otras exigencias que te pide el contexto. Por ejemplo yo les digo a los compañeros que aquí hay que darle mucho cariño a los niños porque llegan sin desayunar, golpeados, sin uniforme. (19951:20851) - D 7

Silvia. *Acogiendo, amando, sembrando la semilla de mostaza*. Puede ser un maestro excelente en hacer una planeación y hacer un excelente desarrollo de actividades, de secuencia didáctica, de todo lo que nos requieren ahora las planeaciones, pero si no tienen ese amor al trabajo, ese compromiso de sacar adelante a sus niños, no se logra. Mi trabajo como maestra no se concentra sólo en los contenidos, sé que mis alumnos necesitan atención, amor, bondad y mi entrega mucho más allá de mi intervención pedagógica. Porque yo no sólo me metía en lo académico, yo en lo moral y les pedía que vinieran bien educaditos, me metía más allá. Hay que darles a los niños ese granito de fe, ese “tú puedes y tú puedes y tú puedes”. Darles confianza, porque los conocimientos son muy importantes, el 90%, pero, el acercarse a los niños, darles confianza es un granito de mostaza”, pero ¡florece!”. Me gusta visualizar a mis alumnos como profesionistas. (187574:188299) - D 11

Las narrativas de estas profesoras demuestran que las mujeres docentes, utilizan el poder del afecto para conseguir las metas curriculares, los propósitos educativos que consideran importantes para los niños y, sus satisfacciones profesionales. Este tipo de empoderamiento es una característica del género femenino, según Burin (2008). Se puede identificar, como dice esta autora, las marcas que deja, en la subjetividad de las docentes, su inscripción en el género femenino. Pese a la presión que se ejerce sobre la docencia, respecto al desarrollo de competencias necesarias para el trabajo, las maestras hacen uso de su agencia y, su actuar se basa en un postura más apegada a Freinet: “No hay desorden sino cuando hay una falla en la organización del trabajo, cuando el niño no está ligado a la clase por una actividad que responda a sus deseos y posibilidades(...)la disciplina escolar se regula creando un medio eminentemente educativo y humano” (Freinet, 1969:36)

A pesar de que las docentes identifican al afecto como un factor indispensable en la enseñanza, la evaluación que se aplica a docentes y alumnos, no considera la dimensión emocional de estos sujetos. Las maestras tienen que hacer este trabajo para poder obtener lo que las pruebas estandarizadas demandan. Sin embargo, de manera injusta, no hay aún forma de evaluar este proceso.

Si bien, las maestras son subalternas/poderosas (Burin, 2008), hay un pequeño intersticio en el que aplican su agencia, para desarrollar los valores y conocimientos que sus “niños” necesitan, invirtiendo una gran cantidad de tiempo so pena de no salir, como lo esperan, las pruebas estandarizadas. Tal vez estas maestras confían en que son dueñas de sus plazas o que las respaldan los buenos resultados que los padres refieren y las redes que han podido tejer. Contreras (1997) señala que lo que está en juego con la estandarización es la desorientación ideológica a la que puede verse sometido el docente. Sin embargo, estas maestras muestran su autonomía cuando reusan el autoritarismo como medio para conseguir sus metas. Aunque ellas tienen que seguir las pautas técnicas que les imponen los programas, las reformas, la administración, muestran su desacato a estas formas autoritarias viviendo, con sus padres y alumnos, ejemplos contrarios. Estas mujeres no se someten ni repiten los patrones que ellas experimentan en su profesión, como dicen Acker (1995), no son dóciles ni conformistas, resisten al contexto pero, no con estrategias dramáticas o de confrontación sino con estrategias más sutiles.

Freire (1994) explica que un docente no puede conseguir la criticidad de sus educandos a través de su domesticación, aunque las reformas lo busquen, las maestras resisten, sin autoritarismo, confiando en las posibilidades de los demás, logrando alianzas mediante el respeto, la comprensión y el acompañamiento. Interesándose de manera real en los sujetos con los que deben realizar su trabajo.



Aunque combaten la racionalización del currículum. Todas estas demandas que recaen sobre la profesión, aunados a los ambientes adversos de sus alumnos, las mantienen muy ocupadas nadando contra corriente para obtener los desempeños esperados en las pruebas. También se encuentran subsanando las carencias de los niños con muy poco apoyo económico en las escuelas, pero con un sentido humano poderoso y valioso que nos las deja claudicar.

Por lo tanto, habría que pensar en qué tipo de proletarización ideológica es la que produce la estandarización como señala Contreras (1997) y, que ésta última, se combina con otros factores, en este contexto, provocando que las maestras no tengan el espacio para discutir en colectivo y generar estrategias de resistencia más efectivas (la lógica patriarcal del sindicato, la cultura docente, la sobrecarga de trabajo, la falta de recurso humano y material, su jornada laboral como madres, la subdivisión del trabajo al interior de las familias, etc.). Esto muestra de nuevo que las condiciones docentes se describirían superficialmente si no se considera como el género las cruza transversalmente.

La importancia que ellas dan al desarrollo humano de sus alumnos no les hace quitar el dedo del renglón sobre los propósitos curriculares pero, si las aleja de la participación política y de las discusiones colectivas sobre los aspectos ideológicos de las reformas. Las profesoras deben entender la importancia de su participación en la política para ir deconstruyendo los patrones masculinos que a muchas de ellas les ha impedido asumir puestos sindicales o directivos, por temor o por desacuerdo con sus reglas informales.

Las profesoras se empoderan, en las escuelas, con sus alumnos, padres y compañeros. Ahora también deberán irse empoderando fuera de ellas para reducir las asimetrías, como lo señala Buxó: “A partir de que las mujeres desarrollan una consciencia de grupo sexual militante y tiene acceso a posiciones más semejantes a las del hombre, se producen las condiciones para

que las relaciones de oposición pasen a ser contradicción y con ello se superen dialécticamente las asimetrías y los mitos tradicionales que las justifican” (Buxó, 1998:60).

El neoliberalismo busca imponer una ideología racional para la educación ante la cual las maestras resisten desarrollando primero la inteligencia emocional y la confianza en sus alumnos como requisito para favorecer las competencias y, establecen una relación con padres, alumnos y colegas, que entremezcla los poderes cognitivos y afectivos.

Las maestras desafían a la racionalidad que se impone en la educación porque el contexto (cada vez más vulnerable) influye en los aprendizajes de sus alumnos. Esto las hace tener que mirar a dos frentes para tratar de cumplir con los estándares y para atender las necesidades de cada individuo, esto provoca intensificación laboral. Este respeto y compromiso hacia cada alumno, va marcando el ritmo para el desarrollo de aprendizajes, aunque éste no vaya emparejado a los tiempos que la política señala. Las maestras consideran que, frente a las condiciones de los contextos, deben priorizar la inteligencia emocional frente a la cognitiva aunque no tengan los recursos básicos para hacerlo y, reste tiempo para favorecer los propósitos de aprendizaje. Sin embargo, la resistencia sigue siendo individual o de algunas cuantas, ya que el autoritarismo del SNTE y S.E.E.R. deshace de manera rápida los colectivos. En la siguiente viñeta se muestra un ejemplo de como el Director de Servicios Educativos del S.E.E.R., que años atrás fuera Secretario General de la Sección 52 del SNTE no permitió las reuniones en colectivo para el estudio.

Silvia: para hacer la Planeación Argumentada “famosa”, Lety, la inspectora, es bien activa y le propuso a Mauricio, pero él le dijo que no quería que le juntara la gente porque luego nos íbamos a levantar en algo, ¡no sé! en contra de ¿qué?, porque pues nosotros ni idea tenemos. Pero eso fue lo que le contestó. Y nosotros pues nada más queríamos que a todos nos enseñaran la Planeación Argumentada y, no nos dejaron. Entonces Lety no dijo que cada quien lo hiciera en la escuela. Sí, creo que se fue acabando es convivencia. (172991:173555) - D 11

Las profesoras aún no se han unido en colectivo para resistir a la intensificación y precarización de su trabajo. No han sido conscientes de que sólo unidas podrán conseguir ocupar espacios de poder para la toma de decisiones con respecto a su trabajo. La evaluación y la lógica sindical las hace competir entre sí por mejores condiciones. La lógica de la NGP junto a sus condiciones salariales, sindicales, administrativas, laborales, de evaluación, el contexto, la falta de políticas sociales, etc., siguen constituyéndose como techos de cristal para que las profesoras consigan sus expectativas laborales pero además, impiden que la educación libere y logre la justicia social.

#### **3.2.4. Precariedad personal. Los cuerpos docentes entre tensiones, enfermedades y agotamiento**

La racionalidad considera que el maestro sólo por tener una “receta” hecha por especialistas, podrá, si tiene la capacidad de interpretarla adecuadamente, pararse frente al grupo, organizar la actividad y, dejar que todo transcurra, como si él estuviera sólo en su casa grabando una clase. Esto no es así, los niños se inquietan, alguno le duele el estómago, otro viene triste o enojado porque en la mañana sus padres lo golpearon y puede desquitarse con un compañero, otros no tiene las concepciones para entender el tema, otra está pasando por cambios hormonales que la hacen estar distraída, otro no trae el lápiz ni la libreta, otro pregunta a todo momento, o se tiene que interrumpir la clase porque alguien necesita ir al baño, alguno objeto en la boca con el cual se podría ahogar, etc. El maestro, además de controlar en su mente lo que está explicando y monitorear el lenguaje oral y corporal de los niños, para saber quién ha entendido, además de elegir la pregunta adecuada para verificar el conocimiento, observar los apuntes de los niños, elegir la pregunta para cada alumno en función de su desarrollo, considerar el tiempo, el material que utilizará, entre otras cuestiones., también debe que

controlar un sinnúmero de acciones que en el grupo suceden y que no están directamente relacionadas con la enseñanza, sino con características del grupo y propias de cada estudiante, como su personalidad, los problemas familiares, la edad, motivación o disciplina, etc.

El desgaste mental que conlleva la enseñanza en todos los tiempos y más en los contextos actuales, es un factor que incide en el bienestar físico de las maestras. A esto se aúna las presiones que se ejercen sobre ellos por la evaluación, que es una carga adicional a su trabajo, o el trabajo con los padres de familia, que aunque el maestro tenga la expertés para lograr una buena relación con ellos, siempre es tensionante y requiere una deliberación para elegir la mejor estrategia que permita que el padre apoye al maestro y/o a su hijo.

El desprestigio en el que ha sido sumido la profesión docente, aunado a otros factores personales en cada maestro, como la edad, preparación, prestigio, sexo, apariencia física, etc., provocan que los maestros deban buscar la mejor estrategia y empoderarse para lograr que los padres confíen en ellos y les permitan trabajar según sus expectativas. A veces las relaciones entre colegas de la escuela o con la dirección no ayudan para eso, el acompañamiento que se da a los noveles o a los profesores con experiencia es nulo y ejercicios o terapia de contención, ante los problemas, son casi impensables para los docentes.

Las maestras tejen sus redes, ya sean laborales o personales, para poder superar, de alguna manera, los problemas que crean tensiones o enfermedades, ya que no cuentan con apoyo en este sentido por parte de la organización administrativa, por la dirección o un departamento de desarrollo humano o psicológico. Los recursos que se destinan no han considerado esta carga de trabajo y las tensiones que ocasiona, así es que siguen demandando a las escuelas más y más cosas sin dotar de lo básico para poderlo llevar a cabo o para acompañarlas en el proceso.

Como se ha mencionado, en los apartados anteriores, es tan demandante el trabajo con los niños durante la jornada laboral, que tienen muy poco tiempo para el descanso, incluso las maestras casi no faltan a la escuela aunque tengan un enfermedad como gripe, afonía u otra, ya que no existen maestras substitutas para estos momentos. Además, la jornada laboral no ha considerado la carga que genera otras actividades propias de la enseñanza como la planeación, la evaluación y la reflexión de la práctica; se tiene una concepción de que enseñar, sólo implica estar frente a grupo, por lo que el tiempo de descanso o para las actividades domésticas, se ven inundado por las responsabilidades escolares.

El estudio sobre salud y docencia, coordinado por Robalino y Körner (2005) analizó, en cinco países de América Latina, la relación entre condiciones del trabajo docente y la salud de estos. Entre otros aspectos, identificaron que su jornada laboral, comprende de 30 a 40 horas semanales (más de las estipuladas en la jornada de una escuela primaria pública) y, aunque, hay variaciones respecto al tiempo de descanso, los maestros casi no lo hacen, la mayoría utiliza 15 minutos para ello, y en México y Argentina el descanso es mucho menor: 5 minutos al día. Estos maestros, han normalizado el hecho de que las actividades laborales invadan el tiempo de descanso, de ocio, para el ejercicio y la convivencia familiar.

También identificaron que la mayoría de las escuelas tiene carencias en las instalaciones respecto de un lugar para el descanso o la preparación de clases, incluso son precarias las instalaciones sanitarias; que el entorno social, que rodea a su trabajo, lo complejiza ya que pueden ver amenazada su integridad, o por malas relación entre colegas, por la presencia del crimen organizado, etc.; asimismo confirman las enfermedades que con mayor frecuencia se presentan en los docentes: disfonía, alteraciones muscoesqueléticas, problemas de salud mental (depresión) y, problemas de salud crónicas por la presencia de factores de riesgo como

sedentarismo, hábitos dietéticos, exceso de jornada, trabajo de alta demanda y escaso control y, bajo soporte social.

Aunado a esto, por su condición de género, las maestras aun cubren muchas acciones respecto a la crianza y el cuidado de los hijos y algunas en ocasiones, para el cuidado de enfermos.

Las narrativas muestran estas situaciones, las cuales deben desnaturalizarse; los ambientes de trabajo deben dar seguridad, higiene, contención, porque son humanos los que están allí; se deben respetar los tiempos de las jornadas laborales así como hacer una descarga que considere las diferentes dimensiones de la enseñanza. El colectivo docente debe exigir sus derechos y la mejora de la infraestructura de las escuelas, sin temor a perder su trabajo. El trabajo docente debe ser decente y; debido a la mayor presencia de mujeres en la profesión se deben generar políticas para apoyarlas en las diferentes etapas de su trayectoria profesional.

La lógica empresarial y racional neoliberal; el poder patriarcal que se reproduce en los diferentes niveles de la cultura magisterial; los cambios que la globalización ha favorecido en las familias y el aumento de la desigualdad y la pobreza; así como la subdivisión del trabajo al interior de las familias, son factores que se encuentran en la vida y el trabajo docente y su correlación provoca una precariedad laboral, que disminuye la capacidad del trabajador para controlar su bienestar físico.

Las historias de vida de las cinco colaboradoras demuestran las formas en que viven estos cambios y el impacto en sus vidas. Es muy notable que las maestras han considerado como normal el exceso de trabajo y las malas condiciones, por lo que también, como identificaron Buquet, Cooper, Mingo y Moreno (2013) en las profesoras de la UNAM, han generado una serie de estrategias para la administración rigurosa de su tiempo a fin de cumplir con todo de la mejor manera; a esto se le añade que las docentes presentan un sentido de docencia, un compromiso con cada estudiante y sus padres y, un temor hacia el desprestigio o la pérdida

de su trabajo. Estos aspectos se interrelacionan y las motivan, las hacen aguantar ambientes adversos y querer demostrar que son capaces. Sin embargo, la carga física y emocional las tensiona y debido a la necesidad de reconocimiento y el gusto por su trabajo ellas invierten más tiempo para el trabajo y disminuyen el que dedican a su familia y, sin en ella existen relaciones inequitativas para la distribución de las responsabilidades en esta institución, entonces se generan problemas con sus hijos o con sus parejas, que las tensionan o se enferman o les impiden conseguir sus expectativas familiares.

#### **3.2.4.1. El patriarcado produce tensión y desgaste en las docentes.**

Desde las instancias más altas de la educación mexicana, que imponen currículos, evaluaciones, programas, etc., sin consensar con los docentes, hasta los niveles más cercanos a las aulas, el poder se ejerce, en su mayoría, de manera vertical e incuestionable. Las formas de evaluación y la difusión de los resultados, intensifican el trabajo docente y lo devalúan, además generan situaciones de estrés y tensiones en los profesores.

Las inconsistencias entre los discursos que señalan que la escuela tendrá autonomía de gestión y las realidades que muestran abandono, una autonomía limitada o imposiciones por parte de los directores y supervisores que no saben vivir un poder horizontal o que están amparados por los favores al líder sindical o incluso, la micropolítica en las escuelas con grupos de poder que generan ambientes hostiles hacia ciertas maestras, constituyen factores que afectan su bienestar. Aquí algunos ejemplos de ello.

Luz: Tuve que cambiarme de una escuela, en la que la directora se robaba el dinero de los padres, porque se sentía protegida por el líder sindical, ya que había sido nana de su hijo. Me molestaba, me alejaba de mis compañeros e hizo unos escritos porque tenía yo cierta amistad con un compañero y ella lo vio desde otro punto de vista. Lo bueno es que en otras escuelas sí trabajé muy a gusto. En una, el director me dio mi lugar como maestra, como persona, como mujer y reconoció mi trabajo. (20242:20445) - D  
1

Silvia: En una escuela duré dos meses, me deprimí por la falta de liderazgo, de organización, de todo, porque no parecía una escuela, parecía que el director y los maestros ¡estaban jugando! a la escuelita, pero sin nada concreto. (94069:95047) - D 11

Las reformas se imponen y no van acompañadas de las mejoras en los salarios y en las condiciones en general, para que los maestros puedan hacer lo que se les demanda. Los argumentos que amparan los cambios curriculares señalan que son necesarios, por los niveles de logro en las pruebas de PISA, y se responsabiliza a los docentes por ello, explícitamente en la ley y en los medios de comunicación e, implícitamente en la evaluación, porque antes de generar todas las condiciones básicas para la calidad educativa, se evalúa al docente, lo cual transmite que el problema es él y no la pobreza de las familias y de las escuelas o de los materiales curriculares. Asimismo, las políticas no han podido influir en los cambios culturales de las familias, por lo que las docentes cubren dos jornadas laborales, entre conflictos, acuerdos, desacuerdos, armonías, tensiones, algunas logran su expectativas otras deben posponerlas o abandonarlas.

Luz: A pesar de esto, me siento contenta. A lo mejor no avancé lo que debía ser en cuestión de mi preparación profesional pero tuve ciertas limitantes, que no son justificables cuando uno quiere hacer las cosas. Me estancé en ese sentido de no seguir preparándome. Pero, aún con eso, me documenté, leo los libros, busco cómo va aquí, cómo va acá, de manera que los niños aprendan. Y esa es la historia de mi vida. Estudié tres años en la UPN. Llevaba asesoría los sábados, iba entre semana a que me dieran las lecturas. Eran muchas lecturas y tenía que hacer ensayos. Era muy difícil, por lo que decidí dejarlo. Además en ese momento nació mi segundo hijo y lloraba mucho. Yo me sentía muy mal, porque mi mamá me lo cuidara y porque mientras yo estaba estudiando el niño no paraba de llorar. Así que no aguanté y deje la licenciatura. No me iba mal pero, a veces sí se me hacía bien pesado, sobre todo cuando me regresaban los trabajos y los tenía que volver a hacer. Ya no me daba tiempo para corregir y me quedaba atrasada. Ahora yo siento que ya perdí el ritmo para estudiar y por eso no lo hago en una escuela. (21338:21792) - D 1

Araceli: Cuando ya me voy a la primaria, se me presentan muchas cosas en mi vida: fue un shock porque yo venía del preescolar y allí el trato hacia los niños es diferente y porque tenía 25 alumnos y en primaria 47, además no era aceptada en la escuela y me metieron miedo por lo que me decía de los padres; mi hijo estaba en la adolescencia y me reclamaba porque lo había dejado y le hacía más caso a su hermana, ¡ay, no, no, no! ¿quién sabe cómo le hace uno verdad?, pero bueno, ¡va saliendo poco a poquito!



Llegaba a mi casa después de la escuela y me preguntaba, mi familia, qué era lo que tenía, y yo les decía que no sabía qué hacer porque todo lo que yo hago está mal, llegue a dudar si era yo la del problema y por eso decido meterme a la maestría para averiguarlo. Lo malo es que mientras estudiaba, entro la nueva reforma y, me mandaron al diplomado, así es que fue un año de caos horrible, de caos con mi familia, de caos con mi niña, de caos con mi pareja, porque yo no estaba prácticamente, incluso llegué a sentir que mi pareja tenía celos profesionales de mí, por la forma en que me miraba y me hablaba. (17935:18237) - D 2

María Isabel: Cuando las mamás se ponen a hablar mal de nosotros, a fuera de la escuela y luego cuando se dan cuenta que las cosas no son como creen, vienen arrepentidas. Les digo que no se preocupen, que estamos acostumbrados a oír ese tipo de comentarios. Me ha costado mucho dirigir la escuela, no es fácil. Todo eso cansa, no físicamente, sino mentalmente, sin embargo, todavía tengo ganas de seguir cosechando satisfacciones con mis niños, mis padres de familia y con mis maestros. Cuando algún maestro está mal humor o está haciendo mal las cosas le digo que todos tenemos problemas en casa, pero allí se deben quedar y venir con toda la actitud para hacer el trabajo. (16155:16405) - D 7

Las reformas que se basan en la lógica racional producen, en los docentes, sentimientos de incertidumbre mientras encuentran cómo aplicarla y/o adaptarlas a sus contextos. Las autoridades tienen la idea de que los cambios se producen inmediatamente después de generarse una reforma, sin considerar que se requiere tiempo para ensayar y encontrar las pautas para mejorar la práctica y/o modificarla. Las maestras terminan o simulando, o angustiándose, o utilizan aquello que dominan para tener buenos resultados, o complaciendo a las autoridades e intensificando su trabajo para responder a las necesidades de los estudiantes, etc., todo esto las angustia e incluso a algunas, las enferma. Tres viñetas narran esto.

Luz: En ocasiones me angustió porque escucho a mis compañeras que utilizan las tecnología y ciertas técnicas que yo no sé, aprendo de ellas, me capacito, leo, suplo algunas de esas cosas pero, muchas veces siento que me falta mucho, porque yo no hago lo que ellas.

Patricia: Con lo de los proyectos, la verdad es que, hasta que terminaba uno, decía: -¡ay! Ya entendí, pero la verdad es que ya me había equivocado, porque no había dado bien la indicación y cuando analizaba veía las cosas que me habían hecho falta. Yo me preguntaba, cómo voy a enseñar a los de primero si yo sabía que lo podía hacer con: ma, me, mi mo, mu, o, sa, se, si, so, su; pero ahora era por ¡proyectos! (138489:139066) - D 8

Silvia: Ha valido la pena el esfuerzo, hay problemas con los padres, con los niños, con las maestras, pero vale la pena, porque he hecho muchas cosas que he querido, todo en beneficio de los niños. Vale la pena incluso enfermarme. Organizó muchas charlas con los padres para que entiendan que no deben dejar a sus hijos, que no los descuiden, que no les compren un celular, que los atendían, que les den tiempo. Yo quiero influir en ellos y en muchos lo he logrado. Al final de muchos ciclos escolares, he recibido oralmente y por escrito muchos agradecimientos y reconocimientos por todas las experiencias que la escuela les ha dado a los niños. Estoy muy contenta de hacer lo que hago y de ofrecerles muchas opciones a mis alumnos. (187574:188680) - D 11

En el caso de Silvia, las tensiones y conflictos que vivió en la escuela, con maestras, alumnos, inspectora, aunado a su edad, una enfermedad coronaria con la que nació y, el cáncer que padece su hijo, favorecieron el infarto que sufrió a los 49 años. Las maestras viven entre tensiones y algunas piden ayuda como Silvia, que asistió a un psicólogo y también obtuvo el apoyo de su marido, familia y amigos. Sin embargo, no tiene apoyo de este tipo en el trabajo. Existe en el lenguaje magisterial expresiones que señalan que los problemas se quedan en la casa y no se mezclan con la escuela, por lo que muchas aprenden a omitir sus enfermedades y no son conscientes de la relación que guardan con las circunstancias que las rodea.

La visión autoritaria y vertical que domina la educación pública en México, respecto a las formas de evaluación al docente, transmite una desconfianza en el conocimiento y experiencia de los docentes, por ello los evalúa, para identificar el grado de dominio que tienen del currículo, el cual se fundamenta en una lógica “racional”. Estas evaluaciones se aplican de manera obligatoria y sus resultados condicionan la permanencia en el servicio y otorgan premios, lo cual ha provocado sentimientos de incertidumbre en las docentes. Hay una fe total en los resultados de estos instrumentos estandarizados cuando deberían entenderse como perfectibles y considerar a los docentes para su elaboración y evaluación.

La maestra que vivió la experiencia de ser evaluada, narra que le ocasionó intensificar su trabajo y tensión a ella y a sus compañeros. Cuando supo que iba a ser evaluada, no quiso

dejar su grupo a pesar de que el médico le había ordenado operarse unos quistes que tiene en las rodillas y que le impiden caminar bien, así es que pospuso la operación. La mala organización de la evaluación, así como las formas de llevarla a cabo y la mala comunicación generó desgaste en ella, así lo narra.

Araceli: Con la evaluación, realmente estamos presionados por cumplir bien mi trabajo. El desgaste físico del año pasado con la evaluación, fue bastantísimo y un sinfín de factores que pasaron. Emocionalmente fue tanto el bombardeo de la evaluación en los medios de comunicación, en las redes, internet, que nos iban a correr, que yo dije ya basta, yo lo dejé a un lado y me puse a estudiar, con lo que tenía y con lo que dios me dio a entender. Ahorita tengo mi trabajo pero, tengo que ver otra perspectiva. Creo que ya ningún trabajo es seguro. Yo no tengo miedo a la evaluación, estoy segura de lo que hago, estoy al cien con los niños y les dedico tiempo, como yo creo que la mayoría de las maestras lo hacemos, más la mujeres que sabemos todas las situaciones que hay atrás. (327091:327530) - D 2

#### **3.2.4.2. Escuelas con precariedad y estudiantes con carencia, preocupan y ocupan y desgastan a las docentes.**

Por la escasez de recursos, las maestras no quieren ni pueden faltar a la escuela, regularmente lo hacen sólo cuando tienen algún familiar o hijo enfermo o una situación extrema. Existe el derecho a los permisos económicos pero, no hay personal que cubra al grupo mientras ellas no están, por lo que deben desembolsar de su sueldo para pagar a una maestra sustituta o se toma de las aportaciones anuales que hacen los padres de familia o se suspende al grupo o la directora cubre el espacio. El caso de Araceli sirve de ejemplo de esta situación.

Araceli: El director no me ayuda, si yo faltó no cubre el grupo y mis niños se quedan solos. Cuando necesité cuidar a mi hija, que se enfermó de los riñones, yo le pedí a alguien, a una estudiante de educación, que fuera a cubrirme al grupo, le dije que yo le pagaba. Lo hice porque mis niños están chiquitos y, no quería que se quedaran sin clase. (326019:326337) - D 2

De igual manera, las condiciones del trabajo docente, respecto al apoyo para acceder a las comunidades, a las que son enviadas, son inexistentes. Muchas maestras, cuando inician en el magisterio, utilizan su sueldo para pagar el transporte o los materiales que requieren para

trabajar con los niños, porque las escuelas rurales todavía tienen menos recurso que las urbanas.

Las maestras que colaboraron en este estudio, compartieron la pobreza de sus alumnos, lo cual debilitó su sentido vocacional y las obligó a dejar las comunidades, a pesar de la satisfacción que sentían por estar ayudando en donde más se necesitaba o haber logrado la confianza y el apoyo de las familias. Las maestras sufren, se exponen a muchos peligros y sienten miedo, mientras se transportan a las escuelas. El difícil acceso a éstas, la falta de transporte del SNTE, o el crimen organizado que se encuentra en las carreteras, aleja a las maestras, que van adquiriendo expertes y, hay una movilidad constante de los profesores en aquellos lugares en donde se necesitan a los mejores docentes. La experiencia de Paty ayuda para ejemplificar lo que han vivido los docentes.

Patricia: Se me empezó hacer más pesado estar en la comunidad. El año más pesado fue porque yo me sentía muy sola, porque el maestro que trabajan en la primaria pidió permiso, así es que yo en la mañana trabajaba con los de preescolar y en la tarde me regresaba con sus alumnos. Llegar a mi escuela era muy difícil, estaba a catorce kilómetros de la comunidad más cercana, así es que le pagaba a un señor que tenía una camioneta para que me llevara allá. El camino era de terracería y muy solo, unos cuarenta y cinco minutos o media hora hacía y me preocupaba porque en ese momento no era bien visto que una mujer estuviera sola con un hombre. Ya en la comunidad me juntaba con otras maestras y caminábamos por la terracería dos kilómetros, después nos íbamos de raid, pero como es el desierto, no había tanto movimiento, tardábamos una o dos o tres o cuatro horas ahí esperando. Yo salía a las 12 del preescolar, y una vez llegué a mi casa, aquí en San Luis, hasta las diez de la noche. Pasé muchas anécdotas, hay unas que me parecen muy dolorosas: una vez nos fuimos trepados en una canastilla de un camión que transportaba animales y; otra vez en uno de ladrillos, nos metimos entre el ladrillo ahí todos aterrados, porque hasta nos tapamos, llegué toda aterrada a mi comunidad. En fin, una serie de cosas que, se me hizo difícil, muy difícil, llegue a querer venirme, se me hacía mucho sufrimiento. Una ocasión, no pasaron mis compañeros por mí, entonces el cuñado de la señora, dueña de la casa en la que me hospedaba, se ofreció a llevarme y yo, inocentemente y, pensando que era conocido, acepté. Cuando íbamos en el camino me dijo que estaba muy bonita y que si no le daba un besito. A mí me dio mucho miedo porque estaba muy sola la carretera y el señor era muy alto y fuerte y yo pequeña y delgadita. Sólo le contesté que no sabía que ese sería el cobro por llevarme, y no volví a hablar con él, pero iba muy nerviosa y, apenas vi los límites de la comunidad, le pedí que me bajara. Todavía lloro al contar esto, me sentía avergonzada por ser tan tonta. Los maestros estábamos acostumbrados al raid, éramos muy confiados y pues era el modo de vida, la única forma de llegar allá. (24782:33654) - D 8

Los ambientes vulnerables en los que viven muchos niños, dificultan la enseñanza, sin embargo las maestras se esfuerzan para ayudarlos en sus aprendizajes y en su vida. Se involucran tanto en los problemas de estos, que se desgastan emocional y físicamente. Luz, Ma. Isabel y Paty hacen referencia a lo que han experimentado al respecto.

Luz: Los padres tienen muy descuidados a los niños, no les dan el tiempo que debe ser, ellos están ocupados en otras cosas, creo que si los papás nos mandaran otros niños, más educados, más responsables, más trabajadores, nuestro trabajo sería mucho más sencillo y tendríamos mejores resultados. Todas dedicamos mucho tiempo a estar corrigiendo cosas en los niños que no son académicas: que si ya le dijo una grosería a un compañero, que si no trajo la tarea o el material, que ya le pegó a alguien o que interrumpe la clase, etc. Muchos papás ahora no me apoyan, me culpan de que su hijo no trae tarea porque yo no lo motivo con mi revisión, cuando eso no siempre es cierto, cuando le pido a la mamá que revise, cae en la cuenta, que ella es quien no había revisado las libretas de su niño y que por ello no había visto mis comentarios. 6229:7059) - D 14

María Isabel: Algunos problemas sí me afectan. Por ejemplo tengo un niño que le acaba de fallecer su mamá. ¡Cómo me caló!. Estaba yo con esa sensación, toda la semana. Y es que, le digo a mi esposo, que tal vez tuvo mucho que ver, que yo andaba en la feria, y me encontré a la señora, era joven, estaba trabajando allí. (75970:76825) - D 7

Patricia: No me pude quedar en la escuela, aunque tenía buen pago, porque no pude yo con toda la carga emocional que se requiere para estar con ese tipo de niños, fue muy fuerte para mí, o sea era difícilísimo emocionalmente, es decir, yo sufría mucho al saber de niños violados por sus propios padres. Yo no tenía apoyo psicológico, ahora pienso que debí de haber tomado una terapia, pero no lo hice ni se me ofreció en la escuela en la que estaba. 50310:51038) - D 8

Muchos niños se presentan a la escuela con carencias afectivas, y en algunos contextos con situaciones más complicadas, como el albergue del DIF al que hace referencia Paty. Lamentablemente los psicólogos no son parte de las escuelas públicas, los maestros, por su cuenta, deben estar atentos a las conductas de los niños y, al reconocer algún problema, deben turnarlo a los centros de atención del S.E.E.R., sin embargo las necesidades de las escuelas rebasan los espacios destinados para ello. Los maestros investigan e intentan atender a los niños, a veces encuentran la acción adecuada y a veces no, ya que hacen una búsqueda a contratiempo, porque no sólo deben atender a ese niño, sino a todos sus alumnos que tiene características personales y necesidades que se trabajan en lo individual.

Las maestras en ocasiones ven que los padres golpean a sus hijos, que no les ayudan a comprar materiales o a hacer la tarea, que van sucios y sin comer a la escuela, que tienen problemas de salud o incluso que pasan muy tarde por ellos a la escuela. Como las maestras deben cuidar, como prioridad la integridad del niño, no lo puede dejar solo en la escuela, aunque sus hijos tengan que esperarlos en las propias, porque deben entregar a los alumnos a sus padres, a la hora que estos lleguen a la escuela, sin o con razón que los justifique.

Los derechos humanos, intervienen para que esta atención sea así, y se le demanda al docente que salvaguarde al infante, pero no hay personal que pueda atender estos casos fuera del horario de las profesoras, así es que la jornada de las profesoras, se puede extender lo que sea necesario. Los derechos humanos, han sido un apoyo para evitar el abuso hacia los niños, sin embargo, en las escuelas no se tienen los recursos necesarios para poder respetar todos los principios sin sobrecargar a los docentes, ya que, además de esperar al padre, hacer observación y diagnósticos psicológicos, encontrar formas de atención, hacer talleres con los padres y darles sugerencias, anotar una bitácora para dar seguimiento al alumno y armar un expediente para que, de ser necesario, turnarlo al DIF y, evitar ser incriminados por la omisión de algún situación de violencia que esté viviendo el alumno, esto sin considerar, los peligros de estar expuesto a la represalias de padres violentos. El desgaste emocional y físico, para identificar los límites de involucramiento con los problemas, para tomar decisiones a fin de atender a los niños sin exponer su propia integridad y para favorecer la resiliencia en el alumno, etc., es muy considerable. La selección de las siguientes dos unidades narrativas sirve para exponer los conflictos que viven los trabajadores de la educación.

Silvia: Por ejemplo tengo una niña que su mamá es de los “Chopers” y los deja con su abuelo, siento, por mi intuición de mujer y madre, que el abuelo abusa de ella y sus hermanos. Su hermanito que está en segundo es muy agresivo y no dice algo, no sigue las reglas de la escuela y siempre está muy enojado; su otro hermano no habla, pero en el salón, mientras trabaja, siempre está masturbándose y gimiendo como en un acto sexual. La maestra me lo reporta

pero, no sabe bien qué hacer con él. Los tres siempre andan sucios y descuidados, como que en todo el día no se quitan el uniforme. La niña no trae tarea y ya no está motivada por venir, está en sexto y la maestra se preocupa porque no quiere que repruebe, ni ella ni yo queremos que la niña sufra un año más de estar pidiendo a los padres que la atiendan y consideramos que no es bueno para ella seguir en sexto. La niña les dice a sus compañeros que tiene un novio de 30 años; nos hemos dado cuenta como la mamá se la ofrece a sus amigos de las motos. En fin, es algo que nos ocupa y nos preocupa, hemos intentando cambiar su situación pero, el abuelo es muy mala persona y no ayuda y la mamá está totalmente desentendida de sus hijos. Mandé pedir unas charlas sobre violencia familiar y allí, al comentarle al policía sobre el caso, me dijo que tenía que ir a denunciar a la procuraduría, porque yo también podía ser demandada por omisión, así es que me dijo que tenía que hacerlo personalmente, con mi puesto, mi nombre, etc., y con evidencias para evitarle a la niña más maltrato, pero yo no tengo evidencias, es sólo que los comportamientos de los niños me hablan de ello. No sé qué hacer, me estoy animando porque no estoy de acuerdo que eso le hagan a los niños y lamentablemente los niños no hablan con nosotros. (182102:183876) - D 11

Patricia: Yo le anotaba en las libretas, cuando no traía la tarea, que era necesario que en casa se le ayudara a hacer sus tareas. A pesar de todo el apoyo que creí estaba dando a la niña y la información que estaba otorgando a la madre, ésta fue a acusarme a derechos humanos de que yo estaba ocasionándole daño psicológico a la niña. Cuando me llegó esta noticia sí me preocupé, pero estuve tranquila durante el proceso, porque mi directora me apoyó mucho. La inspectora fue a platicar conmigo a la escuela y después de eso supe que la mamá no reiteró la demanda, por lo que no continuó. (4027:4608) - D 13

También las condiciones de precariedad en las que se encuentra la educación, ha impedido que se otorgue un presupuesto adecuado para capacitar a los docentes en las nuevas propuestas y/o para favorecer espacios de reflexión y desarrollo profesional más pertinentes. Cuando los docentes ingresan al sistema o cambian de escuela, el acompañamiento, la asesoría y la capacitación, son casi inexistentes, lo cual produce tensión, temor y falta de autoconfianza en los docentes.

Silvia: Cuando ingresé a la Ignacia Aguilar, tenía miedo porque veía muy grandes a mis compañeras maestras, yo pensaba que me iban a corregir mucho. Me parecía muy bien que lo hicieran pero me daba miedo, así es que regresé con mi papá, y le dije que todas las maestras tenían mucha experiencia y yo, desgraciadamente, soy la más joven y como que no encajo, me ¡van a venir corriendo de ahí porque no voy a enseñar bien y, me dieron 1º papá!

Luz: Me dio mucho gusto que me ofrecieran un cambio a la Tomasa Estévez, sin embargo, en la noche me asusté un poco porque pensé que esa escuela era de alto rendimiento y de mucha exigencia. Me animé y me dije que le iba a echar muchas ganas. Ahorita voy a cumplir ocho años en la Tomasa y me siento súper agusto, contenta y redoblo esfuerzos para sacar adelante mi trabajo. (197604:198128) - D 1

### **3.2.4.2.El desgaste y las tensiones que producen las relaciones desiguales al interior de las familias.**

El trabajo femenino se integra por las actividades económicas y no económicas que realiza una mujer. El exceso de actividades escolares, el poco salario, el escaso o nulo recurso, la reformas constantes, la falta de asignación de tiempo para la planeación, las actividades extracurriculares que se le demandan a la escuela, así como la carga de actividades domésticas y de crianza, que aun recae sobre las mujeres, genera que las profesoras se “organicen” para salir adelante con todo, sin embargo, esto las expone a situaciones de estrés, conflictos y tensiones. La contención que necesitan las maestras para sobreponerse a los momentos más tensos en su trayectoria personal o laboral, tiene que ser buscada por ella o en coordinación con sus redes, con esto, algunas logran alcanzar sus expectativas y otras eligen la opción que más les acomoda para esa situación y momento particular.

Las maestras desean cumplir con su trabajo y ser reconocidas por su comunidad educativa, por lo que invierten mucho tiempo en ello, pero también, lo hacen para la atención a sus hijos y para las actividades domésticas. Antes de las entrevistas, no todas eran conscientes de que esta sobrecarga y tensión les ocasionaba enfermedades, al analizar el momento en que se les diagnóstico algún padecimiento y las circunstancias que experimentaban en el trabajo y en la familia, identificaron la relación entre ello y en algunos casos, refieren que, los problemas en las familias les causan enfermedades o tensiones.

María Isabel: Sufro de la presión alta, pero tengo mi control de medicamento y no ha habido necesidad de hospitalizarme o ausentarme. Tengo como doce años así. A lo mejor igual fue en el tiempo en que mi hijo estuvo en malos pasos. Porque haciendo cuentas, sí, me coincide en el tiempo. El trabajo no me enferma, más bien mi situación familiar. (81535:81871) - D 7

Patricia: Yo tuve a mi último hijo a los 35 años, no era mamá primeriza, pero sí me daba miedo regresar a trabajar porque sentía que iba a tener mucha dificultad porque ya eran dos bebés, el trabajo, la planeación; es que este trabajo no se acaba en la escuela.



¡Ay! o sea todo el mundo piensa, que las maestras tienen muchos descansos y que salimos a la una de la tarde, pero eso no es verdad, siempre te llevabas trabajo a la casa. Ahora mi hija tiene diabetes, y está en la adolescencia, así es estoy muy ocupada con ella, la llevo a terapia porque se le ha hecho difícil aceptar la diabetes. Desde los ocho años le pongo insulina y con cambios hormonales subió mucho de peso, embarneció mucho, era muy delgadita, entonces la llevo a frontón porque eso es lo que le gusta. Le he intentado con el basquetbol, la natación, pero la depresión no la dejaba estar a gusto en esos deportes. Así es que también empezamos a tomar terapia y me he desbordado con mi niña para ayudarla en su problema. Está en los cambios, le he buscado por muchos lados, la llevo al Tangamanga, y allí aprovecho para hacer ejercicio, aunque a veces no he podido por la casa y por la escuela. (74930:75452) - D 8

Silvia: No es fácil ser mamá y maestra. Algo muy real: la paciencia que yo tenía toda la mañana con mis alumnos, no la tenía con mis hijos en la tarde. Cuando llegaba de la primaria, sobre todo, ya cuando mis hijos estaban en la misma escuela que yo, los veía toda la mañana y ellos me veían a mí. Llegábamos a la casa ¡y los tres estábamos estresados! Salía yo rápido de la escuela, para irme a hacer de comer porque mi esposo tenía que irse a trabajar en la tarde, a veces me organizaba haciendo la mitad de la comida en la noche para que él comiera y se fuera a la ESCA. Llegaba a la casa y ya no estaba mi esposo, entonces con los dos hijos, yo ya no les tenía paciencia porque toda mi paciencia ya se había quedado en la mañana con ¡mis alumnos! Ellos me decían: -oye mamá, aquí ¿ya eres mi mamá?- Porque también los eduqué a que en la escuela me dijeran maestra y en la casa mamá. Y como chiquillos me decían: -¡jes que la maestra me dejó mucha tarea! ¡Y yo era la maestra! Pero sí, como maestra sí, se me acababa mi paciencia para mis hijos. (126309:127404) - D 11

El equilibrio que les permite atender a su familia y conseguir sus expectativas laborales se consigue por momentos o nunca llega, aunque las docentes obtienen satisfacciones profundas con su trabajo, el sentimiento de compromiso y amor que tiene por su familia, la doble presencia y la doble jornada les provoca cansancio, tensiones y enfermedades. La fortaleza que tienen, así como la preocupación por no quedar mal en su trabajo o la necesidad de reconocimiento, las hace dedicar todas las horas necesarias y se convierten en “super mujeres” aun a pesar de su tranquilidad mental o bienestar físico. Las formas de vida y trabajo que impone el capitalismo, en su versión neoliberal, siguen favoreciendo la sobrecarga de trabajo que responde a los intereses de las empresas y lejos está de reducir la desigualdad social y de género. En muchas ocasiones les va la vida en el trabajo, como señala Silvia, cuando dice que vale la pena enfermarse y, las hace perder el rumbo de sus

expectativas familiares, como el caso de Araceli, que su capacitación aunado al ambiente hostil en su escuela la llevó a tener muchos problemas con su hija y su esposo que no pudieron resolverse.

Araceli: Tengo que organizar mi trabajo con mi hija. Hace como dos o tres años me metí al concurso de oposición de la sección 26 y quedé en el lugar cuarenta. ¡Sí pasé!, para que me dieran plaza, pero ya no regresé, porque ya tengo plaza, yo quería otra plaza en la tarde. Me hablaron, pero me mandaban a Santa María, se me complicaba, ni va con mi tiempo. Así que pensé que mejor así me quedaba y le echaba ganas. Concurse porque quería ganar más, ya que era cuando no me alcanzaba. Ahora estamos un poco mejor por Carrera Magisterial y, me ayudo con los bonos que me llegan cada mes y el aguinaldo ¡ay qué bonito se siente cuando llegan!. Mi sueldo equivale al 80% del gasto familiar, ya que mi pareja es separado y le quitan 50% de su sueldo para pensión alimenticia, por eso está bien complicado. (67715:68987) - D 2

Las maestras de este estudio presentan algunas enfermedades que se presentan en la tabla 37.

**Tabla 37 Relación entre enfermedades y eventos en la vida de cada maestra.**

Colaboradora	Enfermedad	Fecha de inicio	Se relaciona a
<i>Luz</i>	Hipertensión y diabetes	2006	Muerte de su padre.
<i>Araceli</i>	Quistes en las rodillas	2014	Conclusión de la maestría, problemas en la escuela y con el marido y el hijo.
	Esguince	2012	
<i>Paty</i>	-----	-----	-----
<i>Ma. Isabel</i>	Hipertensión		Asignación de doble turno y dirección y, problemas de indisciplina y drogadicción de su hijo.
<i>Silvia</i>	Infarto	2014	Exceso de trabajo, tensiones y problemas laborales y, cáncer de su hijo.

Las tres categorías de problemas de salud que identificaron Robalino y Körner (2005), coinciden con lo que las maestras refieren: alteraciones muscoesqueléticas, problemas de salud mental y de salud en general. Las maestras dicen que han sentido, por diferentes circunstancias de la cultura magisterial, de los problemas familiares y de las reformas: cansancio, desgaste, preocupación e incluso se han enfermado, sin embargo, cuando narran sus historias de vida no expresan por sí solas la relación entre trabajo y salud, al parecer no son conscientes de esto y/o saben que deben sobreponerse a cualquier problema.

Igual que en los profesores del estudio de Robalino y Körner, es preocupante que se identifiquen factores de riesgo para enfermedades crónicas y que la mayoría de las maestras ya las presenta: hipertensión, diabetes y enfermedades cardiovasculares. El trato que se está pidiendo en la política, hacia los niños: el respeto a su individualidad, el seguimiento a sus procesos de aprendizajes, la evaluación sistemática y formativa, el desarrollo de emociones, etc., no puede ser mayor que el que se otorga a las profesoras como trabajadoras de la educación. De Oliveira (2008) señala que los estudios han identificado una gama de estrategias que las mujeres utilizan para resolver la doble presencia, las cuales se analizarán en el siguiente capítulo. Aunque las profesoras tienen agencia para que su vida se acerque a las expectativas laborales y personales que cada una tienen, las políticas sociales y educativas no pueden dejarle toda la responsabilidad a ellas, ya que no cuenta con los recursos y herramientas suficientes para poder tomar decisiones de manera autónoma, sobre todo, en el trabajo.

La OIT, en 2018, con el fin de garantizar, en un futuro, un trabajo decente, hace hincapié sobre el impacto que tiene el tiempo de trabajo en la vida cotidiana de los trabajadores. El neoliberalismo impone una serie de normas “racionales” que intensifican y precarizan el trabajo docente al no considerar la influencia del contexto y la pobreza de éste, por lo cual es necesario ser conscientes de las injusticias y de que el trabajo debe respetar el tiempo de ocio y diversión, el tiempo para la crianza, los momentos para hacer ejercicio, etc. Para que un individuo haga bien su trabajo requiere calidad de vida, bienestar físico y emocional.

Se deben aumentar los estudios sobre salud y trabajo docente, ya que el sentido vocacional de las docentes, impide identificar bien, la relación entre ambos aspectos. Las narrativas permitieron reconocer de qué se enferman las maestras, que las conflictúa, las tensiona, las desgasta. Permite identificar la fuerte carga laboral física pero, sobre todo, emocional y la falta de apoyos para la contención de estas profesionistas que trabajan con humanos.

La OIT señala que el exceso de trabajo no sólo es un problema de productividad sino también afecta considerablemente la salud física y mental y el bienestar de los trabajadores, así como la seguridad en el trabajo y durante los trayectos de la casa a éste. La doble presencia vuelve difícil equilibrar la vida laboral y privada y, mientras la política no tome acciones que ayuden a las mujeres a lograrlo, no se estará cumpliendo la Ley General para para la Igualdad entre hombres y mujeres y los acuerdos de las muchas conferencias que se han realizado con este motivo.

### **3.2.5. Conclusiones**

El análisis de las narrativas y los datos estadísticos se conjuntaron para identificar la desigualdad de género que persiste y se reproduce en el trabajo docente, por el impacto del neoliberalismo globalizado. Este caso local demuestra la forma en que se entremezclan la visión de la Nueva Gestión de lo Público, con la cultura y poder sindical, los estereotipos de género respecto a la función de ambos sexos al interior de la familia y la cultura magisterial local.

Las maestras del S.E.E.R., ha ganado espacios de poder dentro de su sistema, sin embargo la brecha de igualdad aun es grande y las representaciones simbólicas sobre lo femenino y masculino sigue excluyendo y segregando a estas mujeres. La precarización que poco a poco se acrecienta en el magisterio se sostiene sobre lógicas racionales que dominan la política educativa.

Los sueldos aún siguen sin estar al nivel de las exigencias curriculares, del trabajo y de los contextos de trabajo. Las reformas han incumplido con las promesas de mejoras salariales y han intensificado el trabajo docente, con las formas de evaluación que tienen este fin, las

cuales han sido de muy difícil acceso. El desprestigio y la feminización del magisterio han provocado que los sueldos no puedan equipararse con lo que profesionistas análogos.

Las reformas laborales han flexibilizado y precarizado la docencia, sobre todo, en las leyes que regirán a los profesores de nuevo ingreso, lo cual es muy conveniente por la gran cantidad de jubilaciones que se esperan en los años venideros. Las reformas a las leyes laborales denotan el debilitamiento del SNTE y el poder que adquirieron los líderes para beneficio personal. En el caso local, se denota como el SNTE a través de la Sección 52, sigue reproduciendo los viejos patrones de control y disciplina de sus agremiados, lo cual ha mermado los esfuerzos por la resistencia hacia las reformas.

Los aspectos que defiende la NGP, como la medición intensiva, la rendición de cuentas, los castigos en función de la evaluación, la flexibilización laboral, los despidos docentes, la evaluación individual al desempeño y los incentivos económicos en función de los resultados, han permeado la vida cotidiana de las escuelas, disciplinando a los docentes para poder obtener reconocimiento desde estos indicadores y para aumentar su sueldo. Sin embargo, las condiciones básicas en las escuelas, siguen sin estar cubiertas, aun en el medio urbano. La desigualdad educativa sigue presente debido a que el gobierno se ha deslindando del subsidio a las escuelas y ha depositado en los padres el sostenimiento de éstas, por el nivel de precarización de ellas dependen de la pobreza de las familias de sus estudiantes.

La falta de recursos aunado a las demandas curriculares ha provocado la intensificación del trabajo docente y la presencia de algunas enfermedades como consecuencia de la sobre carga laboral y el poco reconocimiento social de la profesión. Aunado a ello, la política no ha contemplado acciones de equidad en el trabajo, para apoyar a las mujeres, que son mayoría en la docencia, a fin de que puedan distribuir con su familia el tiempo que dedican a las

actividades domésticas y de crianza, a fin de que esto deje de ser un techo de cristal en sus trayectorias profesionales.

Otra forma de exclusión social que se manifiesta en la docencia es el acceso a puestos de poder y de toma de decisiones. Las mujeres del S.E.E.R. han ganado estos espacios, pero en su mayoría, en lugares en los que se aplican las políticas y no en donde se generan o se toman decisiones respecto a ellas. La política educativa no ha considerado a las docentes directoras o frente a grupo, para la modificación de sus leyes laborales, para los criterios de evaluación al desempeño docente o para la organización de los currículos, por lo que la docencia sigue concibiéndose como un trabajo técnico que aplica lo que otros han elaborado para ella. Las maestras han sido excluidas de la construcción del conocimiento que es usado para su trabajo. Además, siguen presentando al interior de la Sección 52, del S.E.E.R., con las autoridades educativas y colegas en las escuelas, climas fríos, que generan techos de cristal e impiden la construcción, en las profesoras, de confianza en sus capacidades y para asumir puestos directivos. El sujeto racional y autónomo que presume la política, al nombrar al docente como profesional, está lejos de la realidad por las pautas culturales y por la mala construcción, implementación y evaluación de la política.

Otro de estos términos con los que el discurso político quiere embellecer al magisterio y las escuelas así como ubicarlo a nivel de las empresas con modelos simbólicos de emprendimiento, es la autonomía de gestión. Esto sólo ha provocado la intensificación del trabajo docente, ya que, como señala Tenti (2005) la autonomía sin recursos es abandono. Las políticas educativas desde 1992 han señalado la importancia de dotar a las escuelas de los recursos suficientes para implementar las reformas, sin embargo la voluntad no ha llegado.

La precarización técnica que ha experimentado la docencia se relaciona directamente con la creación de estándares y la evaluación, lo cual desconoce el contexto, aumenta cualitativa y cuantitativamente la carga laboral y, se deben aplicar y resolver sin acompañamiento. Las formas de evaluación y el uso de sus resultados han desprestigiado al docente y las escuelas y se ha convertido en el control de la reforma y un condicionamiento encubierto.

Ante las presiones y, por la preocupación de la pérdida de su trabajo, las profesoras han resistido de una manera muy conveniente para el gobierno. Se han esforzado en las escuelas por conseguir los materiales y recursos para que sigan ofreciendo la educación básica y, han invertido mucho tiempo en encontrar las pautas de acción de las reformas que conlleve a buenos desempeños en las pruebas estandarizadas a pesar de los contextos. Esto las ha mantenido ocupadas en la aplicación técnica de las reformas y ha restado tiempo para la reflexión colectiva de los fines de la educación así como para la resistencia. La mayoría de las maestras trabaja en individual, para poder responder a las nuevas demandas, sin oportunidad de unión colectiva que les permitan conseguir lo básico para mejorar sus condiciones laborales y las condiciones de las escuelas.

Las docentes muestran un fuerte sentido vocacional y de compromiso para el desarrollo humano y de los aprendizajes de sus estudiantes, lo cual las hace resistir las condiciones de precariedad de su trabajo. Los reconocimientos que las motivan para seguir en las escuelas no se relacionan directamente con los que el Estado otorga. En este sentido, las narrativas muestran que la evaluación no reconoce, la influencia del género, la naturaleza de la docencia ni las diferentes etapas por las que transita cada uno de los docentes durante sus trayectorias profesionales, así como las necesidades que por ello se crean.

Es necesario hacer conciencia sobre la desigualdad de género, ya que se ha naturalizado, y la manera en que se empoderan estas mujeres coadyuva a perpetuar las desigualdades sociales

y educativas. La formación en género y en política, han estado alejadas de los currículos de formación docentes así como de la actualización y, aunado a las experiencias patriarcales que viven con las autoridades, las profesoras no han podido desarrollar su conocimiento para la resistencia política.

El trabajo docente se está precarizando y no está apoyando el logro de los propósitos de las conferencias para la igualdad entre hombres y mujeres, aunque tengan mejores condiciones que muchas otras trabajadoras, el neoliberalismo y el patriarcado, intensifican el trabajo de las mujeres, impiden su empoderamiento y restan la seguridad que el trabajo debe proporcionar. Aunque la mayoría de los trabajos en el mundo y en México, estén precarizándose, no se puede esperar que la docencia también lo haga, más bien se debe luchar porque éste y todos los trabajos sean decentes.



## CAPITULO IV.

### ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN Y RESISTENCIA DE LAS PROFESORAS DE PRIMARIA

#### 4.1 Estrategias de adaptación y resistencia en una conjunción compleja

El capítulo anterior mostró como la política neoliberal ha provocado la precarización del trabajo y la desigualdad social y de género. Bajo la influencia del neoliberalismo, la escuela pública y sus profesores se han visto sometidos al desprestigio, la intensificación y a una privatización encubierta. Sin embargo, como señalan Giroux (1985) Foucault (1990) Scott (1990) en cualquier lugar que se ejerce el poder existe resistencia.

Desde las posturas feministas, marxistas y críticas, la resistencia se entiende como la capacidad que tiene el ser humano para tomar conciencia de sus condiciones, reflexionar sobre ellas y transformarlas, siempre en unión colectiva. La resistencia proviene de una comunidad que sostiene valores distintos a los hegemónicos, por lo que sus integrantes demuestran la tensión entre la subjetificación y la subjetividad activa (Lugones, 2010). La resistencia se relaciona con el empoderamiento, es decir con el control de los recursos, la posibilidad de participar en la vida pública y en la construcción del conocimiento, tener el control sobre las decisiones profesionales y personales, pero sobre todo con la capacidad para reflexionar y liberar a las personas de su realidad opresiva así como devolverles el derecho de nombrar su mundo (Freire, 1973). Por ello la resistencia no se remite a la obtención de los recursos materiales o políticos, es una lucha en la que se disputan los significados (Scott, 1990) su espacio de producción es la ideología (Giroux, 1985).

Sin embargo, la delimitación de lo que es resistencia, no es tan clara en el caso de las mujeres, ya que, en la mayoría de las ocasiones, se encuentran en un contexto de dominación, subordinación, poder y recursos limitados. Petchesky y Judd (2006) hacen notar que las mujeres no siempre utilizan estrategias de resistencia con el objetivo de transformar su

realidad sino, en muchos casos, para sobrevivir, por lo que la resistencia en las mujeres es mucho más compleja y no siempre se relaciona con intencionalidad, colectividad, reflexión y transformación. En muchas ocasiones, las mujeres no pueden reaccionar desde la lógica racional: evaluando el riesgo, controlando los recursos y con ello, tomando una decisión que ayude a resolver un problema o situación; muchas veces sólo siguen, eligiendo la opción más conveniente para un momento dado y eso representa una resistencia ante una opresión, aunque sus efectos no sean liberadores.

Para observar y describir la resistencia de las mujeres es necesario entender que no siempre se identificará en los polos opuestos sino en acciones más complejas que combinan estrategias de resistencia y adaptación (Petchesky y Judd, 2006), incluso como señala Scott (1990) la resistencia es tan sutil que se manifiesta en la capacidad imaginativa con la que los grupos subordinados invierte o niegan las ideología dominante. Las estrategias que utilizan las profesoras de primaria responden a las que Petchesky y Judd (2006) han nombrado como: “nexo adaptación-resistencia”, ya que no implican conformidad pasiva ni oposición activa.

La resistencia de estas profesionistas es sutil (Acker, 1995). Algunas veces sólo se adapta al dominio, es decir, no es confrontativa y trata de conciliar para lograr deseos propios o el sentido de derecho y; en otras ocasiones es de resistencia, desobedece públicamente, muestra una disposición a arriesgarse al castigo o a la desaprobación, se articula con una ideología que se basa en los derechos, la justicia y la imparcialidad, se realiza en colectivo, como una acción alternativa y con la intención de transformar la realidad. También es muy común observar las estrategias adaptación-resistencia, en las que hay una combinación entre cualidades: algunas pueden no confrontar directamente pero, logran transformar la realidad aunque mantienen la desigualdad; otras confrontan directamente pero, no logran transformar

la realidad; algunas logran el empoderamiento de las profesoras, transformando su realidad pero, reproducen la precariedad del trabajo docente.

La resistencia de las profesoras de primaria es múltiple y compleja. El trabajo femenino requiere compaginar la vida laboral con la personal y familiar, en un mundo dominado por la lógica patriarcal, la resistencia puede darse en la casa, con la pareja, los hijos, en el trabajo, con los directores, las autoridades, los colegas, padres, alumnos, etc.; ante la construcción del conocimiento, el acceso a puestos de poder, las mejoras salariales, el desprestigio docente, las reformas, etc. La docente se convierte en una malabarista (Faur, 2014) con creencias y valores que conducen sus acciones hacia objetivos que desean y a otros inesperados. El capítulo recopila las acciones con las que resisten a las políticas neoliberales y a la desigualdad de género en su trabajo y en su familia.

## **4.2. Resistiendo a las políticas neoliberales**

### **4.2.1. Formas de resistir ante un potente dispositivo de dominación: la evaluación**

El neoliberalismo ha impuesto su ideología, en la escuela y las prácticas docentes, cada vez con más fuerza, por medio de un dispositivo muy poderoso: la evaluación. La evaluación regula las actividades en las escuelas; los colectivos docentes consideran los reportes que la SEP les entrega para plantear sus objetivos, sus metas y sus actividades. Los maestros analizan los ítems y los resultados de las pruebas estandarizadas para atender a aquellos conocimientos o habilidades que son priorizados en ellas, así como las formas de cuestionarlos. Hacen una amalgama de aquello que les pide el currículo (estrategias de enseñanza y metas de aprendizaje) con lo que se evalúa en los exámenes, pero esto último tiene el mayor peso. Al inicio de cada ciclo, los resultados, serán nuevamente motivo de análisis y de comparación sin considerar los diagnósticos iniciales de los grupos o los

contextos de las escuelas que se contrastan; las inspectoras o inspectores obligarán a mejorar los logros de las escuelas y otorgarán algún estímulo a aquellas que lo consigan. De igual manera las autoridades premiarán, de alguna manera, a aquellos grupos, alumnos o maestros que logren demostrar la cualidad deseable.

La evaluación de las escuelas o grupos también es difundida en los medios de comunicación y en las plataformas de internet, sin el adecuado análisis, por lo que los resultados provocan que los padres de familia se preocupen por ellos y estén demandando al docente mejorar en el desempeño de sus hijos. La política ha señalado al docente como el responsable de estos resultados sin considerar la amplia gama de investigaciones que han demostrado la influencia del contexto en el logro de los estudiantes; aunado a esto, las noticias y los informes, no muestran el nulo subsidio que tiene la escuela pública.

La evaluación, a la que los maestros están obligados, de igual manera impone la visión hegemónica al premiar, con un ascenso o una mejora salarial, a aquel maestro que puede repetir o interpretar adecuadamente, la estructura del currículum y de las leyes que rigen la educación sin que con esto se esté evaluando realmente el desempeño docente, sino que vuelve a hacer que el maestro o la maestra identifique su éxito o su fracaso con base en su capacidad para reproducir la ideología dominante.

La NGP, que pretende estandarizar, medir, inspeccionar, hacer rankings, castigar y premiar o despedir en función de resultados, rendir cuentas, responsabilizar a los docentes por los logros y la evaluación individual, se arraigado en los discursos de los docentes ya que ha utilizado a la evaluación a modo de Panóptico de Foucault (1990) para el control de las prácticas y para la imposición de la ideología. Con esta red múltiple de elementos (padres, medios, inspecciones, pruebas, direcciones, castigos, recompensas, etc.) genera en el docente la conciencia inquieta de ser observado y el peligro que esto conlleva. Para mantener el poder

es importante que los docentes se crean culpables de estos resultados y que se mantengan ocupados haciendo más allá de lo justo. Acker (1985) señala que la eficacia de la ideología se basa en la presentación de “modelos deficientes de mujeres” o como señalan Apple (1996 y Hargreaves (2010), trabajadores descualificados, los cuales, aunque son víctimas, se les culpabiliza, por la carencia de cierta cualidad deseable.

Al insertarse en los docentes y autoridades esta ideología, en ocasiones son juzgados como indeseables o no idóneos aquellos que no dominen los currículos o que no sigan las reglas del juego neoliberal y, se crea una falsa conciencia entre docentes, que provoca racismo interno: las autoridades educativas critican a los docentes por no lograr mejorar los desempeños, los colegas se juzgan unos a otros o se establecen jerarquías entre ellos, etc. Las maestras que colaboran en el estudio, resisten a esta ideología hegemónica que no contempla las necesidades de los niños, que es injusta, que mantiene la desigualdad y precariza su trabajo. La forma en que lo hacen es por medio de estrategias que pueden ser de sobrevivencia o liberadoras o una combinación de ambas, pueden tener efectos negativos a largo plazo pero también transformadores.

Las estrategias que utilizan para resistir a la presión de la evaluación, son estrategias de adaptación- resistencia, que responde a valores como: confianza, honestidad, colaboración, creatividad, aprendizaje, progreso, poder, entrega, bienestar; pero que sin embargo, coadyuvan a la reproducción de la ideología hegemónica y la desigualdad. Enseguida se analizan ejemplos de estas estrategias.

Debido a que los padres fungen como dispositivo para controlar a las maestras, éstas resisten con una estrategia de adaptación que pretende conciliar, porque no ignoran a los padres o se niegan a las evaluaciones, más bien intensifican su trabajo, buscando estrategias para

“mejorar” sus desempeños y, demandan a los padres el trabajo conjunto y les señalan su responsabilidad en la formación de su hijo.

Saben del desprestigio que ha sufrido la profesión así es que resisten a la promoción de relaciones clientelares que ha generado la política hacia la educación y los docentes. Se empoderan al intensificar su trabajo, para no dejar cabo sueltos, en la medida de sus posibilidades; esto puede interpretarse como una estrategia de sobrevivencia y por lo tanto, a largo plazo negativa; pero también combinan esta estrategia con una de resistencia al transformar la relación opresora que el Panóptico intenta realizar por medio del dispositivo de los padres. En las unidades de Luz y Ma Isabel se identifican los discursos en torno a ello.

Luz: Muchos papás ahora no me apoyan, me culpan de que su hijo no trae tarea porque yo no lo motivo con mi revisión, cuando eso no siempre es cierto, cuando le pido a la mamá que revise, cae en la cuenta que ella es quien no había revisado las libretas de su niño y que por ello no había visto mis comentarios. (6229:7059) - D 14

María Isabel: Es que tenemos muchos padres de familia que no más no. Yo les digo que somos tres, alumno, padres de familia y maestro y, que ellos no hacen nada. A veces estamos batallando con los niños y ellos dicen que no les hacen caso. Las mamás dicen que no quiere hacer nada, que me hacen más caso a mí, que a ellas. Y esas mamás desesperan porque uno no puede creer que eso sea posible. Yo les digo a mis compañeros: lo que podamos hacer en la escuela se va hacer; ustedes denle todo el cariño, todo el amor, todo el conocimiento y el respeto, vamos a respetar sus decisiones. Porque dentro de la escuela nosotros les manejamos que aquí en la escuela no pueden venir vestidos de tal manera o no pueden hacer tales cosas. Sí vemos que los niños respetan, hemos logrado que no pasen sus límites, es decir que respeten al profesor, eso lo hemos logrado.

El niño ya le grita a la mamá, yo veo cuando están afuera, le dicen que se calle. Ese es el contexto en el que estamos. Las mamás tristemente vienen y me dicen que les ayude porque sólo a mí me hacen caso. Me desilusiono por pensar en qué mundo estamos viviendo. No estoy de acuerdo en eso, pero tampoco puedo hacer nada, les digo a mis maestros que si el niño llega sin tarea sólo hay que infórmasele a la mamá, si ella quiere corregir que lo haga, que esté en ella. Hay niños que no vienen tres días a la escuela, y me pregunto si eso es responsabilidad de nosotros los maestros. Yo me acuerdo que cuando era pequeña si no quería ir a la escuela me decían que me levantaba porque me levantaba y tenía que ir a la escuela y, si el maestro daba una queja, me surtían. Hay muchos cambios que ha hecho la reforma, espero que sean para bien, pero yo estoy viendo que no. (54487:55112) - D 7

Como lo muestra el discurso de María Isabel, las maestras resisten a la relación clientelar de los padres empoderándose por medio del afecto, la sabiduría y su conocimiento. Aunque haya

una presión sobre ellas, para poder llevar a cabo su trabajo, ellas requieren ganarse la confianza de los padres, por medio de su responsabilidad, ingenio, compromiso y eficacia, y demuestran que ellas pueden lograr aquello que se les pide. Esta estrategia cambia la relación de dominación que los padres podrían ejercer sobre los docentes, sin embargo no logra transformar la realidad de los estudiantes, ya que las maestras pueden mejorar las actitudes de estos, pueden promover cambios en las familias, pero son necesarias otras intervenciones que no corresponden al campo educativo, por lo que se concentran en los aspectos de enseñanza tanto en estudiantes como en sus padres.

Las acciones que las profesoras utilizan para revertir los resultados de las pruebas estandarizadas se organizan en colectivo y/o en individual, e implican duplicar su trabajo, ya que deben tomar cursos por la tarde (además de lo que dicte la SEP), en ocasiones deben pagarlos ellas o los padres de familia (mediante sus aportaciones), deben realizar otras actividades adicionales para evaluar o dar seguimiento de las nuevas metodología y analizar los resultados, así como compartir en CTE, los resultados y proponer las acciones que permitan alcanzar la meta propuesta. El trabajo que se realiza en la escuela de Paty muestra un ejemplo de esta situación.

Paty: En CTE acordamos las actividades que requeríamos para mejorar en matemáticas, una editorial nos ofreció estrategias para matemáticas y nosotros estamos llevando esa estrategia, de hecho tomamos ese curso, incluso lo tomamos, hace dos años, durante el receso escolar, durante una semana completa, íbamos de tres a ocho. Con ese trabajo que hicimos subimos en relación a los exámenes, no por mucho, pero finalmente subimos en matemáticas y, ahorita estamos trabajando en español, ya hicimos nuestra ruta de mejora y por supuesto, damos seguimiento a matemáticas. (166308:168905) - D 8

Esto es parte la actualización necesaria para un docente, sin embargo, está concentrada, prioritariamente, en aquello que las pruebas están evaluando en los niños, por lo que otros contenidos o actitudes deben dejarse en segundo plano o también desarrollarse con la misma intensidad (si la profesora dedica el tiempo que cree necesario). Por lo tanto, las profesoras

están obligadas, para poder ser reconocidas, a lograr aquella cualidad que la política demanda en los estudiantes: preparar a los niños para que dominen los contenidos de un examen y/o desarrollar las habilidades para responder a los tipos de ítems y pruebas; aunque esto no sea consistente con las metodologías de proyectos que se priorizan en los programas oficiales o no permita identificar el avance de los estudiantes en función de un diagnóstico inicial o genere las “competencias” para poner en práctica lo aprendido.

La estrategia de adaptación permite mejorar los logros de los estudiantes, ya que las maestras, aunque no estén totalmente de acuerdo, tiene que cumplir y, de alguna manera, confían en que los “especialistas” eligen bien los aprendizajes para los estudiantes, están acostumbradas a respetar la decisión vertical, aunque en sus creencias y prácticas consideren que hay otros aprendizajes en los cuales vale la pena invertir, pese a la intensificación que provoca cumplir en ambos frentes. El discurso de Araceli da cuenta de esta contraideología.

Araceli: lo que les estamos enseñando no es tan impactante para su vida porque, las necesidades de la sociedad para los niños distan mucho de lo que vienen en los libros. A lo mejor es necesario saber leer, escribir, sumar, restar, multiplicar, pero de ahí a la información que se maneja ya no tiene mucho que ver con lo que estamos viendo en los libros de texto, por ejemplo se habla de la constitución y el artículo tercero pero no se le da la importancia que ahorita se le debería de dar, se debería dar educación financiera, que tampoco viene en el libro de texto, en vez de estar enseñando la descomposición de los alimentos, que los hongos y bacterias, es bueno pero, no le encuentran tanto sentido porque para qué lo van a aplicar, en los libros sí hay un desfase en la sociedad actual. Los niños necesitan aprender a ser resilientes ante los problemas sociales porque la situación en el mundo está cada vez más crítica; el currículum debería apoyar para que los alumnos buscaran áreas de oportunidad, fortalezas y estrategias para que ellos mismos forjaran esa visión de no ser empleados, innovadores de hacer su propio negocio. (130947:132942) - D 2

Aunque hay un interés por mejorar la educación de los niños y en función de ello en colectivo se unen con la intención de modificar sus prácticas y de cambiar la opción de formación que les ofrece la SEP, la estrategia elegida no permite transformar la escuela pública y sus aprendizajes, la evaluación oprime y no hay alguna pauta de acción que permita encontrar una nueva ideología que luche contra la desigualdad que favorece el neoliberalismo.



Otros elementos del Panóptico son las autoridades educativas, desde la punta de la jerarquía hasta las directoras, constantemente demandan la mejora de los resultados y son juzgadas las escuelas que no logran avanzar, por lo que es necesario que las maestras mantengan un ritmo de trabajo, que identifiquen bien aquello que se va a evaluar, que los estudiantes, a costa de lo que sea, logren buenos rendimientos.

Tanto los alumnos como las maestras se encuentran presionados por conseguir estándares que no se adaptan a ellos ni a las condiciones de las escuelas, como un nadador que practica en una alberca, con apenas centímetros de agua, y al cual se le pide, que después de un año de práctica, compita y gane a aquellos que practican en una alberca con el agua suficiente, la temperatura adecuada, filtros, un ingeniero de mantenimiento, con una plan nutricional, etc. Las maestras mantienen una fuerza de voluntad y orgullo que las lleva a querer concursar y demostrar, que a pesar de las pésimas condiciones, se puede ser resiliente y obtener algunos triunfos o nadar con pericia. Esta estrategia tiene la intención de ser reconocidas profesionalmente y de apoyar el desarrollo de los niños y las niñas, lo cual consideran valioso y digno de vivirse entre tensión y esfuerzo, sin embargo el efecto no es positivo para sus condiciones laborales. Silvia describe esta preocupación que puede identificarse en el discurso de todas, con matices.

Silvia: Cuando fui a reclamarle a la mamá de mi alumna, el descuido hacia ella y su despreocupación por mandarla a la escuela, gracias a Dios la señora me respetó, pero me preocupa porque saliendo de sexto nadie se va a ver por ella. Esos niños, ¿a quién le importa? ¿Al gobierno? ¡No! ¿Al sistema? ¡No! ¿A los maestros?. Algunos a veces no podemos dormir, pensando: ¿lo paso o no lo paso? El niño salió mal en el examen, pero participa, me lleva la tarea, trabaja en el salón, pero reprobó el examen, ¿qué hago?, y reprueba todos los exámenes. (114687:115573) - D 11

Las escuelas públicas se han mantenido funcionando por el esfuerzo de las maestras y los padres de familia, las primeras obtienen recurso por el apoyo de los padres o gestionan en diferentes espacios y; los segundos, ciclo a ciclo, aportan la cuota anual, o apoyan con su

trabajo y proveen de los materiales necesarios a sus hijos. Sin embargo, esta estrategia de adaptación-resistencia, no ha sido la más indicada para evitar la desigualdad educativa y ha permitido una privatización encubierta, lo que una vez más, favorece la inserción de la ideología neoliberal en la educación pública y no ha permitido evidenciar la competencia desleal por falta de recurso y con esto, sacar a la luz, la violación, por parte del gobierno, al artículo tercero de la constitución.

#### **4.2.2. Desobedeciendo a la estandarización con valores opuestos a los hegemónicos**

La ideología neoliberal se inserta en el pensamiento docente, por medio de la estandarización, y les hace creer a los profesores que las formas en que enseñan no son las adecuadas por lo que deben cambiarlas, minimiza todo su conocimiento acumulado a través de los años, les hace desconfiar de sus capacidades y los cataloga como deficientes o descualificados, lo cual es muy conveniente para reproducir la ideología.

El poder quiere “aprisionarlos” para producir individuos mecanizados según las normas. La evaluación, contribuye a que los profesores se disciplinen, por convicción, ya que obtienen, a cambio, prestigio y distinción con los “otros”, al exhibir su capacidad respecto al dominio de los estándares curriculares. Las recompensas económicas, también son muy solicitadas debido a los bajos sueldos, que se han mantenido por mucho tiempo. Al apearse a las reglas que impone la evaluación, los maestros contribuyen a la reproducción del poder, funcionando como engranajes de la máquina panóptica.

Más que un estrategia de resistencia, esta acción es pasiva, cuyas intenciones son empoderarse de manera individual, protegerse, agradar a las autoridades, etc. y aunque haya contraideologías en las charlas de pasillos o incluso en espacios formales y frente a autoridades, la Sección 52 del SNTE, ha fungido como otro dispositivo, potente, para la

aceptación de los discursos hegemónicos. Estas mujeres, en diferente nivel y manera, se acercan a valores masculinos como: éxito, productividad y eficacia, sin darse cuenta, que ante las condiciones y la naturaleza de la escuela pública, estos sólo logran desigualdad social y educativa, así como precarización, paulatina, del trabajo docente.

Esta falsa conciencia coexiste con valores y creencias contrarios: libertad, sabiduría, creatividad, sacrificio, respeto, diversidad, tolerancia y compromiso. Las profesoras resisten y desobedecen a la estandarización con las siguientes estrategias de resistencia: a) esforzarse por conseguir las metas curriculares pero, respetando el proceso de cada niño o niña; b) utilizan la libertad que les da la escuela pública para organizar su enseñanza de la forma que ellas dominan y/o dependiendo de las necesidades de sus estudiantes; c) permiten y se permiten el eclecticismo en las prácticas; d) aplican sólo aquellas acciones curriculares que les parecen importantes para sus estudiantes; e) no realizan las actividades del currículum, si éstas intensifican su trabajo; f) valoran la experiencia propia y de sus colegas como elemento de conocimiento; g) señalan como indispensable, para el aprendizaje, actitudes (compromiso, responsabilidad) y no sólo la preparación.

La explicación de María Isabel muestra las formas en que se desafía, sutilmente, a la estandarización. Si bien no hay una acción, del colectivo docente, que impida la consideración y aplicación de los estándares, las profesoras en la vida cotidiana, toman decisiones con las cuales la confrontan y corren el riesgo de represalias.

María Isabel: Yo viví las reformas, la de preescolar en 2004 y la de primaria, pero no se llevaron como tal. Yo lo leía y lo veía, pero no se llevó como lo especificaba en la reforma. Nosotros seguimos trabajando igual, incluso en la primaria, que teníamos que hacer cambios en las planeaciones. Yo les decía a los compañeros que no se mortificaran. A mí no me interesaba la planeación, me interesaba que me dieran elementos buenos, que me dijera que ya había logrado algo. Sí hay muchas cosas buenas en la reforma, pero, por ejemplo, salió que ya no le enseñaras lo de las vocales, que mediante la lectura ellos aprenderían. Yo dejaba que mis maestros siguieran trabajando, y les decía que ellos buscaran la manera, que buscaran estrategias de trabajo, les decía que no le creyeran tanto a la reforma. Porque la reforma decía que si el niño

no aprende a leer en primero aprenderá en segundo, pero eso no es cierto, no lo logra. Nosotros no la llevamos como tal. Yo hago cambio a las reformas, porque me doy cuenta de las necesidades de mis alumnos. El currículum se ha olvidado mucho de lo cultural, antes se llevaba el taller de danza, de poesía, de coro y lo vamos a retomar, saliéndome un poco del programa, pero yo sé que le permite al niño irse integrando a la sociedad, para que vaya conociendo otras cosas, que no sea pura pedagogía. (20853:21508) - D 7

También, resisten a la presión de la estandarización con estrategias que combinan la adaptación y la resistencia: h) agregan las actividades que creen necesarias e importantes para apoyar el desarrollo de los niños y niñas; i) comparten, con colegas, experiencias de enseñanza que no sólo se relacionan con la propuesta curricular; j) establecen redes con autoridades y otros agentes para aplicar el currículo o para realizar su trabajo; k) analizan las propuestas curriculares para encontrar pautas de acción consistentes con éstas; l) cumplen con lo que para ellas tiene razón y con aquello que consideran valioso y; m) tiene pensamientos contraideológicos.

Estas estrategias les permiten sobrevivir y cambiar algunos elementos que necesitan. Por un lado, agradan y cumplen con lo que se les demanda y por el otro, son activas para su mejora profesional. Como señala Scott (1990) esto demuestra que los oprimidos, no absorben, de manera acrítica, la visión hegemónica y demuestran una capacidad creativa con la que invierten o niegan las ideologías dominantes. María Isabel, Paty y Silvia expresan ejemplos de estas estrategias de adaptación-resistencia.

María Isabel: Me ha gustado el Consejo Técnico, porque hay un espacio para comentar con el maestro, todo lo que vivió en el salón de clase durante todo el mes. Nosotros sí tomamos el Consejo Técnico como debe ser. A lo mejor no es tanto de estar leyendo o contestando toda la guía pero, sí nos concentramos en los problemas que hay dentro del grupo, todo eso lo vemos y tratamos de darle solución entre todos, alguien da estrategias o sugerencias de lo que ha hecho. Para mí eso ha sido muy bueno, porque nos ha dado la pauta para buscar soluciones a los problemas que se presenten. (22409:23359) - D 7

Patricia: Bueno lo que pasa es que a veces la gente habla muy bonito, pero en la práctica no sabemos. Yo aplicaba lo que me decían, que parecía muy maravilloso. En los cursos que se hacían de actualización yo anotaba, iba, lo ponía en la práctica y le cambiaba, pero no era tan maravilloso, porque yo sé que depende del grupo. A veces me sentía frustrada porque pensaba

que era yo. A veces me preguntaba si era mi profesión. No, decidí que tenía que prepararme, ahora he estado aprendiendo mucho de mis compañeras, muchísimo, me sorprende la forma en que trabajan, me gusta cómo trabajan, veo lo que hacen, me gusta que compartan y el resultado está allí, se refleja en los resultados. Dos chicas, mis compañeras me gusta que paso por su salón y todos están muy callados y ellas no gritan y trabajan muy bien. Eso he aprendido de ellas. Yo levantaba la voz. Hago adecuaciones, meto ciertas cosas, porque intento probar a ver si funciona, tal vez son muy antiguas las estrategias que uso, pero las combino con la reforma. (129525:130753) - D 8

Silvia: En la escuela no cuento con un psicólogo que me haga una evaluación de mis estudiantes. Me falta personal en ese sentido y, también apoyo por parte de mis autoridades; tampoco tengo alguien que me explique cómo debo trabajar lo de los niños migrantes, todo lo tengo que andar averiguando yo por mi cuenta, a veces voy al S.E.E.R. pero muchas veces, la información que me dan es inadecuada, así es que mejor lo dejo de lado. En el S.E.E.R. no resuelven mis problemas como debe ser ni en el tiempo adecuado, muchas veces, obtengo mejores soluciones de las secretarías que de las inspectoras, ya que éstas siempre están afuera en cursos, yo creo que desayunando; o también, muchas veces encuentro respuestas con mis compañeros. (183878:184287) - D 11

Las profesoras son conscientes de perjuicios de la estandarización, sin embargo, se consideran sin poder para influir en los cambios a nivel de la política y/o el currículum, pero se empoderan para poder realizar estas modificaciones en su campo de acción: la escuela, los niños y los padres. Desafortunadamente, la historia sindical, de la sección a la que pertenecen, las ha mantenido disciplinadas y con diferentes muestras de poder, les ha hecho saber que su plaza (sustento y apoyo de sus hijos), así como su tranquilidad para trabajar, están en sus manos, por lo que han aprendido a acatar las reformas. Además han prescindido de un grupo que lidere la formación de colectivos que reflexionen y generen acciones para terminar con esas relaciones de opresión, que orillan a las profesoras a sólo sobrevivir en sus escuelas.

Las razones que tienen para realizar esas acciones muestran subversión, sin embargo, como mujeres y docentes, se encuentran en un posición de dominadas, como dice Burin (2008), son subalternas poderosas, que han interiorizado, en una falsa ideología, los valores neoliberales pero que también, muestran estrategias para enfrentarlos. Sin embargo, como colectivo no han tomado conciencia del poder con el que han conseguido tantas cosas (sin

recurso), como una punta de lanza para la construcción de una estrategia, verdaderamente de resistencia, que genere nuevos discursos, que coadyuven al logro de los propósitos por lo que luchan con sus estrategias de adaptación-resistencia.

#### **4.2.3. Estrategias ambivalentes contra la precarización de las escuelas.**

En el capítulo anterior se explicó ampliamente las condiciones precarias en que se encuentran las escuelas públicas, la desigualdad entre ellas (en función del contexto), así como las acciones que las maestras llevan a cabo para mantener los inmuebles y obtener los recursos necesarios. De igual manera se comentó, que a causa de la desigualdad en las escuelas, las maestras, durante su trayectoria profesional, van buscando aquellos espacios que cuenten con mejores condiciones, por lo que las profesoras expertas se ubican en escuelas más favorecidas, en vez de estar en aquellas en las que se requiere su experiencia. La política no ha logrado gestar acciones pertinentes, con las cuales evitar esta desigualdad.

Las estrategias que las profesoras aplican para mejorar sus escuelas, son de adaptación-resistencia. Sintetizando lo dicho anteriormente, las profesoras consiguen el material que requieren, ya sea por medio de sus redes, con los padres o de su propio bolsillo; se apoyan de sus redes personales o laborales para conseguir recurso humano que apoye sin remuneración; gestionan apoyos en diversos espacios; convencen a los padres para obtener su apoyo; se resignan a trabajar con las condiciones insuficientes de sus escuelas y; adoptan modelos simbólicos de emprendimiento.

Con estas acciones han logrado mejorar las condiciones de las escuelas, pero se ha mantenido la desigualdad y se ha intensificado y precarizado el trabajo docente. Las maestras saben que faltan muchas cosas, en función de los ideales que propone la política y también de sus

propias expectativas con respecto a la educación, además buscan tener escuelas que formen de manera integral a los estudiantes, con dignidad y con “calidad”.

Esto, como señala Freire (1973), demuestra el empoderamiento de las maestras, a través de la reflexión crítica para transformar su mundo. El hecho de no recibir subsidio de la SEP y no tener apoyo, por parte del sindicato, para demandarlo; así como la “motivación” por parte de las autoridades, con la falsa idea de que un profesional puede y debe conseguir sus recursos porque tiene autonomía de gestión, ha provocado que la SEP y el SNTE, como señala Foucault (1990), ocupen, al máximo de tiempo, el cuerpo de las docentes y les extraen sus fuerzas, como mecanismo de ordenamiento. Sin embargo, pese a esta opresión, las maestras resisten configurando, en el pensamiento, su escuela ideal, trabajando poco a poco en ella y, se llenan de orgullo al reconocer la influencia de su trabajo en los sistemas sociales y políticos al hacer sobrevivir a las escuelas públicas. Sin embargo, la estrategia, aunque ha mantenido viva a la escuela pública, no ha podido transformarla.

#### **4.2.4. Estrategias pasivas ante la flexibilidad laboral**

La LGSPD es uno de los dispositivos que se ha utilizado para imponer, en la docencia, las visiones neoliberales. Por primera vez, en esa ley, se señala la permanencia en el servicio y la oportunidad para obtener una plaza, sin importar la formación en educación. Estas características precarizan y flexibilizan la profesión docente al proponer que, cualquier profesionista puede enseñar y al restarle a un trabajo (sin condiciones básicas), la seguridad que debería tener.

Ante esto, las docentes discuten en charlas informales y formales su inconformidad, señalan propuestas de cambio y, de manera individual construyen alternativas, ante el peligro eminente del despido o las posibilidades de ascenso y mejora económica por medio de una

evaluación estandarizada. Las reacciones han sido diversas por parte de las colaboradoras, en función de sus características y situación actual. Algunas han pensado en tener un trabajo alternativo, lo que conlleva a aumentar aún más su carga de trabajo; otras también intensifican su trabajo al dedicar tiempo extra para tomar cursos o prepararse para aplicar la evaluación una vez requeridas; otras, por su antigüedad no se preocupan personalmente en ello; otras como no identifican la afectación, prefieren concentrarse en su práctica.

Debido a que no se han evaluado a todas las profesoras, por la etapa en que se encuentra este proceso así como por la presión de los docentes de la CNTE, las narrativas de las profesoras muestran que no han sentido aun la influencia de este elemento en sus vidas y como señala Foucault (1990) no resistirán si no ven sus intereses afectados. Aunque en lo individual las profesoras muestran estrategias de adaptación y/o resistencia para poder hacer frente a la nueva amenaza, también su actitud pasiva, deja entrever que no han sido conscientes de lo que, a mediano y largo plazo, puede suceder por la influencia de estas doctrinas. El sindicato, por la lealtad al gobierno, tampoco ha hecho patente los peligrosos de la ley y ha sido muy eficaz para no provocar cambios radicales en los docentes que ya cotizaban antes de la ley de 2011 (los cuales engrosan las filas del magisterio), para que estos no vean afectados sus intereses y; mantiene un discurso que divide al magisterio, con el cual señala que los nuevos integrantes tendrán que hacerse cargo de negociar sus propias condiciones laborales.

No ha habido un ejercicio que permita a los docentes tomar conciencia sobre las consecuencias de las decisiones que la política está asumiendo. Las docentes no han resistido en lo amplio de la palabra, no sólo porque el SNTE las mantiene disciplinadas sino porque no ven aun cómo se pueden afectar sus intereses laborales; además, debido a su profesión y al género, la resistencia que tienen que aplicar ellas es múltiple: en el aula, en la escuela, con las autoridades, en su familia, etc., por lo que estas docentes, han optado (por la implicación



para su trabajo cotidiano), resistir y dedicar sus esfuerzos en la enseñanza, la escuela, los padres y sus estudiantes.

La condición de ser mujer y el tiempo que dedican a las actividades de crianza y domésticas, provocan que Patricia, María Isabel y Luz, eviten invertir tiempo en actividades del sindicato ya que equilibran su vida familiar con la laboral y están ya tan “organizadas” que no desean restar tiempo de ninguna esfera. Silvia ha participado bajo la lógica de servicio al sindicato pero, no para exigir revocación de la ley y, Araceli, que sí lo hizo, junto con un colectivo de docentes, experimentó las formas en que los tranquilizan y persuaden para mantenerse sin protestar y aceptando las nuevas leyes. En general, en el caso de la flexibilidad laboral, las estrategias han sido, más que de resistencia, adaptativas y pasivas.

El sindicato no ha promovido, en los profesores, el desarrollo de las habilidades sociales fundamentales que favorezcan la toma de conciencia y las actitudes para transformar, la naturaleza explotadora capitalista (Freire) así como las condiciones de la escuela y del trabajo docente. El cambio en las formas de negociar con las autoridades, excluyeron a la mayoría de los docentes del conocimiento sobre estos procesos, incluso sobre su colaboración en ellos. El sindicato controla la participación de sus integrantes y ha sabido aplicar mecanismos para mantener la “unidad” y la disciplina de sus agremiados. Aunado a ello, se encuentran los valores sobre la crianza, la intensificación promovida por las propuestas curriculares y, la subdivisión del trabajo al interior de las familias, lo cual mantiene ocupadas, con jornadas dobles o triples, a estas profesionistas. Este contexto, no es suelo fértil para la disidencia, aunque en el pensamiento de estas docentes coexistan creencias y actitudes al respecto.

El neoliberalismo ha logrado disminuir el poder del SNTE, apoyándose en los acuerdos con los líderes y las recompensas de por medio, así como en los actos de corrupción cada vez más evidenciados. Esta y otras situaciones, como el liderazgo patriarcal, han restado

confianza en las diferentes secciones del SNTE y han logrado insertar, en el pensamiento de las docentes, un desánimo por participar en la vida social y política, a través de esa organización e incluso, algunas docentes, que se han enfrentado para exigir apoyo y acompañamiento en la mejora de las condiciones docentes, han sido tranquilizadas.

Las profesoras, han interactuado en un contexto que las obliga a ganar control sobre las condiciones de sus vidas diarias, que es una opción liberal según Freire (1973), sin embargo no han podido asumir una visión crítica que las impulse a no sólo obtener control sobre lo que les ofrece la SEP y el SNTE sino para luchar por un trabajo decente y justo para ellas y todos los trabajadores del mundo. La estrategias pasivas, no permite inspirar y dar ejemplo a otros.

#### **4.2.5. Desafiando a un sindicato debilitado y patriarcal**

Una de las consignas del neoliberalismo es restar poder a los sindicatos, para ello, el Estado se ha valido de estrategias explícitas e implícitas, con las cuales ha disminuido la posibilidad para negociar salarios, prestaciones y condiciones laborales, afectando directamente a los ingresos de los trabajadores. Bensusán y Middlebrook (2013), señalan que el Sindicato ha establecido alianza con el gobierno en turno para aplicar las reformas y se han amenazado los derechos adquiridos de los trabajadores de la educación, además ha concentrado el poder en manos de dirigentes intocables y sostenidos sobre una base legal que no les demandó la redención de cuentas.

Para las profesoras, no ha sido fácil resistir al poder patriarcal que ha utilizado, durante muchos años, diversos dispositivos de control. Las docentes han tenido que “jugar” con las reglas formales e informales para poder lograr sus expectativas laborales, frecuentemente como una tarea individual. Las maestras que participan en este estudio, narran su experiencia

con el Sindicato, ya que allí se generan los cambios y mejoras laborales. En estas historias se identifican, primordialmente, estrategias de adaptación-resistencia, que les han permitido escalar; una llamarada de resistencia y; cambios sutiles que, no de manera abrupta sino lenta, van permitiendo que más mujeres acepten y se integren a puestos de poder.

Ser parte del S.E.E.R., implica experimentar los ideales de esta organización y del SNTE de diferente manera, en función del género y de la posición en las redes de poder internas. El poder de la Sección 52 ha estado depositado en manos de hombres; por mucho tiempo las decisiones más importantes eran tomadas por el líder Sindical, Profesor Rafael Turrubiartes, era él quien negociaba con gobierno, quien designaba los puestos sindicales y en ocasiones, otorgaba plazas. Era llamado “El señor de los trabajos”, a quien había que rendir tributo y agradecer toda la vida “el favor” de la plaza. Una de las formas que utilizó para empoderarse, con las profesoras, hasta su muerte, es identificada en la narración de Luz.

Luz: Cubrí por siete años interinatos. Cada vez que terminaba iba con él profesor Turrubiartes. El siempre se portó muy gente conmigo. Lo recuerdo a él como una persona carismática. Lo estimé y lo quise mucho al maestro, yo era de las que lo abrazaba, me le colgaba cuando lo veía. El año que murió le hicieron un altar en el sindicato, vi su foto y hasta se me salieron las lágrimas. Al terminar de comer unos ricos tamales que nos dieron, me asomé de nuevo al altar y le dije en broma: -¡ay viejo tan chulo, por qué no me dejaste un hijo a mí también! Pero bueno, él sólo me ayudó para que me dieran varios interinatos. (73264:74929) - D 8

Aunque el poder ha estado copado por los hombres, las mujeres, de alguna manera han sabido influir sobre las decisiones de estos en beneficio de sus compañeras. Como se expuso en el Capítulo III, las profesoras de la Sección 52, han logrado escalar puestos directivos tanto en la escuela, como en la organización sindical y del S.E.E.R., y en comparación con sus colegas de la SEGE, han ocupado, más puestos directivos y sindicales, sin embargo, estos puestos están destinados a la aplicación de políticas y no a la generación de políticas o a la negociación de las condiciones salariales.

Las estrategias que las profesoras refieren haber utilizado ellas o sus colegas para ascender, cambiar de escuela o mejorar el salario son: a) agradar, de diferentes maneras, al líder; b) ser elegidas para un puesto con base en su currículum; c) apoyarse en redes familiares o laborales; d) pelear la plaza; e) participar en las actividades del sindicato para establecer redes con su personal y; f) solicitar constantemente un puesto.

Ninguna de las estrategias con las que lograron mejorar sus condiciones laborales, considera como criterio a su desempeño como docente, salvo, algunas ocasiones, en que las profesoras fueron apoyadas por alguna colega con la que establecieron buenas relaciones en sus escuelas de trabajo. Las maestras muestran en sus narrativas, la ilusión de que su responsabilidad, buen desempeño con el grupo puede darles ascensos, pero en la realidad, ninguna lo logró sólo por eso, tuvieron que dedicarse a: actividades sindicales, demandar o solicitar un cambio, apoyarse en redes de colegas y familiares, elevar su nivel de formación, participar en concurso de oposición, acumular años de servicio, o ser leal a una organización política y sobre todo (como forma de control), esperar el “favor” de alguien. El discurso de Paty y Araceli refieren cómo son los patrones del sindicato y los imaginarios de las maestras.

Patricia: Recuerdo que fui muchas veces al sindicato a pedir interinatos o plaza. Muchos maestros, de los cuales no quiero decir su nombre, siempre me decían que no había plazas, y me daba cuenta que se las daban a los recomendados. Yo ya tenía 11 años pidiendo plaza, iba mucho con la maestra Griselda, que ahora es directora del S.E.E.R., y le decía: -maestra yo no tengo nadie quien me recomiende, lo que me recomienda es mi trabajo, pregunte a mis directoras.

Araceli: Estaba trabajando de cajera para sostener a mi hijo, cuando mi tía, que trabaja en el sindicato me dijo que como era Técnica en Alimentos, me podría ayudar a entrar a un Cedie en el área de comedor. Yo me emocioné porque quería echarle ganas y seguir estudiando, no quería ser una carga para mi mamá. Mi tía sólo me ayudó a entrar, yo seguí estudiando la licenciatura y luego la maestría, tengo CM y estímulo de SPD y creo que mi trabajo ha hablado por mí, porque siempre que he pedido al sindicato, se me ha apoyado. (57413:58597) - D 8

Las maestras aprenden a usar las reglas informales y formales, evalúan sus recursos y valores y con ello van tomando las decisiones para tratar de lograr sus expectativas laborales. La

mayoría ha sido disciplinada para esperar la oportunidad, no han ido a enfrentar al sindicato para ello. Algunas mujeres son las que han promovido y apoyado el cambio o ascenso de sus compañeras, ya sean dentro del sindicato o al interior de las escuelas y, las han motivado para que acepten direcciones y otros puestos de poder (Véase la narrativa de Luz). Sin embargo, la organización de un colectivo de mujeres que se apoye su empoderamiento, no es existente.

Luz: Gracias a la maestra Meche, quien fue maestra de mi mamá en sexto grado de primaria, conseguí un interinato en la escuela Amador Villalobos; allí conocí a la esposa del profesor Turrubiartes, fue mi compañera de trabajo. Después de que se acabó el ciclo escolar, yo no sabía qué hacer, pensé que se había terminado el interinato y ya no tenía trabajo. Ya había nacido mi hijo y mi esposo estaba en Chiapas, así es que debía desempeñarme en algo. Fui a Del Sol, y allí me contrataron. Me tocó el departamento del hogar. Acomodando los vasitos, los platos, las cacerolas, siento una mano en el hombro y volteo. Era la maestra Alicia, la esposa del profesor Rafael Turrubiartes. Me preguntó por qué estaba allí y señaló que yo no tendría que hacer eso porque yo era maestra. Me dijo que hablaría con su esposo para que me consiguiera un interinato, que fuera a verlo al día siguiente. Y así lo hice, lo busqué y me dio otro interinato, advirtiéndome que cuando terminara fuera a buscarlo para continuar trabajando y que luego me darían mi plaza. Después de 7 interinatos, voy al sindicato a buscar al profesor, pero me encuentro a la maestra Meche Méndez, y me pregunta por qué estoy allí. Le comenté que iba por otro interinato y ella me dijo que eso no estaba bien. Se metió en la oficina del profesor Rafael y luego pasó con el secretario general, le dijo que lo iba a regañar porque todavía me tenía cubriendo interinatos y le demandó que me dieran mi plaza. Se veía que los profesores le tenían mucho respeto. En tres días me mandaron hablar del sindicato y me dijeron que tenían una plaza en Río Verde o Matehuala, que yo eligiera. (6111:7047) - D 1

Estas historias, denotan que, con un poder no visible, algunas mujeres están ayudando a otras mujeres, aun sin la organización intencional de un colectivo femenino. Aunado a esto, la regla informal sobre las plazas heredadas, ha permitido, en un sindicato dominado por hombres, que muchas mujeres, integrantes de familias magisteriales, pudieran extender sus redes y con ello ascender; esta situación puede explicar la mayor participación de mujeres en puestos directivos. Como el caso de Silvia, cuyo padre apoyó e inspiró para que quisiera ser directora.

Silvia: Cuando decido pedir la dirección, no estoy pensando en ganar más, eso lo tengo de ejemplo de mi papá, ya que él cuando le ofrecieron la dirección, jamás pensó en cuánto dinero le darían, sino en poder hacer las cosas como él quería y cambiar aquello que no les gustaba. A mi papá le ofrecieron la inspección para ganar más y él no quiso porque quería estar en contacto con los niños y los padres. Eso mismo pensé yo cuando busqué una dirección. Yo quiero intervenir en todo, participar en todo, quiero opinar y hablar, quiero que mis ideas se

lleven a cabo, por lo que consideré que era importante ser la directora, tener un puesto para tomar decisiones, siendo maestra de grupo no podría. Cuando era joven traté de dar una sugerencia a mi director, él me respondió que cuando fuera directora yo haría lo que quisiera. Esa experiencia y el ejemplo de mi papá me motivaron a buscar una dirección. Considero que la sociedad requiere una guía que trabaje con el ser humano, porque cuando entiendes que todos son humanos y que los tratas como tal, obtiene muchas cosas, yo busco eso con la dirección. (186471:187572) - D 11

Avanzar en la trayectoria profesional no sólo depende del desempeño de cada docente, incluso ahora con una evaluación que en teoría mide eso, pero que sólo colabora para evitar el clientelismo y, sin lugar a dudas, permite que aquellos docentes, con mayor dominio de los materiales curriculares, puedan acceder a un puesto o mejorar sus condiciones, sin que por ello realmente tengan un desempeño destacado o favorezcan los aprendizajes de los estudiantes o coadyuven en la transformación de sus condiciones de vida.

Cada maestra, va siendo consciente de las reglas del sindicato, por lo que establece una estrategia, no de enfrentamiento, para lograr sus expectativas, dentro de esta cultura sindical. Hacen su trabajo lo mejor posible, se relaciona con sus colegas y autoridades, esperan pacientemente, piden “favores”, insisten por la oportunidad o invierten en su formación. No son pasivas para lograr sus metas, pero tiene una autonomía limitada, plantean una estrategia para jugar con las reglas del sindicato, pierden algunos partidos y tarde o temprano ganan otros.

Ninguna de las cinco maestras, ha tenido interés en participar en los puestos sindicales, no quieren dejar de trabajar con sus alumnos y en las escuelas y, algunas sienten que la Sección 52 depende de las decisiones del SNTE, por lo que no les interesa trabajar sin autonomía y como si fueran títeres. Las percepciones que tienen sobre las formas en que se ejerce el poder en el sindicato y los fines que persiguen, las hacen no desear posiciones mayores.

Ejercen el poder en sus aulas y escuelas, sin un puesto de prestigio, van consiguiendo sus metas por medio de sus redes. Muchas veces, es grande la distancia entre sus ambiciones y

las oportunidades que le da el sindicato, por lo que no poseen total autonomía para llevar su desarrollo profesional hacia donde quieren por sí solas y, las formas de accionar no coinciden con sus valores por lo que se convierten en trabas “invisibles” que les impiden participar en aquellos puestos en los que se negocian las condiciones del trabajo docente.

Estos techos de cristal (Burin, 2008) le impiden ser conscientes que su participación política es importante, que mediante el ejemplo cotidiano es posible crear nuevas formas culturales de ejercer el poder, más justas y buscando el beneficio común. No sé podrán evitar los actos corruptos si no se empiezan a vivir situaciones con honestidad. Las mujeres de la Sección 52 han estado ejerciendo cierto poder, conveniente para su desarrollo profesional, desde el anonimato, sin embargo, la competencia es desigual entre hombres y mujeres y entre éstas.

Las reformas laborales, las han tenido que aceptar aunque no estén de acuerdo, algunas asesoradas por sus familias consideran que no pueden perder los derechos que estipula la ley con la que fueron contratadas, otras están a la expectativa de qué más acciones se aplicarán sobre la docencia, algunas son activas y se preparan para responder a ello o piensan en una opción adicional o plan alternativo en el caso de perder su plaza por las evaluaciones. Lo que tienen seguro es que, mientras no les informen algo, ellas seguirán trabajando, las más grandes con la idea de que pueden venir muchas reformas pero, sin efectos trascendentales para sus propias condiciones laborales.

#### **4.2.6. Adaptación y empoderamiento que mantiene en pie a la escuela pero reproduce desigualdad.**

Las políticas neoliberales hacia la escuela y los docentes se han convertido en el panóptico que vigila y castiga. Han extendido sus redes por medio de diferentes dispositivos y los actores educativos, entre ellos los docentes, se ha convertido en sus engranajes. El contexto

laboral de las docentes es opresivo pero, con algunos intersticios que las profesoras utilizan para resistir.

Los objetivos que, sobre todo, movilizan la resistencia son: reconocimiento individual y mejora salarial, bienestar del niño y la niña y, el mejoramiento y la sobrevivencia de la escuela pública. Sin embargo, las estrategias, que están utilizando, también contribuyen a la precarización e intensificación del trabajo docente, a la privatización encubierta y, a la desigualdad de género, social y educativa. Las estrategias de adaptación y/o resistencia aplicadas por las profesoras, les permiten su empoderamiento individual pero, no se han conjugado en una lucha colectiva que permita la defensa de un trabajo decente y la transformación de las condiciones laborales y de la educación pública.

El género juega un papel fundamental para reproducir estas injusticias y para resistir. Por un lado los estereotipos tradicionales sobre las funciones de los hombres y las mujeres aún siguen influyendo en los espacios que ocupan éstas así como en su participación en la toma de decisiones. El control sobre su cuerpo, por medio de dobles o triples jornadas, las hace decidir sobre las acciones en las que desean invertir su tiempo, aunque con ello deban dejar de lado, tal vez por algún momento, sus expectativas personales y laborales. Los valores masculinos han instalado la racionalidad como eje rector para la elaboración de los estándares curriculares, por lo que se ha invisibilizado y excluido el conocimiento de los y las docentes en la construcción de las propuestas curriculares.

Las profesoras han avanzado lentamente, con ayuda de sus redes familiares, y han tomado mayor confianza, que sus análogas de la SEGE, para ocupar puestos sindicales, aunque la lógica patriarcal, la corrupción y la lealtad al Estado, fungen como techos de cristal que obstaculizan la llegada de las mujeres a estos puestos. El valor que las maestras atribuyen al contacto y cuidado de los niños y las niñas, las hacen permanecer en la escuela primaria,



como el espacio ideal para poder incidir en la educación de estos. Las mujeres han preferido, sobre el éxito y la eficacia, valorar a la persona sobre la estandarización, así como la experiencia y las actitudes en igual o mayor nivel que el conocimiento racional.

Las estrategias exitosas de empoderamiento de las profesoras en sus escuelas, remite al poder del afecto que se combina con el racional. Las profesoras evitan la violencia para convencer a los padres y a los alumnos en cambio, utilizan la empatía, la tolerancia, el compromiso, la responsabilidad, la comunicación, o incluso la evasión. Su experiencia demuestra cierta adaptación a las coacciones de las evaluaciones, los exámenes, las inspecciones, ya que traen consigo reconocimientos, castigos y premios, sin embargo la disidencia, en mayor medida, es motivada para apoyar el bienestar de niños y niñas, pero sin una estrategia adecuada y sin visión colectiva que permita transformar la escuela.

Un elemento importante que se identifica en estas formas de resistencia son dos elementos importantes respecto a la participación política de estas docentes. A pesar de que, directamente se identifica que el poder está en manos de los hombres, las mujeres han sido activas para poder oponerse a él y han extendido sus redes a fin de participar, sutilmente, en el cambio paulatino de los espacios que ocupan o para la mejora de sus condiciones. El apoyo, discreto, que algunas mujeres se han extendido entre sí, deja en entredicho la supuesta pasividad que se les atribuye y, su nula influencia en el empoderamiento propio y de otras mujeres. Sin estrategias de enfrentamiento, muchas docentes han contribuido a desafiar, en este contexto dominado por hombres, al patriarcado.

### **4.3. Viviendo entre la espada y la pared. Resistencia ante el modelo de opresión patriarcal en la familia**

El enfoque de género ha demostrado que las suposiciones en torno a los roles apropiados para hombres y mujeres son construcciones culturales que pretenden diferenciar, dominar y subordinar, es decir, dichas relaciones, entre sexos, son de poder (Scott, 1990). Estas se presentan desde los niveles macro hasta la vida cotidiana; en la familia, las funciones tradicionales que se han asumido, para el hombre y la mujer, colocan a la mujer en una posición desfavorable y contribuyen a la reproducción del orden social patriarcal y el capitalismo.

En la tradición, las mujeres han sido ubicadas en la esfera privada y encargadas de la contención emocional y las actividades domésticas y de crianza, por su lado, los hombres, se asumen como los proveedores económicos y se le ubica en el puesto de mayor jerarquía, dentro de la familia así como en el espacio público. Este tipo de organización familiar ha colocado a las mujeres en una posición de subordinación y dependencia del varón y, en roles estereotipados que se identifican con la sumisión, afectividad, conformismo, maternidad, cuidados y servicio (Acker, 1995; Camarena, 2003).

La estructura y función de este tipo “ideal” de familia, ha favorecido que las mujeres no puedan alcanzar sus aspiraciones o que no puedan tener oportunidad para ello. La subdivisión sexual del trabajo, al interior de la familia impide que la mujer pueda participar de manera igualitaria en el trabajo, ya que en ella recae la mayor responsabilidad de las actividades domésticas y de crianza, lo cual la hace invertir muchas horas en ello y disminuir las dedicadas al trabajo remunerado y/o desarrollar estrategias de adaptación y resistencia para compaginar el trabajo con el hogar; una tarea que no siempre se hace en colectivo con

los integrantes de la familia o en consenso, ni con base en valores como la solidaridad, la empatía, el respeto, etc.

Cómo ya se mencionó en el capítulo III, las profesoras, al igual que la mayoría de las mujeres (ocupadas) en México y en el mundo, trabajan más horas que los hombres, sin embargo, el tiempo que dedican a su trabajo remunerado es menor que el que invierten en casa. Esto las coloca en una situación de desventaja, y sin una toma de conciencia sobre esto, pueden autoasumir una falsa idea de “mujer deficiente”, ya que se responsabilizan por no alcanzar sus expectativas o por no poseer la cualidad adecuada para hacerlo, sin considerar el impacto que, el tipo de relaciones familiares, tiene para alcanzar esto.

Estos modelos, aunado a los mitos que se han creado en torno a una visión romántica de la familia, como un espacio privado, de contención, cooperación, altruismo, en el que no existe la violencia, el desacuerdo, la opresión, que es autosuficiente, autónomo e impermeable a las influencias externas, crean imaginarios difíciles de encontrar en las prácticas cotidianas y generan conflicto y tensión entre sus integrantes, por no encontrar los patrones de actuación con los cuales lograr lo esperado.

Bauman (2006) señala que la incertidumbre, es una característica actual, ante los cambios que esta globalización imponen en la familia y en las formas de consumo, de trabajo, de producción de conocimiento, de acceso a la información, en la sexualidad, etc.; por ello, las mujeres, experimentan conflictos que van resolviendo, de diferente manera, para poder conciliar la vida laboral con la familiar. Para lo cual, aplican estrategias de resistencia y/o adaptación, con las cuales, toman conciencia y reflexionan sobre las formas de transformar, alguna de sus condiciones, que les impiden conseguir sus metas tanto laborales como familiares.

El análisis sobre el trabajo docente, por referirse a una profesión feminizada, no puede obviar la especificidad de las actividades que las mujeres realizan, así como las condiciones en las que lo hacen, debido a que las formas de interacción familiar permiten entender cómo se da la participación de la mujer en el mercado. El desempeño de la mujer no sólo está relacionado con su capacidad sino también con otros factores como: la distribución del trabajo doméstico, la toma de decisiones, el control y acceso a los recursos familiares, así como en el grado de autonomía de las mujeres, su libertad de movimiento e, incluso, en lo referente a las decisiones en el plano de la sexualidad y en el manejo de su propio cuerpo.

La mujer, como agente, trata de articular el trabajo doméstico y el extradoméstico por medio de estrategias que le permiten resistir a las relaciones de poder asimétricas que aun privan en la sociedad. Por medio del empoderamiento, se desafían las relaciones familiares patriarcales, es decir se procura generar un cambio en la dominación tradicional de los hombres sobre las mujeres, restando privilegios que estos tienen en cuanto al control de sus cuerpos, de su sexualidad, su movilidad, del abuso físico, el abandono y la toma de decisiones unilaterales masculinas. (Stromsquist, 1997).

Para que la mujer pueda participar de manera igualitaria en el trabajo, se requiere una transformación de los contratos autoritarios que naturalizan la subordinación femenina y que no contemplan y articulan, en toda su magnitud, los derechos de la infancia con los derechos del hombre y la mujer trabajadores. La resistencia se relaciona con el empoderamiento ya que en la posición de subordinación, el reconocimiento y el control de recursos y de la toma de decisiones debe ser un proceso de poder interior, ya que aún la sociedad no reconoce, en su totalidad, el poder de la mujer. El empoderamiento consiste en favorecer la capacidad para controlar las fuentes de poder, lograr autonomía individual y, para estimular la resistencia y la movilización colectiva.

Para identificar la forma en que la mujer moviliza sus condiciones para lograr sus expectativas laborales y familiares, es necesario describir, en primera instancia; su estado civil, edad, el número de hijos, el nivel de ingreso de otros miembros de la familia, el ciclo vital familiar, el tipo de unidad doméstica, las cargas de trabajo de las mujeres de acuerdo con la estructura del hogar y la clase social, las formas en que organizan su tiempo para hacer compatibles las responsabilidades domésticas y el trabajo remunerado, la percepción que tienen sobre sí mismas y de su hacer, las estrategias para la atención de las necesidades familiares y, la participación de los integrantes del hogar en el trabajo doméstico (Camarena, 2003).

La unión y organización de estas variables demuestran lo complejo que resulta, para una mujer, articular la vida laboral con la familiar en un contexto de desigualdad de género. Los estereotipos exponen a las mujeres a jornadas largas de trabajo en detrimento de su bienestar y del logro de sus deseos, al tener que decidir entre opciones como, ser madre o no serlo, preferir el desarrollo profesional frente a la maternidad, tener una pareja o no hacerlo, etc. A pesar del desarrollo de leyes por la igualdad de género o las múltiples conferencias sobre la mujer, aun las políticas no logran que generen las acciones pertinentes para acompañar el cambio en las relaciones de subordinación y explotación.

Las mujeres resisten para tener un control de su propia vida, valoran sus recursos, planean y construyen alternativas que les permitan ir consiguiendo aquello que desean y aquello, que bajo condiciones particulares, se acerca a lo que quieren. Van ampliando sus capacidades y van reflexionando sobre el estado de su vida. Esto se relaciona con lo que significa el empoderamiento para, Freire (1994) García (2003), Guy y Day (2007), Rotondo y Vela (2004), PNUD (2015) Zaremberg (2016). Las mujeres son activas para la organización de su vida, todas con diferencias en sus concepciones, creencias, valores, condiciones, van

conduciendo su vida hacia aquello que desean. Aunque los cambios no muestren un giro de 360 grados, se notan avances, en diferente nivel, con respecto al empoderamiento, mediante la aplicación de estrategias de adaptación y/o resistencia.

En este apartado se analizan las estrategias de resistencia que las profesoras de primaria utilizan para articular el trabajo con la familia, desde el concepto de empoderamiento y con variables sensibles a género que permiten identificar los cambios en la subordinación. Se analiza cómo se distribuye el trabajo doméstico y de crianza según el ciclo vital de la familia, las razones que justifican estos arreglos así como los efectos de las estrategias utilizadas; las estrategias que utilizan para el control de sus vidas, respecto de la organización, toma de decisiones y el control de los recursos y; las estrategias para el desarrollo de la autoestima, el reconocimiento y la satisfacción personal.

Se comienza haciendo una síntesis del contexto familiar de cada docente, para mostrar cuáles son las condiciones a partir de las cuales las profesoras desarrollan sus estrategias de adaptación y/o resistencia.

#### **4.3.1. Condiciones familiares de las profesoras colaboradoras**

*María Isabel* es una mujer de 60 años, casada, con 3 hijos que ya se encuentran insertos en el mercado laboral, casados y con hijos. El ingreso de su familia se integra por las aportaciones de ella y su marido. Tanto ella como él, tienen dos plazas magisteriales, las de María Isabel son de directora y las de su esposo, de profesor frente a grupo. Ella y su marido se encargan de las actividades domésticas, el fin de semana se organizan para ello, entre semana sólo limpian lo indispensable. Ella se siente muy satisfecha por la familia que tiene, tanto por la relación con su pareja, que señala han construido a lo largo de los años, no sin conflictos, pero que lejos de separarlos, los han unido; así como por la formación de sus hijos.

Siente que con la toma de decisiones que ella hizo en su momento, apoyada por su marido, logró resolver los conflictos que se presentaron con sus hijos, a fin de lograr en ellos que fueran trabajadores, buenos ciudadanos y, respetuosos. Se siente muy satisfecha por las muestras de cariño, agradecimiento y reconocimiento que ellos les han otorgado tanto a ella como a su esposo. De igual manera, se siente satisfecha porque su forma de trabajar, responsabilidad, actitud y compromiso le han otorgado muchos reconocimientos por parte de su comunidad escolar. Señala que a pesar de la demanda de su trabajo y en su momento, de las dos direcciones, ella pudo organizarse para apoyar los estudios de su marido en sus estudios y su trabajo, así como apoyar el crecimiento de sus hijos y poder, en unión con el sueldo de su esposo, darles lo necesario. Tanto ella como los integrantes de su familia se encuentran en buen estado de salud, ella es hipertensa pero, se controla con medicamento.

*Silvia* tiene 52 años, se encuentra casada y es madre de dos hijos, uno de los cuales ha padecido de cáncer. Ella sufrió un infarto por las tensiones laborales aunadas a una malformación coronaria con la que nació. En este momento ella y su familia se encuentran controlados médicamente respecto a sus enfermedades. Ella y su esposo son maestros, Silvia tiene plaza de directora en una escuela primaria y él, es asesor de una escuela preparatoria. Aunque sus hijos ya terminaron sus estudios de licenciatura, aun dependen económicamente de Silvia y su esposo, ya que ambos se encuentran realizando estudios de posgrado. Considera que la conjunción de ambos sueldos le ha permitido satisfacer las necesidades básicas de su familia. Su esposo siempre ha compartido las responsabilidades domésticas y de crianza con Silvia, sin que esto haya representado un conflicto. Señala que mediante el diálogo organizaban sus trabajos para que cada quien estuviera en un turno (matutino o vespertino), con sus hijos, mientras estaban pequeños; sin embargo también refiere, que no fue fácil criar y educar a sus hijos ella sola por la tarde, lo cual se agravó cuando estuvieron

en la etapa de la adolescencia. Se siente muy satisfecha por la relación que tiene con su esposo, siempre ha encontrado en él apoyo y amor; asimismo se siente muy satisfecha por el comportamiento y la educación de sus hijos y, por el apoyo que de ellos recibe. Desde que se casó, su esposo y ella se dedicaban toda la tarde a realizar material y cuidar de sus hijos. Ella invierte su tiempo en la familia y su trabajo, lo cual le da gran satisfacción. Son pocas las amistades que tiene y encuentra mucho placer al compartir los espacios de ocio con sus hijos y principalmente con su esposo. Por lo general, los fines de semana, su esposo y ella, en mayor medida, realizan la limpieza de la casa y de la ropa; entre semana hacen pocas cosas al respecto, y allí colaboraban un poco sus hijos. Se siente muy satisfecha por el trabajo que realiza en su escuela, considera que está contribuyendo socialmente y que su trato humano y su preocupación por proveer a los niños de muchas actividades escolares y extraescolares, le ha retribuido mucho reconocimiento por parte de los padres, alumnos, compañeras y autoridades.

**Luz** es una mujer de 64 años, separada, con dos hijos; la familia del más pequeño vive con ella y el más grande está casado y vive con su esposa. Desde joven ella fue la proveedora principal de su hogar, ya que su marido, al irse a trabajar fuera de la ciudad, se casó, tuvo familia con otra mujer y se negó a apoyar económicamente a sus hijos. Mientras sus hijos crecían, ella vivió con su mamá y papá, éste último apoyaba económicamente los gastos imprevistos o que ella no alcanzaba a cubrir. Ahora, sigue siendo la que provee el dinero en casa, principalmente, ya que su hijo tiene un trabajo poco estable, por lo que sólo contribuye al ingreso. Las actividades domésticas son responsabilidad exclusiva de su nuera, lo cual le permite dedicarse de lleno a su profesión. Ella sale tarde de la escuela y al llegar come, descansa, hace un poco de ejercicio y sigue haciendo el trabajo educativo. Tiene diabetes e hipertensión, que mantiene controladas, en la mayoría del tiempo, con medicamentos. Se



siente orgullosa de haber sacado adelante ella sola a sus hijos, además considera que en general, son buenos hombres y trabajadores. El trabajo le ha permitido también crecer como persona y aunque tuvo que renunciar a su formación continua, debido a la crianza de sus hijos, se siente muy satisfecha de lo que ha logrado como docente. Tiene plaza de profesora de primaria en una escuela con prestigio y, siente que puede aún enseñar, que su voluntad y actitud le permiten resolver algunos problemas, que la falta de formación le trae, por ejemplo, con el uso de las TIC o con las reformas curriculares. Por momentos se siente desvalorada por los padres y por algunos colegas pero, también considera que hace su trabajo lo mejor posible y que algún día, los alumnos entenderán el impacto de su práctica en la vida de cada uno.

**Patricia** es una mujer de 47 años de edad, casada y con dos hijos adolescentes. Su hija tiene diabetes juvenil y por momentos, depresión, debido a lo mismo; es controlada con insulina, dieta y con terapias. En general, ella y su familia se encuentran en buen estado de salud. Patricia se siente plena con respecto a su estado emocional y en la relación con su pareja e hijos. Mantiene una buena relación con su esposo y logra compartir responsabilidades sin que esto sea motivo de conflicto. El siempre ha colaborado con las actividades domésticas sin pena, y le gusta mucho jugar y estar con sus hijos. Ella se encarga, durante la semana de hacer la comida (por la situación de diabetes de su hija), y los fines de semana sólo lava la cocina, mientras que sus hijos y su marido realizan la limpieza del hogar y hacen los alimentos. Durante la semana ella se dedica a llevar a sus hijos a las actividades extraescolares, en este momento ella aprovecha para hacer ejercicio o realizar actividades personales, como cuidar a su mamá, que se encuentra en este momento enferma. Cuando regresan a casa ella descansa un poco y organiza la clase del día siguiente. La edad de sus hijos, ya no le demanda acciones como bañarlos, o realizar con ellos la tarea, ya poseen mayor

autonomía así es que sólo los coordina. Considera que el sueldo de su esposo y el de ella les ha permitido satisfacer las necesidades de sus hijos y tener una estabilidad económica; en particular, su sueldo le permite tomar decisiones, que considera importantes, para la educación de sus hijos, la salud de estos y su bienestar en general. Se siente satisfecha y segura porque tiene control sobre su trabajo y, aunque el sueldo no es mucho ni la valoración social de la carrera, piensa que tener una plaza, después de haberla solicitado por tanto tiempo, es un logro importante en su carrera así como el ser parte de una escuela que funciona de una manera muy adecuada. Considera que, aunque ha aplazado, los planes que tenía para seguir estudiando, está en un momento importante de su vida que le permite retomar ese objetivo; ya que cuando sus hijos estaban pequeños, era demasiada la carga que experimentaba, por ocasiones no entendió bien cómo lograba organizarse para conseguirlo.

*Araceli* es una mujer de 44 años, soltera y con dos hijos. El mayor está casado, trabaja, vive con su pareja y tiene un niño; la más pequeña, es adolescente, estudiante de preparatoria y aunque se encuentra en buen estado de salud, ha padecido de sus riñones. En general, Araceli y su familia mantienen un buen estado de salud, aunque ella ha tenido algunos quistes en los senos y tumores en las rodillas. El sueldo de Araceli, por completo, está destinado para los gastos de su familia; el padre de su hija, le da una pensión para manutención. Desde que vivía con su pareja, ella aportaba la mayor cantidad de dinero para su casa, lo cual le causaba problemas con su pareja, ya que ella le demandaba mayor trabajo y preparación para mejorar su salario y él se sentía mal porque se visualizaba como el proveedor pero, en la realidad no era así. Los problemas económicos, la falta de una buena comunicación y de intereses en común, contribuyeron a la separación de Araceli. El bajo salario que percibe, la han llevado a buscar espacios de formación y de trabajo para poder mejorarlo. Araceli es la encargada principal de las actividades domésticas y de crianza y, su hija colabora con ella. El poder

económico, racional y afectivo que ella tiene sobre su familia, le han permitido participar en la toma de decisiones respecto a la educación de sus hijos y de otros factores implicados en su desarrollo y bienestar. Aunque ella deseaba formar una familia con sus hijos y su pareja, la vida la fue llevando a otros horizontes, así es que ahora disfruta compartir la vida con su hija y trabajar como docente. Tiene una autoconfianza y seguridad en lo que hace tanto en su familia como en su profesión. Su trabajo le da muchas satisfacciones, porque domina lo que hace; tiene el reconocimiento de sus autoridades, sus padres y sus alumnos; obtiene muy buenos resultados en las evaluaciones y; es tomada en cuenta para participar en actividades de formación docente. Aunque la escuela, en la que tiene su plaza, no le satisface por la micropolítica y el liderazgo directivo, siente que su labor, allí, beneficia a muchos niños que tienen necesidad de una pedagogía con sentido humano y el desarrollo de la resiliencia.

Las condiciones que comparten las profesoras, muestran que el trabajo les ha permitido obtener autonomía a través del poder económico, racional y afectivo. Su trabajo coadyuva a satisfacer las necesidades básicas de su familia, ya sea con el total de su salario o compartiendo gastos con sus maridos, Asimismo, su sueldo, es un soporte para la toma de decisiones con respecto a las necesidades e intereses de ella, su familia e hijos. Su preparación profesional les permite tener el fundamento teórico y empírico para decidir sobre las mejores opciones para sus hijos, ella y su familia; aunque esto, no todas lo viven sin conflictos, algunas tienen que negociar o imponerse, o alejarse y, otras, encuentran parejas con mayor iniciativa, que mantienen relaciones más igualitarias.

El poder afectivo es utilizado por ellas para lograr el tipo de familia e hijos que esperan y como herramienta para el desarrollo de su vida. Son activas en la consolidación de redes familiares que cooperan económicamente y en las actividades de crianza y domésticas. Estas profesionistas se organizan en búsqueda de las metas que se plantean, aunque en ocasiones

éstas pueden desviarse o posponerse, las retoman en el tiempo que consideran adecuado y/o organizan otras, a medida que van reinterpretando sus vidas.

Las profesoras que tienen más de 50 años presentan enfermedades crónicas y, ninguna de las cinco profesoras, está exenta de tener algún familiar directo, enfermo, al cual tengan que cuidar. La mayoría de ellas es la encargada principal de la crianza de los hijos ya que consideran que tiene el conocimiento y la actitud para la formación de ellos e invierten tiempo para hacer buenos ciudadanos, aunque por ocasiones eso les implique restar tiempo de sus trabajo o descanso o incluso les parezca una situación difícil o frustrante. En promedio, tiene dos hijos, lo cual muestra la importancia que atribuyen, al control de su sexualidad.

Según la tipología de Briones y Pereda (2006) las condiciones de las familias de cuatro de las profesoras comparten más semejanzas (sobre todo en el período de infancia de los hijos) con el modelo de “Mujer adaptativa”, el cual se distingue por tener como ideal un hogar en el que, tanto el hombre como la mujer, pueden compaginar la esfera pública con la privada y por lo tanto, cooperan en las actividades domésticas; sin embargo, el varón sigue asumiéndose como el sostén económico y la mujer como quien supervisa las tareas que corresponden a la gestión de la familia. Esto provoca, en estas mujeres, un esfuerzo considerable y tensiones por la poca iniciativa que presentan algunos de sus integrantes.

Este tipo de arreglos familiares es asumida incluso por Luz, que es mamá, sola lo cual le implica cumplir tanto los roles del hombre y la mujer. Araceli, quién también es madre sola, presenta un modelo de “Madre competitiva”, ya que su papel sigue la lógica del mercado. El trabajo remunerado le permite obtener independencia personal y capacidad de consumo. Ella estima su desarrollo profesional sobre el cuidado de los hijos, el cual ha delegado, por ocasiones, a su madre. Busca una eficiencia laboral, es decir valora la competitividad, la formación continua, y las horas extras. Araceli ha cumplido jornadas de trabajo muy largas,

lo cual le ha ocasionado conflictos y tensiones con su familia, aunado a que esta visión de “super mujer” se combina con modelos tradicionales de la subdivisión del trabajo al interior de la familia.

En el caso de Silvia y María Isabel, también existen otras características de sus familias que las ubicarían en el modelo de “Mujer proceso” ya que ellas y sus familias se entienden unidos para compartir la vida, reparten funciones, trabajan a tiempo parcial (sobre todo en el periodo de infancia de sus hijos), aunque eso implique tener menos ingreso y, las relaciones interpersonales son más importantes que el trabajo.

#### **4.3.2. Estrategias para la distribución del trabajo doméstico y de crianza**

Las estrategias con las que las mujeres pueden “conciliar” el trabajo y la familia, aluden a las formas de gestionar el tiempo y las actividades. El uso del tiempo y las formas en que se realizan las actividades, así como las personas que participan en ellas, impactan profundamente en su participación en el trabajo, al mismo tiempo que favorecen el empoderamiento, contribuyen a reproducir las desigualdades de género en los ámbitos, público y privado.

Respecto al uso del tiempo, en el capítulo anterior, se señaló que el trabajo docente excede al tiempo completo, aunque ellas sólo están contratadas en una jornada de 5 horas (aunque con carácter ilimitado), algunas incluso casi completan una jornada y media de trabajo. Uniendo el tiempo invertido en el trabajo remunerado y en las actividades domésticas, las profesoras acumulan dos jornadas de tiempo completo (Tabla 48).

Estos datos muestran que los esquemas neoliberales y patriarcales en los que se basa la organización del trabajo, están favoreciendo la explotación de estas mujeres, a pesar de lo

activas que han sido para negociar con sus parejas e hijos, o para delegar estas actividades en otras personas o aprovechar sus redes familiares.

La condición de maternidad, aun con una distribución más equitativa de las actividades al interior de la familia, conlleva una inversión considerable de tiempo o la aplicación de estrategias para poder responder a las exigencias del trabajo y la familia. Por ejemplo, Paty y Silvia dedican más tiempo, que las otras maestras, a estas actividades, debido al ciclo vital de su familia. Paty, tiene hijos más pequeños que aun requieren coordinación para realizar sus actividades, responsabilidad que no puede compartir con su marido debido a su horario de trabajo; en cambio Silvia, no dedica tanto tiempo a la crianza porque sus hijos ya son profesionistas, pero como aún viven con ella, incrementa el tiempo que dedica a las actividades domésticas. María Isabel ya vive sola con su esposo y, ambos trabajan dos turnos, por ello se reduce el tiempo que dedican a las actividades domésticas de lunes a viernes. Luz ha delegado la mayoría de las actividades domésticas a su nuera y también la edad de sus hijos contribuye a la reducción del tiempo invertido a las acciones para la gestión del hogar. Y Araceli, aunque logra aplicar estrategias para disminuir el tiempo que dedica a estas actividades y, aumentar el tiempo laboral, la edad de su hija, la subdivisión sexual del trabajo al interior de su familia así como su condición económica, la obligan a cumplir, tanto el rol del hombre como el de la mujer, en un esquema tradicional de familia.

#### **4.3.2.1. Estrategias para la crianza**

##### **4.3.2.1.1. Control de la sexualidad**

En promedio las profesoras del estudio tienen dos hijos y en su mayoría, fueron concebidos después de terminar sus estudios básicos, incorporarse al trabajo docente y después del matrimonio. Aunque demuestran la importancia que atribuyen al hecho de tener menos hijos,

en comparación con la generación precedente, algunas narrativas demuestran que no siempre eran planeados ni recibidos con muchos entusiasmo, como el caso de la maternidad temprana de Araceli, o los embarazos de Paty que los define como “sorpresas que da la vida” o el hijo de Luz concebido ante la inminente separación de su esposo por adulterio y la existencia de otra familia. Un ejemplo, en la narrativa de Patricia, que demuestra la incomodidad que se experimenta con la maternidad:

con mi embarazo salivaba mucho en el camión cuando me iba a la escuela, me sentía muy mal, muy desanimada, pensaba que no debía casarme, que tenía que aguantar a mi marido el resto de mi vida; como me sentía mal físicamente, yo no me sentía feliz. (63025:63781) - D 8

Las narrativas de estas profesoras se alejan de una concepción de mujer madre, si bien, por sus propios deseos o por la estructuración social, tuvieron hijos, no manifiestan tranquilidad y un fluir armónico entre las responsabilidades de crianza y el trabajo, realmente lo experimentaron como una relación compleja y difícil. De igual manera, se reconoce el impacto que tuvo ser madre en la redirección de sus expectativas profesionales. Algunas de las profesoras han logrado (solas, con su pareja o su familia), gestionar las estrategias que les permiten continuar trabajando y pasando por las demandas de las diferentes etapas de su familia, su persona y su trayectoria laboral. Como el caso de Paty que negoció con su marido, desde el inicio de su matrimonio, que el método de planificación lo usaría él y después de lograr los hijos deseados se haría la vasectomía. Estas prácticas demuestran un cambio cultural en las familias con respecto al control de la sexualidad. Así comenta su experiencia Patricia.

En 2001 me fui a Arista y ese año me casé. Nace mi hija en 2002 y 2003 mi hijo. No había tanto tiempo porque me casé a los 33 años. No los planeé pero, la vida te da sorpresas. Nunca tomé anticonceptivos. Después, quien se cuidó fue mi esposo. Las mujeres tenemos muchos cambios hormonales y la verdad estarse metiendo cosas pues la verdad no. Yo le decía que era mucho más fácil que él se protegiera porque no le afecta, es un condón y no debe tomar nada.

Mi esposo fue el que se operó, e hizo la vasectomía. Mi esposo lo comprendió.  
(131975:132713) - D 8

#### **4.3.2.1.2. Uso de los derechos laborales: guardería, escuelas e instituciones de salud.**

Las profesoras más jóvenes señalan haber utilizado los servicios de guardería para el cuidado de sus hijos, desde la etapa maternal, en cambio, Luz se apoyaba en su madre y María Isabel, se los llevaba a la escuela. Aunque ambas estrategias (red familiar y el servicio ofrecido por su institución de trabajo) han sido un apoyo fundamental para el cuidado de los hijos durante la jornada laboral, las experiencias narradas demuestran que estas acciones permiten la inserción de la mujer al trabajo pero, bajo esquemas que siguen reproduciendo la desigualdad de género.

Por un lado, de manera recurrente, cuatro docentes, delegan el cuidado de sus hijos a su madre, lo cual reproduce la subdivisión sexual del trabajo y por el otro, los CEDIES, instituciones del S.E.E.R. que ofrecen servicio desde los 45 días hasta los 6 años, siguen teniendo una visión que considera que las profesoras son madres de tiempo completo, al regresar a los niños por estar enfermos, por lo cual las maestras deben mover las piezas de su familia al fin de evitar faltar a la escuela por esta razón. Silvia, explica bien esta situación, pero (tal vez porque su madre falleció siendo pequeña), ella toma acuerdos con su marido para poder resolver esta problemática de una manera más equitativa para ambos.

Mi esposo trabajaba en un colegio y tenía su plaza pero, tuvo que dejar el primero cuando mis hijos entraron a la guardería, porque, a veces, había días que me los regresaban, que por: la lagañita, que el moquito, que ya se habían hecho pipí y tenía que llevar el pañal seco; entonces decidimos, entre los dos, que él en la mañana iba a estar en la casa para atenderlos si regresaban a uno y, yo en la tarde me quedaría con ellos; por eso duró mucho tiempo trabajando ESCA.  
(121720:123411) - D 11

Los espacios de cuidado de los hijos de las madres trabajadoras del S.E.E.R. tienen áreas de oportunidad para poder colaborar de mejor manera el desempeño profesional de la mujer, ya



que estas instituciones no se encuentran dentro del centro de trabajo de las docentes y no son gratuitas. Transportarse para dejar a sus hijos y llegar a tiempo a la escuela, implicó un esfuerzo considerable. El ciclo vital de la familia, en la etapa de la infancia de los hijos, así como el sueldo con el que inicia la profesión, le hace expresar que consideraron alto el pago que daban al CEDIE y que debían moverse en camión, con una gran pañalera, tacones, y uno o dos niños en camión.

Silvia: en la Ignacia Aguilar salíamos 15 para la una, yo salía volando a la Alameda, tomaba un camión y como se venía todo Eje Vial, me dejaba donde termina Eje Vial. Ahí me bajaba y ¡a caminar!, ¡rápido, rápido, rápido!, iba con 2 maletas, mi maletín de la escuela, cruzaba Juan del Jarro ahí y está el CEDIE. Yo era la primera que estaba afuera del barandal y las maestras del CEDIE me decían:-¡bueno maestra! ¿cómo le hace?, ¡es la primera que viene a dejarlos!, porque a las 7 de la mañana yo dejaba a mis hijos. En ocasiones, había quincenas que sí me sentía preocupada por el dinero, sobre todo a inicios de ciclo escolar porque en la guardería era mucho dinero, eran 5 mil pesos por cada uno de ellos, muchísimo dinero. (89989:90514) - D 11

Aunque algunas utilizan el servicio privado para la atención de las enfermedades, como estrategia que disminuye los gastos, también, se apoyan de las instituciones públicas como el caso que narra Silvia: A mi hijo lo hemos tenido que llevar a Monterrey para sus operaciones, ahora estamos esperando, porque así es el IMSS.

Las narrativas muestran que la necesidad las va llevando a cambios en su familia con respecto al cuidado de los hijos, algunas mujeres se unieron con hombres que tienen concepciones sobre relaciones más justas entre los sexos, como el caso de Paty y Silvia; María Isabel tuvo que ir aplicando estrategias de comunicación para negociar la toma de decisiones en su familia, con un hombre dispuestos a dar y ceder; sin embargo Luz y Araceli, ante la imposibilidad de comunicación y acuerdos con sus parejas decidieron enfrentar la maternidad solas, en compañía de sus familia. No es fácil conciliar maternidad y trabajo pero, lo es menos cuando los hombres mantienen esquemas tradicionales de las funciones de los sexos al interior de las familias.

#### **4.3.2.1.3. Trabajo a contra turno**

A fin de poder responder a los gastos de crianza de los hijos, algunas maestras piden un trabajo después de su jornada laboral. Las mamás solas, son las más predispuestas a esto. Luz, pidió, por mucho tiempo, una escuela nocturna, para estar en la tarde con sus hijos y por la noche seguir laborando, todo con la única intención de tener una mejor remuneración. Araceli, ha buscado otros trabajos y espacios en los que pueda percibir más, incluso ha participado en diferentes convocatorias de estímulos y para ocupar otras funciones. Los bajos salarios, hacen incrementar, las ya grandes jornadas, afectando el bienestar de las mujeres.

#### **4.3.2.1.4. Delegan cuidado de los hijos a sus madres.**

El apoyo para el cuidado de los hijos lo obtienen sobre todo de la abuela materna; los abuelos participan en algunas actividades como recoger a los niños de la guardería o incluso con apoyo económico. La solidaridad hacia las maestras se da, primordialmente, en la línea materna y por las mujeres, lo cual sigue reproduciendo las asimetrías. Una mujer de tipo competitivo, como Araceli, se apoyó en su mamá para su superación, sin embargo, no logró la expectativa de familia o hijo que deseaba, no encontró el apoyo que requería para responder a la demanda de trabajo, maternidad (de un adolescente), estudios y hogar; priorizó su desarrollo profesional y económico, a fin de no ser una carga para su madre y por las metas que como profesionista se planteó cuando joven.

Araceli: Mi semana en la maestría era bien complicada. Mi hijo andaba bien rebelde, entonces fue un año de caos horrible, de caos con mi familia, de caos con mi niña, de caos con mi pareja, porque yo no estaba prácticamente. Recuerdo que los sábados que me iba a estudiar dejaba a mi hija con mi mamá y, mi pareja, se iba a trabajar a los eventos de meserear y, pues prácticamente, ya nada más llegaba por ella; llegábamos a la casa y me ponía a hacer quehacer. Fueron dos años también para ella bien difíciles porque quería que la llevara a divertirse y, no teníamos tanto dinero, porque pagaba la maestría, pagaba la casa, entonces ¡ay, fue bien complicado! (50135:50274) - D 2

En el caso de Luz y Paty, que les dieron plaza fuera de la ciudad ya siendo madres, tuvieron que apoyarse en sus redes familiar, Luz para el cuidado total de su hijo y Paty para entregarlo y recogerlo en la escuela, lo cual hacía su padre. Generalmente la participación de los abuelos maternos es, económica. La maestras confían en que pueden pedir prestado ya que tienen bonos y, sobre todo, el aguinaldo, con el que pueden pagar, como lo hacía Luz: *cada año, le pedía a mi papá dinero porque era bien difícil pagar la inscripción, los útiles y el uniforme de mi hijo, a veces no traía un peso en la bolsa, ¡ah, pero miyo en colegio!* (204038:204469)  
- D 1

#### **4.3.2.1.5. Toman un solo turno para el cuidado de los hijos**

La formación de sus hijos es algo importante para ellas, consideran que su papel es fundamental para su buen desarrollo, por ello invierten tiempo para su cuidado. Como maestras, experimentan los problemas que los niños presentan cuando los papás no tienen estrategias adecuadas para su cuidado o se encuentran ausentes. Los cambios en las familias, los problemas económicos, la violencia intrafamiliar, los valores consumistas, la organización del trabajo, la incertidumbre por los cambios constantes, las nuevas tecnologías, etc., tienen un alto costo para la infancia.

La teoría que fundamenta la formación de las docentes, las ha hecho considerar valiosa su participación para el desarrollo de la inteligencia tanto emocional como cognitiva de sus hijos y, aunque experimentan muchos conflictos en su familia, a causa de la subdivisión sexual del trabajo, de la precariedad laboral, etc., deciden no tomar otra plaza u otro trabajo para poder responder a las necesidades docentes (que se ha intensificado) y a las necesidades de su familia.

María Isabel: Era más mi afán de estar con mis hijos, que irme los sábados para poder obtener CM. Yo decía que no, estaban mis hijos chiquitos, yo no puedo dejarlos de lunes a viernes y todavía el sábado, ya era mi tiempo de estar con ellos. Yo pensaba que les hacía más falta yo, que un ingreso más. Hasta la secundaria todavía pude solventar sus gastos. Mi esposo es una persona muy responsable, no es una persona que diga me voy a despilfarrar el dinero, él me da su cheque, y los distribuíamos para los gastos y lo que nos quedaba nos los dividíamos para los gastos míos y los de él. Eso nos ayudó a sacar adelante a los niños. Cuando se nos da la oportunidad de que nos den la doble plaza entonces fue menos el interés de obtener CM o una maestría. Mi esposo y yo somos normal básica, él sí hizo la licenciatura en la UPN. Cuando mi dieron la dirección en la tarde ya no estaba con mis hijos, sobre todo con el más pequeño, para hacer las tareas, platicar con ellos, sus comidas a tiempo, quieras o no todo eso los ayuda. Cuando estaba en la primaria mi hijo veía que yo ayudaba a mis hijos y como papá y mamá ya estábamos trabajando por la tarde fueron allí sus reclamos. Me decía que por qué con mis hermanos sí iba a sus reuniones y con él no. Empezaron los reproches y a salirse con los amigos, incluso llegó hasta las drogas. (39334:40673) - D 7

Las maestras han tenido familias nucleares que siguen los viejos patrones, en los que los hombres son proveedores (con jornada de tiempo completo) y ellas, como mujeres, tienen mayores habilidades para la crianza. Esto conlleva una superposición de tareas en el hogar y en el trabajo, como lo han mencionado en narrativas anteriores, tiene un complejo manejo del tiempo, en constantes movimientos vertiginosos. Patricia lo expresa:

Mi hija tiene diabetes; está en la adolescencia así es que ahora estoy muy ocupada con ella; tengo que hacer una dieta rigurosa en las tres comidas; la llevo y, vamos las dos a terapia, porque tuvo depresión; la llevo a frontón, y allí aprovecho para hacer ejercicio. (118766:119425) - D 8

Esta situación tiene un alto costo también para el bienestar físico y mental de la mujer, que lo superan por los valores que las movilizan, porque es la consigna y porque se ha vendido la falsa idea de “super mujer”; consideran que estar cansadas y a veces mal humoradas, es “normal”, que hacer la mayoría del trabajo en casa es su obligación y que prefieren hacerlo ellas porque aún no está, en la subjetivación de los hombres, el trabajo de amar y cuidar.

Se encuentran en una encrucijada, en un extremo, luchando contra la opresión del modelo patriarcal en la familia y en el otro contra el modelo neoliberal del trabajo. El trabajo les da empoderamiento racional, económico y afectivo tanto en su familia como en su trabajo, sin

embargo este empoderamiento no es la estrategia para disminuir la desigualdad. Prefieren posponer u olvidarse de su desarrollo profesional, bajo las pautas que marca la política, a fin de cumplir con la crianza de sus hijos y, esto coadyuva a reproducir las asimetrías de género en el trabajo. En este mundo incierto, es necesario generar nuevas formas de conciliar la familia y el trabajo sin un alto costo para la infancia o la mujer, lo cual no debe seguir siendo una empresa que cada mujer asume, porque es un problema público.

#### **4.3.2.1.6. Posponen o abandonan sus expectativas laborales**

Al tener que elegir sólo una jornada laboral o evitar estudios a contra turno, las mujeres se resignan al ingreso económico que les de su trabajo y a unirlo con el de su marido. Se organizan en los gastos y aplican estrategias para hacer rendir el dinero. Sin embargo, su desarrollo profesional debe esperar un poco durante la infancia de sus hijos, posponer las metas profesionales para cuando los niños crezcan, seguirse desarrollando con las oportunidades que se le otorguen aunque no sean las que buscaba, o convertirse en una super mujer para poder hacer todo. Luz cuenta que su estudio de licenciatura tuvo que suspenderse:

Estudí 3 años en la UPN, eran muchas lecturas y tenía que hacer ensayos, era muy difícil; en el momento que nació mi hijo, lloraba mucho y me sentía mal porque mi mamá me lo cuidara, no me gustaba estar estudiando y oír que lloraba; se me hacía pesado cuando me regresabas los trabajos y tenía que volver a hacerlos, así es que me quedaba atrasada. (123134:123823) - D 1

A pesar de que eligen sólo un turno, siguen preparándose o teniendo en la mente la superación académica, en parte por su metas planteadas desde su juventud y porque las nuevas generaciones, cada vez son más activas respecto al logro de posgrados. Algunas como Araceli se desgasta enormemente durante el tiempo de la maestría y utiliza a toda su familia para conseguir sus metas, sin embargo otras maestras, comprenden los ciclos de vida de su familia

y posponen su preparación para un momento en que sea menos complicado como lo explica

Patricia:

Al principio quería hacer la licenciatura, pero mis hijos estaban chiquitos y no podía. Tengo esa espinita, quiero meterme a estudiar psicología, a lo mejor me ayudaría más que una maestría. Creo que ahora las mujeres ya no nos importante decir, que ya estamos grandes para estudiar, porque a veces por los hijos, por la familia ya no pudiste hacerlo. Creo que es una edad en la que te sientes plena, tienes ganas, con el tiempo para estudiar. Creo que estoy más cerca y tengo necesidad para mi profesión. Quiero la licenciatura en psicología, en otro tiempo yo pensaba que quería la maestría porque me sentía mal debido a que mis compañeras ya la tenía y yo sólo normal básica. Con respecto a mi carrera, trato de investigar, para hacer bien mi trabajo pero tengo esa inquietud por lo momento en que estamos viviendo. (121045:121411)  
- D 8

#### **4.3.2.1.7. Trabajan tiempo extra para manejar las actividades que se traslapan en el hogar.**

Durante la jornada laboral, el tiempo es utilizado, en su mayoría, para la enseñanza con los niños, hay muchas actividades que se quedan pendientes y que hay que realizarlas en el hogar, el tiempo que se dedica a ellas varía por diferentes factores: la experiencia de la docente, el conocimiento del grado, el tipo de escuela o el grado escolar, etc. Los pendientes laborales deben posponerse pero, se mantienen en la mente, ya que el hogar apremia.

Las maestras, deben organizar la comida (comprada o elaborada en casa), deben asegurarse de que los hijos coman, hagan tarea, se preparen para otras actividades que deban hacer, se bañen, etc., y también platican con ellos y realizan algunas actividades domésticas. La tarde se pasa rápido, así es que después de haber apoyado a los hijos y organizado el hogar, ellas se sientan a retomar aquello que quedó pendiente al salir de la escuela. Como se observó en el capítulo anterior duermen pocas horas y tienen poco tiempo para las actividades de ocio o para hacer ejercicio, ya que las dos jornadas abarcan la mayoría de su tiempo.

Patricia: tenía que esperarme a que se durmieran o a veces mi esposo me echaba la mano, en el ratito que podía, pero era como difícil, de alguna manera estás joven y te adaptas, no sé. Las fiestas no son de todos los días, así es que vamos a ellas pero, lo demás estamos en casa. Ahora,

tomo algunas vitaminas o energizantes naturales porque a veces ando muy cansada. (2071:2574) - D 13

La naturaleza del trabajo docente así como la jornada de medio tiempo, obliga a las maestras a dedicar muchas horas extralaborales para realizar las otras actividades propias de la enseñanza. Por lo que deben realizar las actividades de crianza y domésticas, con traslape de las actividades docentes, aunado a esto, la atención que se le dio a los niños durante la jornada laboral, deja agotadas a las docentes y sin mucho humor para repetir la enseñanza, ahora con sus hijos. Esto vuelve una labor difícil la maternidad y que sin embargo, es la actividad, a la que la mayoría invierte mayor tiempo durante la semana, muy por encima de la limpieza y gestión del hogar.

Silvia: Mientras yo terminaba de hacer la comida para que ellos comieran, se iban a la recámara y siempre se acostumbraron a quitarse el uniforme, se ponían su short, su playera y el más chiquito me ayudaba a hacer de comer. Ya terminando de comer se ponían a hacer la tarea y ¡no les tenía paciencia!, los regañaba fuerte y como yo era su maestra en la mañana, me veían y me decían que la maestra no les gritaba en el salón. Yo tenía que hacer material, revisar, hacer planeación, exámenes, etc. Sí, sí se me acababa mi paciencia, como mamá, era algo muy real: la paciencia que yo tenía toda la mañana con mis alumnos, no la tenía con mis hijos en la tarde. Cuando llegábamos a la casa, los tres estábamos todos estresados, porque salía rápido para irme a hacer de comer para que mi esposo comiera y se fuera a la ESCA. (126309:127404) - D 11

Para realizar las actividades escolares en la casa así como para disminuir el tiempo que invierten en las actividades domésticas, se apoyan en su marido (cuando está en casa y, si apoya) o en su madres, pero también invierte tiempo para enseñarles a los hijos a realizar diferentes acciones, así es que mientras estos logran dominarlas, deben dedicar tiempo a ello para la supervisión. Paty ha vivido con un hombre, que a pesar de que trabaja tiempo completo, entiende su responsabilidad con las actividades del hogar por lo que ella puede tener “un poco de tiempo” más que otras para descansar. Lo mismo le sucede a Luz, ahora, con el apoyo de su nuera en casa, aunque de pequeños ella tenía que hacerlo sola.

El ciclo vital de la familia es muy importante, las maestras jóvenes y con hijos tiene una desempeño diferente en el trabajo por razones de crianza, tiene elementos a favor y en contra, por un lado la juventud, salud y entusiasmo, por el otro, la inexperiencia y la sobrecarga de actividades. Las maestras veteranas han acumulado experiencia, sabiduría y conocimiento, y la carga en el hogar es menor debido a la edad de sus hijos, sin embargo presentan enfermedades (Day y Gu, 2012) y deben mantener su motivación para el trabajo así como tomar decisiones importantes para el crecimiento profesional. Por ello las estrategias para sobrellevar las largas jornadas serán diferentes y, las formas de controlar la conjunción de la experiencia de su vida personal.

Aquellas mujeres de tipo competitivo como Araceli, debido a las dos jornadas laborales (maestría y primaria) se olvida un poco de su familia para poder sobrevivir, aunque descansaba poco, al igual que las otras profesoras, aplicó estrategias que, después le parecieron malas:

Trataba de compensar que no salíamos de vacaciones comprando, a mi hija, el celular o un juego que quería, había caído en ese error, nos dimos cuenta. También descuidé a mi pareja horriblemente, había problemillas de repente. Yo tenía muchas cosas en la cabeza que ya ni lo escuchaba, yo sé que fue un error horrible. (57215:58772) - D 2

Ante la incertidumbre y los cambios, la competencia y las nuevas políticas en educación, las maestras aplican estrategias de “ensayo-error”, que muchas veces no son reflexionadas sino que permiten adaptarse y tiene consecuencia que ellas no esperaban.

Aun el trabajo no considera la carga de trabajo que las mujeres tienen en el hogar y sus diferentes manifestaciones por la trayectoria vital de la familia, aun los acuerdos con las parejas no son suficientes para disminuir las jornadas, la subjetivación de género respecto al papel de una madre y un padre, en los que ambos son profesionistas, no se aparta de los viejos patrones de género, los malos salarios, la actitud consumista, etc., no favorecen el



bienestar de las mujeres, ya que experimentan, cansancio, stress, intensificación, los cuales son superados por las actitudes resilientes que tienen y que las hacen mantenerse en pie.

#### **4.3.2.1.8. Posponen el ocio y la salud**

Ante la inminente carga y el compromiso con el trabajo y la familia, las maestras desarrollan habilidades para sobrellevar el cansancio y la enfermedad, Araceli señala: *todo está en la mente* y con ello posterga la atención de unos tumores que tiene en las rodillas, que incluso no le permiten caminar, como forma de ejercitarse. El poco apoyo que puede recibir de su pareja la hace postergar la atención médica debido a que ella es la encargada de llevar y recoger a su hija.

Las maestras recurren al doctor sólo cuando ya es totalmente necesario, las escuelas no tienen maestras sustitutas por lo que no es tan sencillo (y afecta la economía personal), tomar un permiso por enfermedad. La vida debe seguir, aunque haya problemas muy serios en la escuela, con niños o padres, que requieran cierta contención emocional para las maestras, como las experiencias que vivieron Silvia y Paty, una buscó apoyo psicológico y otra tuvo que dejar la escuela porque no pudo enseñar con los problemas que los niños presentaban. Sin embargo, ninguna encontró apoyo por parte de la institución. La lógica racional que priva en las instituciones educativas, muestran desconocimiento o ignoran el componente afectivo de la docente y se fundamenta en la siguiente frase “tus problemas se quedan fuera de la escuela, al entrar al salón se olvidan, los niños no tiene por qué cargar con tus problemas”.

A pesar de la saturación que les impide concentrarse en su salud y espacio para liberar las tensiones, las maestras aprovechan las convivencias familiares con ese fin, aunque en ocasiones no hay mucho dinero para las vacaciones, organizan espacios para salir de su casa

como ir a visitar a parientes fuera de la ciudad, o salir a algún concierto, al cine, salir a caminar a algún lugar cercano a la ciudad, sirva la experiencia de Patricia como ejemplo: *no salimos mucho, cuando queremos vamos a la presa a caminar, al cerro de san pedro, al cine porque a los niños les gusta, pero busco que sea en donde está más barato.*

#### **4.3.2.1.9. Inscriben a sus hijos en su escuela o alguna cercana.**

Otra forma a compaginar la maternidad con el trabajo, consiste en inscribir a los hijos en la misma escuela en la que trabajan, si el nivel lo permite, incluso esta estrategia ayuda a disminuir los gastos para educación como el caso de María Isabel: *mi esposo trabajaba en las tardes y teníamos un ingreso económico fuera del magisterio. Fue un poco difícil, pero no tanto, como para decir, sufrimos. Y pues los niños estudiaron allí conmigo en la primaria.*

En el caso de Araceli, ella buscó su cambio a una escuela primaria para coincidir con el cambio de nivel de su hija, y aunque intentó tenerla en su escuela, el nivel que ésta le ofrecía no le convenció por lo que buscó, que se la aceptaran en buenas escuelas, pero cercanas a su centro de trabajo.

Estas estrategias espaciales son muy útiles para disminuir el tiempo de transporte y porque también le permiten tener a la maestra presencia con sus hijos, estar al tanto de su desempeño en la escuela y no tener que pedir permiso para ausentarse en caso de que lo requieran, además les permite quedarse un poco más de tiempo en la escuela, si es necesario, sin la preocupación de tener que estar a tiempo por su hijos en otro lugar.

#### **4.3.2.1.10. Evitan discusiones y se responsabilizan por la crianza de sus hijos**

Los acuerdos con las parejas o esposos de las maestras no siempre se dan de manera fácil, algunas pueden negociar con ellos pero, otras prefieren responsabilizarse solas, del cuidado de los hijos y

aunque hay tenido el deseo de una familia, prefieren no discutir ni esforzarse por vivir a lado de un hombre que no responde a sus expectativas. Esto les da tranquilidad por un lado, pero por el otro aumenta su trabajo y en ocasiones las hace estar insatisfechas. Sin embargo, siempre encuentran apoyo de la línea materna para realizar esta acción. Luz expone su experiencia al no encontrar apoyo del padre de sus hijos.

Como que era un presentimiento, no sé qué fuerza interna me impulsó a dejar que se fuera con su otra familia, porque en el momento en que hace un silencio muy fuerte, en que corta toda relación conmigo, aún a sabiendas que tenemos un hijo, que el hijo necesita su apoyo, compañía, ya no digamos lo económico. Es el amor de mi vida, pero así lo decidí aunque no me gustará. Cuando iba con mis hijos al colegio, a la escuela para padres, sentía un vacío porque yo estaba sola y veía a las amigas con el esposo, el apoyo moral, físico, y sentía que mis hijos no tenían la imagen de padre. Eso lo sentí, porque el compañero te da fortaleza y cierta imagen ante los demás, pero así se dio, así crecieron mis hijos y nunca me lo han reclamado. (44987:45771) - D 1

#### **4.3.2.1.11. Toman decisiones**

El empoderamiento que han conseguido en su hogar, les permite ser las que toman las decisiones respecto de la educación de los hijos. Algunas se apoyan en las sugerencias de los maridos pero primordialmente ellas son las responsables. Como maestra, se sienten presionadas por demostrar con el ejemplo que sus hijos están bien educados. Cotidianamente están monitoreando su comportamiento y las necesidades de sus hijos. María Isabel narra la decisión que tomó para corregir un comportamiento de su hijo y señala que estas situaciones, más que el trabajo, son las que le hacen enfermarse:

Yo como madre, a lo mejor tomé malas medidas, le dije que a la casa ya no entraba, le dije que si tiene más con sus amigos, se fuera con ellos. Le dije que cuando me llegaras tomado o drogado, ya no llegara. Estaba en la secundaria, era un niño. En la noche se me salió, ni cuenta me di. Cerré la puerta, le puse seguro a la puerta, no pudo abrir, quiso brincarse y ya no pudo. Me tocaba y me tocaba y, yo me hacía la sorda y no, nada de que abría. Mi esposo se me enojó. Me pidió que le abriera al chamaco porque temía que hiciera una locura. Yo le dije que no le abriera porque ya le había dicho muchas veces. Me dolía porque era mi hijo, pero le decía a mi esposo que algo teníamos que hacer. Pues santo remedio y, aunque yo estaba llorando arriba y seguro que el lloraba abajo. No sé cómo le hizo pero se subió al techo y allí se quedó dormido. Yo subí y lo ví, no lo levanté ni le hablé. No le abrí a la puerta que conectaba del techo a la casa. Ya iba a anochecer sin comer ni nada y el tirado allí. Me dijo perdóname mamá no vuelve

a pasar. Yo le dije que se lo advertí, que se vaya con sus amigos, que ellos le den de comer, que lo vistan. Y me dijo que ya se iba a dedicar a la escuela. (39334:40673) - D

7

Las maestras son poderosas en su familia, como señala Araceli: *tengo capacidad de decisión, creo que sí la tengo y reconocimiento en mi familia. Es bonito eso, porque mis papás me esperan para preguntarme mi opinión y mis hermanos también.* Este poder lo utilizan con sus hijos, aunque a veces, los hombres, quieran seguir siendo ellos los que den la última palabra, en ocasiones negocian y toman acuerdos y, en otras las mujeres prefieren salirse de esa opresión. Las familias no sólo son espacios de amor y solidaridad sino también de conflictos con diferente interacción y consecuencias.

#### **4.3.3.1.12. Conciliando entre la espada y la pared**

La maternidad continúa siendo una carga pesada para las mujeres, y un factor que trastoca las metas profesionales. La mayoría de las profesoras, aun en relaciones con sus parejas más equitativas, posponen sus expectativas laborales o intensifican de manera considerable su trabajo. La OIT, señala que las jornadas de menor duración tienen efectos positivos como: beneficios para la salud y la vida familiar, reducción de accidentes en el lugar de trabajo, así como mayor productividad e igualdad entre los sexos. Sin embargo, la estructura del trabajo de estas profesoras así como la carga de las actividades domésticas, sigue manteniendo la desigualdad en el trabajo femenino.

La maternidad es un problema público, ya que se da en interdependencia con otros factores: bajos salarios, estereotipos sobre la función de hombres y mujeres al interior de la familia, largas jornadas laborales de los varones, trabajo de tiempo completo bajo el disfraz de medio tiempo, formas de competencia, servicio de guarderías a un alto costo y bajo visiones estereotipadas, etc. A pesar del empoderamiento de cada mujer y la aplicación de estrategias

para conciliar el trabajo y la familia, la desigualdad persiste. Tanto sus parejas como ellas, no cuentan con un empleo de calidad, de medio tiempo, que de oportunidad de la convivencia y que genere mayor igualdad entre hombres y mujeres.

Las mujeres resisten frente a la espada de las políticas neoliberales hacia la educación y los docentes y, la pared de la opresión del modelo patriarcal de familia. Valoran el cuidado de los hijos y se comprometen con el desarrollo de sus estudiantes, lo cual las hace postergar su aspiraciones personales de mayor preparación o mayor salario y dedicarse a hacer su trabajo lo mejor posible, tomando las capacitaciones que le ofrezcan. El valor hacia la infancia le hace ser para otros, y no seguir las pautas de competencia que impone el modelo neoliberal, aunque esto les causa insatisfacción o preocupación por momentos. Posteriormente, cuando sus hijos son más grandes, retoman los objetivos planteados y se sienten satisfechas por la experiencia y conocimiento acumulado en su trabajo y por el desarrollo de sus hijos, sin embargo, consideran que fue mucho el esfuerzo que hicieron para ello.

Cuando las maestras quisieron participar de lleno en el trabajo, encontraron problemas en su familia, tanto con hijos como el esposo, algunas pudieron superarlos otras no, debido a que aún no existen prácticas y concepciones para apoyar de mejor manera el desarrollo de la mujer sin que su bienestar se vea afectado ni el de la infancia. La resiliencia que demuestran estas mujeres para recuperarse las coloca en situación de abuso que aceptan por un sólido sentido de autoeficacia frente a la maternidad y motivación hacia ella.

#### **4.3.2.2. Estrategias para las actividades domésticas**

##### **4.3.2.2.1. Disminuyen el tiempo de las actividades domésticas**

La mayoría de las maestras señalan, que durante la semana de clases, realizan la mínima actividad doméstica, a fin de poder cumplir con el cuidado de los hijos y sus actividades

laborales. El fin de semana, se dedican a realizar las actividades como planchar, limpiar el hogar, lavar ropa, etc. Algunas profesoras comparten las responsabilidades con sus esposos e hijos, otras van enseñándoles a hacerlo, otras lo reciben por parte de un familiar y otras tienen que hacerlo solas. Para ello tienen un estricto y complejo manejo del tiempo como lo explica Araceli:

Mis planeaciones las hacía los sábados, los sábados ya debía tener todo, me ponía metas, decía que si no lo hacía ya no podía hacerlo después. Hasta ahorita me ha funcionado, los sábados es cuando yo me pongo, termino como a las doce o una y ya el domingo es para mí. (52143:54125) - D 2

#### **4.3.2.2.2. Comparten responsabilidades con los otros integrantes de su familia.**

En las historias de las profesoras se identifica una revolución al interior de las familias, en las que los hijos e hijas participan en las actividades domésticas así como algunos hombres, sin que esto sea motivo de discusión, lo cual aligera la carga a la mujer y la hace sentir apoyada y segura para continuar con su trabajo. Un ejemplo de esto en la vida de Patricia:

Tenía temor de regresar al trabajo, ahora con dos bebés, pero empecé a fluir, mi esposo y yo arreglábamos todo en la noche, en la mañana él y mi mamá se encargaban de vestir a uno y luego él los llevaba a la guardería; como yo regresaba a San Luis hasta las tres, mi papá me los recogía de la guardería; mi mamá me los cuidaba una hora en lo que yo llegaba y luego en la tarde yo me dedicaba a ellos. Mi esposo salía a comer y allí me apoyaba un poco. (70185:71142) - D 8

Lentamente las mujeres, por la necesidad del trabajo, van enseñándoles a sus hijos a participar, como el caso de Silvia en el que sus varones participan en las actividades domésticas, y también existen familias en las que se sigue reproduciendo la subdivisión del trabajo al interior de la familia, ya que son las hijas, las madres y las abuelas quienes, en mayor medida, realizan estas actividades como lo señala Araceli: *yo me apoyaba en mi mamá para la comida y con mi hija un poco, no le he dado mucha responsabilidad, es que yo me organizo; los sábados me ayuda a tender la cama y con la ropa que lavamos.* (14386:14855) - D 2. El poco tiempo con el que cuentan y para evitar conflictos, en muchas ocasiones realizan estas

actividades solas y aunque no consideran que esto sea justo cargan con la tensión psicológica y el cansancio que conllevan.

En ocasiones las negociaciones traen consigo una carga psicológica ya que ellas sienten autoconfianza para tomar decisiones adecuadas y algunos maridos quieren seguir siendo los que den la última palabra respecto a una decisión familiar, como el caso de María Isabel:

Yo pienso que el pilar de la casa siempre va a ser la mujer, porque el hombre toma decisiones al vapor, al menos en mi caso así era. Yo le decía que estuviera tranquilo con sus decisiones, que pensara más lo que estaba haciendo, que lo hiciéramos de otra manera, que los planeáramos. Él me decía que siempre quería hacer las cosas como yo quería. Sólo le contestaba que lo pensara y que si después de reflexionarlo, consideraba que estaba bien pues que lo hiciera. Pero ya al último venía haciendo lo que le decía, porque al final, se daba cuenta que no estaba bien como él lo determinaba. Al principio sí tuvimos muchos problemas con eso, pero ahorita ya no. Ahora ya nos ponemos de acuerdo. (13627:14489) - D 7

#### **4.3.2.2.3. Pagan para realizar estas actividades**

La mayoría de las maestras, son ellas solas o con sus familiares quienes realizan las actividades domésticas, no invierten para que alguien las haga, más bien se organizan para resolverlo durante la semana y el fin de semana lo destinan para ello. Sin embargo, algunas pagan para que les ayuden con algo específico de su casa como las ventanas, etc. y en algunos momentos para realizar la comida. El presupuesto de la familia no alcanza para tener el servicio de limpieza en la casa.

#### **4.3.2.2.4. Gastos familiares**

Algunas profesoras acuerdan con sus maridos la forma de gastar su dinero ya que consideran que es limitado. Unas juntan el dinero de ambos, otras lo administran, otras sólo acuerdan en qué se gastará; además, aplican muchas estrategias para hacer rendir los gastos como: comprar ropa de invierno en verano, o comprarlas en un lugar más económico como Moroleón o León; evitar gastos fuertes en diversiones y aprovechar las oportunidades

gratuitas que ofrece la ciudad. Los aguinaldos son utilizados para comprar ropa o para salir de deudas o ir algún paseo. Ellas contribuyen de manera igualitaria para los gastos del hogar aunque aún el marido trabaje tiempo completo, con la visión de proveedor, su dinero es utilizado, para los gastos familiares, de la misma manera que el de ellos.

En ocasiones tienen problemas cuando los maridos no ganan suficiente, como el caso de Araceli quien le exige a él que se supere, siendo ella una mujer competitiva, desea que él se esfuerce de la misma manera; además, el hecho de que ella aporta la mayor cantidad de dinero a la casa, le causa conflicto a su esposo porque él viene de una familia en la que el hombre es proveedor y no le parece bien que Araceli cumpla ese papel. Esto genera tensiones y conflictos entre ella y su pareja. Además, debido que el sueldo de la pareja no es suficiente para los gastos familiares, ella debe intensificar su trabajo y participar en convocatorias para poder hacerse de un recurso.

Luz, al igual que Araceli, tiene que pedir el apoyo de sus padres, cuando su sueldo no les alcanza para alguna situación de su familia, sobre todo con hijos pequeños. Ahora que los hijos de Luz ya crecieron, ella ya no tiene que invertir su aguinaldo para pagar deudas sino que lo guarda para ir pagando la renta mensual de la casa y algunos imprevistos de ella o sus hijos como, la operación que necesitó su nuera, o apoyar a sus hijos cuando perdieron el trabajo, etc. Así es que al igual que las otras maestras, aun con hijos grandes, siguen utilizando su sueldo para satisfacer las necesidades de sus familias.

Las maestras utilizan los aguinaldos y bonos que les dan para resolver muchas situaciones imprevistas, ya que siempre viven al día con sus gastos. Los préstamos son parte de su vida: *Tuvimos que utilizar el aguinaldo para pagar préstamos que hicimos en la caja popular, con mis familiares, tarjeta de crédito. A veces no sé ni cómo me gasto el dinero. Yo tengo dos préstamos que nos dan como prestación y casi siempre tengo los dos. Los utilizo para pagar*



*inscripciones, colegiaturas, la compostura de un carro, para cambiar el auto, arreglar la casa. (178376:179120) - D 8*

Durante los primeros años de su matrimonio, las cinco profesoras utilizaron el transporte público, y ahora ya cuatro tiene un automóvil para moverse, la única que lo sigue utilizando es Luz, debido a que no sabe manejar. Moverse para dejar a sus hijos, en transporte público, tiene consecuencias físicas para las maestras, Araceli, por ejemplo, tuvo que operarse una hernia a causa de esto.

El dinero que reciben les permite tomar decisiones respecto a la educación de sus hijos o la propia. Cuando los hijos requieren, por alguna necesidad física o de aprendizaje, una escuela o atención médica particular, ellas lo toman y, si ellas requieren invertir en su formación, también pueden destinar dinero a ello. Debido a la falta de materiales para el aprendizaje en las escuelas, muchas veces las maestras deben invertir de su sueldo para ello, por ejemplo la escuela no provee de computadoras o internet o impresora u hojas, o libros, etc. La SEP, dentro del salario da una aportación al maestro para ello, pero es mínimo, comparado con lo que el maestro utiliza al año.

Las maestras trabajan para soportar a su familia, algunas con ayuda de sus esposos y otras solas, pero además, realizan una jornada de trabajo en casa sin pago, trabajan mucho para lo que les pagan y lo que ganan es invertido, primordialmente en su familia. Paty recuerda que cuando era soltera invertía su dinero para poder pagar el viaje hacia su escuela y la asistencia en la comunidad y ahora, siendo mamá señala:

Me siento contenta con la ropa que tengo y con lo que me compro, es cierto que a veces me compraba más cosas para mí, pero ahora con el problema de mi hija, estoy centrada en que ella coma bien, que haga ejercicio, que tenga sus medicinas, sus doctores, por lo que no me preocupó mucho por mi ropa. Gasto mucho, tengo que comprarle, las tiras, las jeringas, el alcohol y eso que yo ya la llevo al IMSS, porque el medicamento es más caro, pero cuando no hay, tengo que comprarlo porque no puede estar sin su insulina.  
179122:179668) - D 8

#### **4.3.2.2.5. El empoderamiento es insuficiente para conseguir el bienestar de la mujer trabajadora y de las sociedades**

Soler (2002) señala que cuando aumenta la calificación y remuneración de la mujer, aumenta la participación del hombre en las actividades domésticas; esto se puede observar en la vida de las tres profesoras que están casadas, sin embargo, también se identifica, que aunque sus esposos tienen un buen sueldo, no es suficiente para que disminuya la carga que ellas tienen por estas actividades. Las profesoras acumulan dos jornadas laborales, entre las actividades del hogar y las docentes, pero sólo una es remunerada. Esto nos muestra, que la inserción de la mujer al trabajo, no es factor suficiente para lograr la igualdad de género, aun las largas jornadas impiden que tanto el hombre como la mujer se alejen de las funciones atribuidas tradicionalmente a cada sexo. Los cuerpos de las mujeres sostienen esta lógica capitalista y se ven afectados considerablemente.

Existen ejemplos de varones que han cambiado y participan de una mejor manera y más activa en las labores de cuidado, permitiendo a algunas profesoras desarrollarse profesionalmente y mantener un estado de menor estrés. Sin embargo, esto no es general y aun con esta corresponsabilidad, la carga sigue siendo alta para las mujeres. Los valores que sustentan las actitudes y acciones de las maestras, las hacen estar al máximo, soportando las tensiones psicológicas y con un manejo complejo del tiempo; sin embargo, esta labor aún no se reduce ni redistribuye de manera justa.

La sociedad ha desconocido el valor que tienen las labores de cuidado para el mantenimiento, la prosperidad y el bienestar de las sociedades. Aunque las profesoras vivan angustiadas en el hogar por cumplir con su familia y terminar el trabajo pendiente de la escuela, reconocen el valor de la crianza, por lo que lo asumen con responsabilidad. Sin embargo, frente a los

valores capitalistas, el consumismo, la competencia y el prestigio, ellas viven con opciones de hierro (Burin, 2008), al tener que elegir, tal vez por algún tiempo, entre su familia o su trabajo, a fin de mantener un estado emocional y físico suficiente (más no adecuado).

Las actividades domésticas no pueden seguir resolviéndose en lo privado, ya que son un problema público, que atiende a la organización del trabajo y las teorías que lo fundamentan, así como a los estereotipos de género. La justicia y el bienestar se irán alcanzando, si tanto los hombres como las mujeres desean trascender en su familia y la sociedad, amando y cuidando a la primera y empoderándose racional, económica y afectivamente en ambos espacios, a fin de disminuir las asimetrías de poder entre los sexos.

El empoderamiento que han conseguido estas profesionistas las hace tener otro discurso, no están ante el amparo del hombre, durante sus vidas van interpretando, experimentando y reinterpretando su propia posición ante su pareja, sus hijos, el trabajo y la sociedad. Sin embargo las condiciones laborales y por su género no coadyuvan a una inserción más favorable en el trabajo y a tener bienestar. Hay algo en la subjetividad de las docentes que las hace resistir, pero esta resiliencia puede conllevar a abuso. El reconocimiento que obtienen por parte de los integrantes de su familia, es otra motivación como señala Araceli: *A veces quiero tirar la toalla, pero cuando mi hija reconoce mi esfuerzo, cuando me apoya, cuando confía en mí, me dan ganas de seguir adelante.* (174476:174932) - D 2

En este mundo en el que lograr el éxito (si se puede rápidamente) es la meta, la valoración que ellas tienen sobre la familia y la enseñanza, ante los ojos de los demás, las coloca en una posición de conformistas, sin embargo la opción de hierro las hacen reorganizar sus prioridades y metas como señala Patricia:

En un principio yo pensaba que la docencia no era una carrera con prestigio, por lo que yo quería estudiar otra carrera ya que sentía que la sociedad decía que era poca cosa, que era muy importante ser abogado, doctor pero, no maestro. Sin embargo, a partir de que me caso,

cambian mis prioridades, así es que me doy cuenta que la docencia me permite complementar muy bien la maternidad, que aunque tenga trabajo estoy en casa haciéndolo, y puedo estar con mis hijos y ayudarles en su desarrollo o necesidades. (2582:2817) - D 13

La maternidad sigue siendo una tarea que complica el logro de las metas profesionales sin embargo, es necesario sostener que los trabajos de medio tiempo y de calidad, no desaparezcan y que no se flexibilicen, tanto para los hombres como para las mujeres, a fin de que el desarrollo profesional no tenga un alto costo para la infancia o éstas. Además es necesario reconocer que la crianza también contribuye a la creación de mano de obra y de ciudadanos socialmente responsables. El horizonte que el neoliberalismo ofrece provoca que el trabajador se enfoque en los objetivos de acumular dinero, comprar, tener prestigio, y en vivir para trabajar. Estas profesoras mantienen, a un alto costo, una actitud subversiva ante esto, que se puede apreciar en la narrativa de Luz:

A base de poner en la balanza las cosas. Sí, de que se logre un equilibrio de cumplir como madre de familia y cumplir con mi trabajo, los dos para mí son importantes, el trabajo porque es un sustento para mí y mi familia porque a mis hijos los amo y, me interesa que salgan adelante; en cierto momento ya no voy a estar con ellos, debo darles las armas. Mi esfuerzo fue para ambos lados a veces sí fue muy estresante solventar alguna situación con mis hijos o solventar una cuestión de trabajo, porque no me gusta fallar en él. (76671:77470) - D 1

## CAPITULO V

### **Las profesoras de primaria en tiempos neoliberales.**

El análisis realizado sobre la condición que presenta el trabajo docente, en un contexto local influido por neoliberalismo globalizado, ha aportado datos importantes que abona a los estudios sobre el trabajo, particularmente respecto a la situación que experimentan las mujeres como consecuencia de los modelos empresariales y alejados de un enfoque de desarrollo humano. La investigación ha permitido escuchar las voces de aquellos docentes invisibilizados, los que durante toda su trayectoria permanecen en las escuelas (“en la posición más baja de la jerarquía magisterial”), aquellas que experimentan y deben accionar las reformas; se ha mostrado que estas profesoras son activas para la mejora de sus condiciones laborales y de sus escuelas pero, que la estrategia utilizada no favorece la verdadera transformación, sólo les permite sobrevivir.

Esta investigación presentó datos que evidencian que las nuevas condiciones que impone el neoliberalismo globalizado en la educación y en el trabajo de las y los docentes, reproducen las desigualdades de género. La feminización de género, aunada a la eficiencia, impide que el magisterio cuente con las condiciones básicas y suficientes para tener un trabajo decente y para disminuir la desigualdad social, educativa y de género. Asimismo la cultura sindical a la que han estado expuestas las profesoras, provoca que las estrategias sean de adaptación, sin colectivos que acierten en las acciones para lograr cambios verdaderos.

Se advierten, cambios dentro de sus familias en los estereotipos sobre las funciones de hombres y mujeres que, sin embargo, aún conviven con los imaginarios tradicionales. Las mujeres siguen asumiendo la crianza y la organización de lo doméstico. Factores como: el

tiempo completo y los sueldos de sus maridos, la falta de formación e iniciativa de estos para participar en las actividades de crianza y domésticas, obligan a las mujeres, a invertir mucho tiempo para estas acciones. Las etapas de la familia, son determinantes para la cantidad de tiempo que cada una dedica a la crianza de sus hijos, cuando las maestras tienen hijos pequeños o algún familiar enfermo este tiempo aumenta considerablemente.

Las actividades escolares siempre inundan el tiempo de ocio y de familia, por lo que las maestras de manera particular y, en función de sus intereses y de sus redes, compaganan, con una organización muy estricta, las actividades pero, también posponen algunas de sus expectativas, no sin consecuencias negativas. Algunas profesoras se sienten insatisfechas con la formación de sus hijos y otras deben posponer o perder sus expectativas laborales.

La articulación entre trabajo y familia, aun no es del todo adecuada, debido a las condiciones que tiene en el trabajo: malos e inexistentes recursos en la escuela; falta de tiempo para realizar actividades como planeación, evaluación, revisión, reflexión sobre la práctica, etc.; sueldos no suficientes para buscar apoyo en las actividades del hogar. La familia directa de cada maestra es la que apoya para que puedan seguir en su formación o realizar su trabajo, sin embargo, generalmente son las madres de ellas las encargadas de la crianza o de las actividades domésticas y los padres del apoyo económico, lo cual, por una lado permite que las profesoras tengan las condiciones para su trabajo pero, reproduce en las familias, la desigualdad de género.

La metodología mixta ha permitido reconocer y especificar a qué se refiere la investigación cuando de sobrecarga e intensificación en el trabajo docente se hace referencia. Ha mostrado ejemplos concretos de causas y consecuencias del aumento de las actividades en las escuelas, de la supervisión excesiva a la que se encuentra sometida la educación y el trabajo docente,

el aumento de los procesos de evaluación en el aula hacia los alumnos y sobre todo como requisito para la mejora salarial. Las consecuencias no son benignas ni para los alumnos ni para el docente, se requiere aún mucho trabajo en las instancias evaluativas, con respecto a la autonomía que dan las autoridades educativas a los maestros y, en los subsidios que reciben las escuelas.

La burocracia no se ha acabado con la descentralización, el S.E.E.R. depende para su funcionamiento del presupuesto que le de la SEGE y ésta a su vez de lo que descienda la SEP. Por lo que este sistema no tienen los recursos suficientes para realizar acciones que permitan: la formación de calidad para sus docentes, el equipamiento de sus escuelas, la elaboración y aplicación de programas para la mejorar de las escuelas, por mencionar algunos ejemplos. Es un sistema, con “autonomía de gestión”, pero sin recursos, lo cual constituye una imagen análoga a lo que sucede en las escuelas. Este caso local demuestra que el S.E.E.R. se encuentra en el abandono, lo cual provoca que sus profesores realicen acciones, fuera del horario escolar, para poder conseguir los recursos básicos, favoreciendo con ello una privatización encubierta de la educación, al aceptar por necesidad y por habitus que las escuelas funcionen con recursos de los padres, pero sobre impide la equidad educativa.

El análisis de la base de datos sobre la condición de los PEPUP del S.E.E.R. y de los cambios en las leyes que rigen el trabajo docente, ha presentado de manera muy clara, la precarización paulatina de esta profesión. Estas profesoras (mayoría en la profesión) han visto como los modelos de la NGP, han intensificado su trabajo en todos los ámbitos pero, no ha habido una reforma laboral coherente con ello para pagar los justo por estas demandas. Los maestros no vieron las promesas de la política pública realizadas respecto a la mejora de sus salarios, sino

que tuvieron que intensificar su trabajo para ser evaluados y para demostrar que merecían el aumento, a pesar de que prometieron la revaloración de la profesión.

La permanencia en el servicio, sin condiciones adecuadas, es algo que ha precarizado de manera enorme el trabajo docente, porque aunque pareciera una intención “sana” para restar poder al cacicazgo de los líderes sindicales, en la realidad, con el aumento de las funciones docentes, con base en las nuevas teorías educativas y la NGP, el mantenimiento de grupos numerosos, del mismo horario escolar y del sueldo, la insuficiencia y mala calidad de los recursos de las escuelas, los currículos incoherentes con los materiales educativos, los malos procesos de formación ofrecidos por la SEP, etc., son factores que mientras no se resuelvan, la evaluación no podrá ser justa ni formativa. La precarización docente, su descalificación y desprestigio social aumentarán e impedirán que la educación coadyuve a la justicia social. Una evaluación del docente sin que éste tenga las condiciones básicas para su trabajo es totalmente injusta, irrelevante y coercitiva, primero se requiere tener las condiciones mínimas para el funcionamiento y después entonces si exigir resultados.

En el análisis de los datos cualitativos ha revelado las brechas de desigualdad que existen aún entre hombres y mujeres y entre las mujeres mismas por su posición en las redes de poder sindicales. Se ha mostrado como aún existen diferencias en los sueldos base (iniciales) que deberían ser iguales para todos pero, la desigualdad más notoria, se identifica en los puestos directivos a los que tienen acceso las mujeres.

Las profesoras del S.E.E.R. muestran desafío al patriarcado al ocupar más puestos directivos que sus análogas de la SEGE, sin embargo, en comparación con los varones del sistema, la brecha género aun es amplia. Las narrativas han mostrado que la corrupción y la poca autonomía que se prestan en los sindicatos, hacen a las profesoras alejarse de estos puestos



de poder, pero además, el género toma forma con muchas profesoras, al evitar estos puestos por no a sus hijos o al no encontrar las estrategias adecuadas para poder ingresar a estos espacios y para poder hacer cambios o funcionar de una manera más honesta y justa.

La sobrecarga que aún tiene en sus familias, también las hacen equilibrar su vida entre el trabajo y el hogar, por lo que dedicar más tiempo para las cuestiones políticas, para ellas implica, desorganizar la agenda de sus prioridades. Aun no hay la formación y la cultura para que estas mujeres entiendan la importancia de la actuación política y de la colectividad para luchar por la transformación de sus condiciones y de las escuelas. Siguen trabajando de manera individual, resolviendo sus situaciones en casa y en la escuela, la mayoría acompañadas de sus familias y otras de hombres que han tenido la disposición de negociar con ellas para una distribución más equitativa de las actividades domésticas o, con parejas que muestran una masculinidad de avanzada.

La política hacia los docentes no ha considerado la doble jornada que cumplen estas mujeres, para poder cubrir las necesidades de su familia. El tiempo que dedican para realizar las actividades escolares en casa, aunadas al tiempo laboral, hacen una jornada completa. Así estas mujeres, al igual que muchas otras trabajadoras, invierten 16 horas o más al día, para el trabajo remunerado y no remunerado y ello se amplían cuando tienen que tomar algunos cursos obligatorios o para su formación continua.

Esto demuestra como la subdivisión de las actividades al interior de la familia, basada en los estereotipos tradicionales de género; las acciones naturales de la docencia; el aumento de actividades docentes y de procesos de evaluación; un sueldo insuficiente y un tiempo mal organizado laboralmente, que no contempla espacios para actividades propias de la docencia

que no sólo se refieren a estar frente a grupo; siguen precarizando este trabajo e impiden que exista justicia social en el trabajo femenino.

Apple (1996), Bolívar (2014), Contreras (1997), Dillabough (2003), Goodson (2004), Hargreaves (2010), han señalado que la lógica empresarial, aplicada en la escuela, provoca intensificación del trabajo docente y, al combinarse con la feminización del magisterio (Galván y López, 2008) se reproducen la desigualdad de género. La proletarización a la que hacen referencia estos autores, se demuestra en la vida de estas mujeres, ya que están tan ocupadas por cumplir con los estándares y tienen un ambiente sindical y de la organización que les impide participar con libertad para la mejora de sus condiciones y para la reflexión sobre los propósitos de la escuela primaria, que terminan manteniendo, en la cotidianidad dos sentidos de sus enseñanza, aquello en lo que creen y aquello que deben mostrar.

Las narrativas de las profesoras echan abajo estos mitos respecto al poco interés por el desarrollo intelectual de los docentes, estas profesoras se están preparando constantemente, reflexionan solas y con apoyo de sus colegas sobre su práctica, están desarrollando su conocimiento profesional, buscan información para resolver los problemas en su aula y con sus amigos, van acumulando experiencias exitosas y preguntan sobre algunas de ellas a sus colegas, toman cursos, etc., reflexionan sobre el significado de docencia y sobre el sentido que tiene enseñar. En varias ocasiones no les alcanza el tiempo para hacer una reflexión más profunda o un seguimiento a su plan de acción y de mejora, o para compartir más con colegas o tener una tutoría experta, etc., pero, están en contaste construcción de sus conocimiento sin embargo mucho de éste se queda en sus mentes porque no hay mecanismo y espacios para hacerlo.

La evaluación ha sido un potente dispositivo de dominación desde el cual mantienen controlado al docente, el docente está en un panóptico, observado por miradas que creen tener la razón, los padres, los medios, la SEP, las directoras, la sociedad en general, etc., juzgan y controlan el trabajo con la información que, al poder, le sirve que estos actores tengan. Las profesoras deben cumplir con los estándares aunque sus alumnos no estén listos para ello, por lo que intensifican su trabajo, horas extras, actividades adicionales, más y más por lo mismo, porque hay metas que alcanzar sin recursos para hacerlo.

Las vidas de las maestras han demostrado la complejidad de los ambientes escolares, los problemas a los que se enfrentan por los cambios en las familias y la falta de contención emocional con la que llegan los estudiantes. El género se manifiesta en las acciones docentes a través de la forma en que ejercen su autoridad, ya que las docentes, combinan los poderes afectivo y racional. Logran realizar su trabajo, negociando, más que imponiendo, por medio del establecimiento de relaciones cordiales con los padres más que de manera autoritaria. A pesar de logran los propósitos, deben dedicar un gran esfuerzo para convencer. Las vidas narran como por periodos han estado expuestas, de diferente manera, a presiones y tensiones que afectan su salud y sobre todo que, en ello se encuentran solas, sin apoyo de la institución educativa.

Sus familias, esposos, parejas e hijos, sirven de apoyo para resolver estos procesos en los que se encuentran conflictuadas emocionalmente, y/o de igual manera, ellas piden apoyo externo para resolver sus problemas, algunas por medio de instituciones educativas, redes de amigos o colegas o con especialistas como, psicólogos. Las profesoras muestran que los problemas familiares y de la escuela provocan en ellas incomodidades y enfermedades sin embargo, no muestran conciencia respecto a la relación entre estos y la pérdida de salud. La vida las lleva

a paso vertiginoso, las reformas y las necesidades les impiden reflexionar sobre su bienestar, continúan y continúan cumpliendo con sus deberes.

La salud de las docentes es un tema por demás importante, las bitácoras de las maestras han mostrado que el tiempo que dedican al ocio y al descanso es muy corto, el trabajo femenino no es decente, como lo propone la OIT (2018) y PNUD (2015), las mujeres y sus familias requieren reflexionar sobre su actuar y buscar estrategias que ayuden a resistir ante el embate neoliberal y políticas públicas deben generar acciones que apoyen, en realidad, la igualdad entre los sexos dentro de las familias y en el trabajo.

La información que aquí se presenta, los factores implicados en la reproducción de desigualdad de género, son elementos importante para repensar la política hacia la educación y hacia el trabajo docente. Es imprescindible que gobierno destine el dinero para que todas las escuelas tengan el subsidio anual a fin de evitar que los maestros tengan que andar buscando el dinero por su cuenta y para cumplir con el artículo tercer constitucional.

Se requiere pensar en los procesos de evaluación a los docentes y buscar las mejores estrategias para que el cumplimiento de estándares no sea el requisito que aumenta su sueldo ya que el trabajo docente, per se, requiere una revaloración inmediata, económica y socialmente; la evaluación sin condiciones básicas no es el camino. Los procesos de evaluación que no consideran los contextos, así como las nulas oportunidades de mejora laboral, salarial y de seguridad que tienen las profesoras expertas, para quedarse en escuelas en donde se requiere su conocimiento, la desigualdad entre escuelas urbanas por la situación económica de las familias, etc., son mecanismos que deben repensarse y generar políticas para realmente logren equidad, justicia social y educativa.

Las maestras han aprendido, a través de la interacción social, gracias a información que se comparte en los niveles macro y mezo, por medio de su propio procesamiento de información y por la necesidad que impone su trabajo (ya que el orden simbólico es distinto a lo real), que las relaciones entre los sexos deben ser más equitativas. Algunas ha conseguido vivir en familias así, otras han intentado negociar y han fracasado y, otras lo han logrado. Sin embargo, la política no ha establecido una formación y reflexión constante sobre género y un acompañamiento para poder encontrar las mejores estrategias que las ayuden a conseguir sus metas y para resolver sus conflictos. La política educativa y los sindicatos, requieren generar un grupo que se especialice en género, que investigue con base en este enfoque y que forme a las y los docentes en este ámbito; lo cual también implicaría hacer consciencia de las formas patriarcales en que se ejerce la autoridad en el magisterio, que incluso, guía las acciones de a las muchas mujeres que llegan a puestos de poder.

En las familias, las mujeres siguen considerando que ellas son las encargadas de la crianza y de la administración de su hogar, señalan tener cualidades mejores que los hombres para ello; esto las hace invertir mucho tiempo y mantiene a los hombres en una posición en la que no pierden sus privilegios; es necesaria la formación de estos para que tengan iniciativa y participar asertivamente. Las familias de las docentes han apoyado el trabajo de ellas, cuidando de sus hijos en los momentos en que lo han requerido, sin embargo, la vida de las docentes muestran que aun las visiones tradicionales que se mantiene sobre la función de hombres y mujeres en las familias, provocan que sus trayectorias tengan bifurcaciones y algunas no regresen a las metas con las fueron preconcebidas o que las vidas de los hijos se desvíen de aquello que vislumbraron sus madres.

Las trayectorias de vida responden al habitus (Bourdieu, 1991) que han creado las mujeres en el inconsciente: estudian, trabajan unos años, se casan, tienen hijos, trabajan doméstica y extradomésticamente, cumplen con los años para la jubilación, etc. Existen cambios en algunas mujeres, sin embargo, en general los patrones se repiten y estas conductas típicas muestran la reproducción de género per, por otro permiten reconocer algunas necesidades comunes, por las etapas de vida de la familia, personal y de las trayectorias profesionales. Las narrativas biográficas han mostrado el impacto del neoliberalismo en el trabajo y la vida de las profesoras, las vidas de las maestras han sido testimonio de la sociedad. Se han hecho montajes temporales para identificar como la historia social influye en la personal. Los biogramas de cada docente, permitieron ver cómo las reformas han ido insertándose en la subjetividad de las docentes y han condicionado sus respuestas. La racionalidad del currículum las ha hecho dudar, por momentos de sus capacidad y experiencia, los elementos coercitivos de las evaluación las ha hecho practicar sin considerar el desarrollo humano de sus estudiantes o, alejarse de esos procesos de evaluación debido a que priorizan al alumno y no su desempeño en un prueba estandarizada. Las políticas tienen mucho que reflexionar a fin de aplicar estrategias pertinentes para la igualdad de género y educativa.

Las formas de coordinar a los docentes tanto en el S.E.E.R., en la SEP y el SNTE, no están favoreciendo el empoderamiento psicológico, cognitivo, económico y político (Stromsqui, 1992) de las profesoras. El conocimiento de las y los docentes es invisibilizado, no se considera para generar políticas y reformas educativas (aunque en los documentos oficiales así se exprese); las historias de vida cuentan que jamás son tomadas en cuenta las maestras para estas acciones; las formas autoritarias de imponer cambios que no consideran las necesidades del contexto escolar así, como el miedo a la libertad y la diferencia, generan

prácticas en los supervisores, impositivas y autoritarias, que duplican el trabajo de las docentes porque deben cumplir con lo que esas autoridades demandan y con lo que saben que los niños y las escuelas necesitan. Los procesos, en cada escuela, no pueden universalizarse.

Las políticas de igualdad no se podrán insertar en el trabajo docente si no hay una reflexión sobre género y poder en las autoridades que dirigen al magisterio y en los mismos profesores. La igualdad entre los sexos en esta profesión aún está lejos de conseguirse y debe desarrollarse en un trabajo conjunto, con políticas públicas y no sólo por esfuerzos individuales.

En suma esta investigación ha hecho aportaciones respecto de:

1. La creación de una base de datos sobre algunas variables de la condición docente y el análisis descriptivo de la condición de los PEPUP del S.E.E.R.
2. La descripción, de la forma que adquieren las políticas neoliberales globalizadas en un caso local.
3. La presentación de evidencia que muestra a qué se refiere cuando se habla sobre el neoliberalismo en la educación y su impacto.
4. El uso de una metodología mixta para lograr una mejor descripción y explicación de la condición docente.
5. La identificación de indicadores sensibles a género y su relación con el trabajo docente.
6. El uso del género, como enfoque transversal para la construcción de la investigación y para la comprensión del trabajo docente y de las políticas hacia él.

7. La feminización del magisterio y de la racionalidad que fundamenta las decisiones de política pública y, que reproduce la desigualdad de género y educativa.
8. El rompimiento de mitos respecto a la docencia y las mujeres, por medio de las historias de vida.
9. El desafío al patriarcado que, en un contexto particular, han hecho las profesoras de primaria, y algunas formas en que lo lograron.
10. La evidencia sobre las estrategias de resistencia que, debido a la posición de subordinación de las mujeres, aún se presentan como nexo adaptación-resistencia.
11. El trabajo femenino en una profesión altamente feminizada, que abona a los trabajos realizados al respecto.
12. Elementos para la política pública respecto a la condición del trabajo docente: su salud, los recursos materiales, su sueldo, prestaciones, cambios en las leyes que lo regulan, contextos familiares, jornadas laborales, actividades extraescolares, demandas curriculares, relaciones con el SNTE, capacitaciones, empleabilidad, cultura magisterial, etc.
13. La complejidad que implica describir la condición del trabajo docente cuando incorporamos, a las variables ya utilizadas para ello, al género.



**INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN**

**GUIÓN DE ENTREVISTA**

Nombre:	Horas laboradas en casa
Edad:	Número de trabajos Tipo de trabajos además de docencia
Número de hijos:	Religión:
Años de experiencia:	Reconocimientos:
Estado civil:	Grado académico:
Antecedentes académicos:	Institución de estudio:
Tipo de plaza:	Licenciatura:
Estado civil	Institución de estudio:
Sueldo	Puestos sindicales
¿Qué porcentaje de los gastos familiares representan tu sueldo?	Participación en la política:
Horas laboradas en la escuela	

TRAYECTORIA DE VIDA (entrevista)

1. Edad de ingreso al trabajo (año) Situación personal/familiar/laboral/tiempo/sueldo
2. Edad de ingreso al servicio (año) Situación personal/familiar/laboral/tiempo/sueldo
3. Institución y carrera (edad/año) Situación personal/familiar/laboral/tiempo/sueldo
4. Matrimonio (s) (año) Situación personal/familiar/laboral/tiempo/sueldo
5. Reproducción. Número de hijos. Momentos en que los tuviste. Años entre ellos. Situación personal/familiar/laboral/tiempo/sueldo
6. Etapas laborales. Situación personal/familiar/laboral/tiempo/sueldo
7. Cambios y continuidades en tu práctica por la influencia de las reformas y tu situación personal. (*Cambio en las identidades*) ¿Cómo has ido cambiado a lo largo del tiempo y qué situaciones han provocado estos cambios?

FORMACIÓN INICIAL, CONTINUA, ACOMPAÑAMIENTO PROFESIONAL Y REFORMAS

1. ¿En dónde estudiaste?
2. ¿Qué piensas de la formación que recibiste?
3. ¿Cómo era en ese momento su situación personal, familiar, cómo usabas tu tiempo?
4. ¿Cómo te sentías en ese momento?
5. ¿Qué tanto crees que influyó en tu formación como docente? ¿Otras influencias?
6. ¿Recuerdas algún personaje de tus escuelas que haya sido importante en tu formación?
7. ¿Qué acciones hizo una mujer como tu durante sus momentos de formación inicial?
8. ¿Por qué decidiste estudiar para maestra (consideraste todos tus aspectos como persona)?

9. ¿Algún otro lugar que haya influido en tu formación docente?
10. ¿Cómo ha sido tu formación continua? ¿Por qué has tomado esas opciones?
11. ¿Dónde hiciste el posgrado? ¿Qué me puedes decir sobre él?
12. ¿Cómo influyó en tu formación profesional?
13. ¿Qué piensas de la formación que ofrece la SEP? ¿Cuáles son las ventajas, desventajas, y oportunidades que identificas a partir de tu experiencia?
14. ¿Los cursos de carrera magisterial te ayudaron para tu práctica?
15. ¿Cuáles son los espacios de formación que has tomado y que han impactado en ti y/o en tu desempeño profesional? ¿Cuál es la estrategia que te ha hecho aprender a ser maestra?
16. ¿Cuáles son los cursos que crees que son imprescindibles para ti en este momento?
17. ¿Durante tu carrera crees que has tenido necesidades de distintos tipos de formación?
18. ¿Qué metodología es la que prefieres?
19. ¿Cómo se escuchan tus necesidades de formación?
20. ¿Qué apoyo te dan tus autoridades inmediatas dirección, supervisor, etc. para desempeñar tu trabajo o sobre las dudas que tengas?
21. ¿Crees que tus condiciones laborales consideran el tiempo que necesitas para aprender, reflexionar, aplicar el programa?
22. ¿Quién crees que es el responsable de tu formación?
23. ¿Vas a otros cursos que no te ofrezca el gobierno?
24. ¿Cómo fuiste entendiendo y aplicando los nuevos programas?
25. Platícame de tu experiencia con las reformas ¿cuáles consideras que son los cambios y continuidades en tu vida personal y laboral por la influencia de las reformas?
26. Platícame de tu experiencia con el currículum de 1992.
27. ¿Qué cambios ha tenido este currículum? ¿Cómo los incorporaste a tu práctica?
28. Platícame tu experiencia con la RIEB
29. ¿Cómo trabajaste los propósitos del currículum 1992 y los de la RIEB por el cambio a competencias?
30. ¿Cuáles son los cambios y continuidades en tu práctica? ¿éstas se han influenciado por los cambios en los currículos?
31. ¿Cómo has hecho uso de las TIC en tu práctica a lo largo de tu trayectoria profesional?
32. ¿Cómo ha sido tu experiencia con la evaluación internas y externas en la escuela primaria? ¿Cuáles crees que han sido los cambios y continuidades respecto a la evaluación? ¿Cuáles son las debilidades, fortalezas y oportunidades de la evaluación desde tu perspectiva?
33. ¿Cuáles son los cambios que has vivido respecto a las familias y los niños a lo largo de tu trayectoria profesional?
34. ¿Qué consideras que debes favorecer en tus niños según el tiempo en que viven?
35. ¿Qué te demandas las familias, autoridades, niños, como maestra? ¿Crees que ha habido evolución de esas demandas durante tu trayectoria profesional?
36. ¿Cómo se ha modificado el uso del tiempo a la largo de tu trayectoria profesional?
37. ¿Cómo han atendido a los niños con NEE? ¿Cuándo incorporas a estos niños a tu trabajo diario? ¿Cómo fue tu capacitación para ello?
38. Platícame sobre la experiencia de la Formación Cívica durante tu trabajo
39. ¿Cuáles son las competencias docentes que has desarrollado para hacer frente a los cambios?
40. Platícame sobre Carrera magisterial
41. Platícame tu experiencia en los Consejos Técnicos (trabajo colectivo, evaluación/investigación de la práctica, carga de trabajo, asignación de tiempo, temáticas, forma de organización, clima de trabajo, relaciones horizontales...)

## TRAYECTORIA PROFESIONAL

1. Describe la forma en que obtuviste tu trabajo, cambios, ascensos, mejora en los sueldos?
2. ¿En dónde empezaste a trabajar? Situación personal/familiar/laboral/tiempo/sueldo
3. ¿En cuántas escuelas has estado? Situación personal/familiar/laboral/tiempo/sueldo
4. ¿Cómo fueron tus primeros años de docencia. Cómo lograste el acompañamiento
5. ¿Quién era el director (a) y el supervisor (a) en la escuela (s)?
6. ¿Cómo ha sido tu relación con tus autoridades y con tus compañeros de trabajo?
7. ¿Qué has tenido que hacer para tener mejoría económica y profesional? ¿Han tenido consecuencia en ti, en tu familia y en tu trabajo?
8. ¿Consideras que las condiciones de tu escuela te han permitido lograr los aprendizajes esperados en los currículums?
9. ¿Has tenido los materiales que requieres para tu práctica? ¿Cómo resuelves esos problemas?
10. ¿Cuáles han sido los problemas más difíciles de ajuste cultural a las nuevas circunstancias familiares?
11. ¿Qué haces cuando no tienes el tiempo suficiente para cumplir con todo?
12. ¿Crees que tu contexto social (familias) te ayuda para lograr las competencias plateadas en los programas?
13. ¿Crees que los contextos escolares te ha ayudado a lograr los propósitos educativos en los niños y tu desarrollo como profesional?
14. Has sentido alguna vez que se complica tu trabajo ¿en qué aspecto? ¿qué es lo que te motiva a seguir adelante cuando sientes que todo está muy negro en tu trabajo o en tu familia?
15. ¿Cuál ha sido tu percepción sobre la seguridad laboral a lo largo de tu trayectoria profesional?
16. ¿Cuáles son los obstáculos que te impiden desarrollarte como deseas en tu trabajo?
17. ¿Qué piensas sobre la nueva reforma “educativa”?
18. ¿Qué programas extracurriculares has realizado durante toda tu trayectoria profesional? ¿el tiempo que le dedicabas restaba tiempo a tu actividad principal?
19. ¿Crees que se ha aminorado la carga administrativa y de programas extras durante el tiempo tu trayectoria profesional?
20. ¿Te has sentido agotada en algún momento? ¿Cómo haces para superar ese cansancio?
21. ¿En quién te has apoyado para hacer tu trabajo como deseas y según las demandas del contexto?
22. ¿En qué momento realizas tus planeaciones y revisiones para la escuela?
23. ¿Cuánto tiempo dedicas a la actualización? ¿En qué momento lo realizas?
24. Número de alumnos que en promedio has atendido
25. ¿Los espacios en la escuela son adecuados para esta cantidad de alumnos y cuentan con las condiciones adecuadas para los niños y para ti (sanidad, iluminación, seguridad)?
26. ¿Te has sentido alguna vez insegura en tu escuela?

## AUTONOMIA

1. ¿Cómo participas en las decisiones de la política educativa y en las decisiones de tu escuela?
2. ¿Alguna vez has participado en las consultas para las reformas educativas?
3. ¿Con base en qué organizas tu clase?
4. ¿Cuál crees que es la libertad o autonomía que tienes en tu trabajo?
5. ¿Cuál es la libertad que tienes para moverte dentro del sistema según tus necesidades?
6. ¿Te sientes una mujer autónoma tanto en tu vida familiar como laboral?
7. ¿Sientes que tienes poder?
8. ¿Qué has hecho cuando consideras que la escuela requiere un cambio?

#### SENTIMIENTO HACIA LA DOCENCIA

1. ¿Cuál es la emoción o el sentimiento que despierta en ti la docencia?
2. ¿Qué es lo que hace un profesor?
3. ¿Cuál es la función de un profesor?
4. ¿Te sientes devaluada como docente?
5. ¿Consideras que la sociedad valora tu trabajo?
6. ¿Considerar que ser maestro es una tarea sencilla y adecuada para las mujeres?

#### EXPECTATIVAS LABORALES

1. ¿Cuáles eran tus expectativas laborales cuando eras soltera?
2. ¿Cómo han ido cambiando tus expectativas laborales a lo largo del tiempo o no han cambiado?
3. ¿Cómo ha contribuido el sistema para que logres tus expectativas laborales?
4. ¿Los cambios familiares, laborales, de reformas han hecho que tus expectativas no se cumplan?
5. ¿Qué estrategias has aplicado para poder conseguir estas expectativas?
6. Pláticame tu experiencia con Carrera magisterial

#### FAMILIA DE PROCEDENCIA

1. Pláticame de tu familia
2. Número de integrantes
3. Lugar de nacimiento. ¿En qué lugar creciste?
4. ¿En qué trabajaba tu papa?
5. ¿Qué actividades en casa realizaba tu papá?
6. ¿De qué manera te relacionabas con tu papá?
7. ¿A qué se dedicaba tu mamá? ¿Qué actividades en casa realizaba ella?
8. ¿Cuéntame un día normal en la vida de tu mamá o tu papá?
9. ¿Qué aspecto de tu mamá y tu papá te ha marcado como mujer, madre, hija, maestra...?
10. ¿Cuántos hermanos y hermanas tienes?, ¿qué hacías con ellos?, ¿a qué jugaban?, ¿Cómo convivían?, ¿qué responsabilidades tenían cada uno?
11. ¿Cómo eran los roles de género en tu familia?
12. ¿Qué es lo que hacía una niña y un niño de tu familia?
13. ¿Qué es lo que hacía una niña y un niño de tu comunidad?

#### FAMILIA NUCLEAR Y PERSONA

Matrimonio, unión libre, soltería, divorcio...

1. Hijos (edades) ¿Qué método anticonceptivo utilizas o utilizaste?
2. Organización y dinámica diaria
3. ¿Quién lava los trastes?, ¿quién cocina?, ¿quién hace la tarea con los niños?, ¿quién lleva los niños a la escuela?, ¿quién lava la ropa?
4. Relación con tus hijos y tu esposo (pareja) ¿Ha habido diferentes momentos en la relación con tu esposo? ¿Cuáles consideras que son las causas?
5. Actividades de cada integrante
6. Pasatiempos personales y familiares
7. ¿De qué manera convives con tu familia? ¿Cuánto tiempo a la semana dedican a ello?  
¿Cuánto tiempo dedicas para jugar o pasear con tus hijos?
8. ¿Cuánto tiempo dedicas para convivir con tu marido?

9. ¿Qué estrategias realizas para poder cumplir con tus responsabilidades familiares y laborales?
10. ¿Qué estrategias aplicas para que tú, como mujer, puedas satisfacer tus necesidades personales?
11. ¿Consideras que tu familia ha limitado tu desarrollo profesional y/o tu desarrollo profesional ha limitado la construcción de tu ideal de familia?
12. Consideras que tienes calidad de vida

#### PARTICIPACIÓN POLÍTICA

1. ¿De qué manera participas en la política?
2. ¿Has ocupado puestos sindicales?

#### ESTEREOTIPOS TRADICIONALES (Escala/focus grupo)

1. ¿Quién eres?
2. ¿Qué crees que es una mujer?
3. ¿Cómo crees que fuiste conformando esa definición de mujer?
4. ¿Cuál es tu ideal de mujer?
5. ¿Cuál es tu ideal de madre?
6. ¿Cuál es tu ideal de profesora?
7. ¿Cuál es el periodo más importante en la conformación de tu rol como mujer?
8. ¿Qué te identifica como mujer?
9. ¿Cuáles son las obligaciones de una mujer? ¿Cuáles son las obligaciones de un hombre?
10. ¿Crees que hubo alguien que ayudo a conformar tu identidad como mujer?
11. ¿Te sientes una mujer con poder?, ¿en dónde o con quién?
12. ¿Influye de alguna manera los problemas que tengas en tu casa con tu desempeño docente?

#### ESTRATEGIAS

1. ¿Cómo compaginas tu vida laboral con tu familia?
2. ¿Has pensado alguna vez dejar tu trabajo para dedicarte al cuidado de tus hijos?
3. ¿Qué es lo más difícil de ser maestra?
4. ¿Cómo compartes responsabilidades con tu esposo?
5. ¿Qué es lo más difícil de ser maestra, mamá y esposa?
6. ¿Cómo compaginas tus expectativas laborales con tus expectativas familiares?
7. ¿Qué acciones implementas para poder cumplir con tus responsabilidades?
8. ¿Por qué crees que no puedes cumplir con lo que te piden los papás, tu misma y la SEP?(Escuela, relación dirección, pareja, hijos, tú, dinero, papá, formación, escuela cultura, organización, preocupación, tiempo?
9. ¿Crees que tu trabajo te hace feliz por qué?, ¿qué le mejorarías?
10. Te permite desarrollarte profesionalmente ¿cómo?
11. ¿Crees que una mujer puede con las exigencias de esta profesión?
12. ¿Crees que han cambiado las exigencias de la profesión docente?
13. ¿En qué has cedido para poder desempeñarte como mamá, familia, maestra?
14. ¿Qué has perdido por trabajar o por ser madre?
15. ¿Cuánto tiempo le dedicas al trabajo de la escuela en casa?
16. ¿Quién te ayuda con las tareas del hogar?

17. ¿Qué has hecho para poder lograr tus metas como mujer y profesional? ¿En quiénes te apoyas?
18. ¿Crees que los roles de mujer y hombre en tu casa y en ti han cambiado a partir de tu incorporación en el trabajo? ¿Crees que tu esposo y tú han buscado formas diferentes de actuar que como estaban acostumbrados en casa? ¿Algo tiene que ver el trabajo? ¿Es difícil lograr esto?
19. ¿Qué factores crees que han influido para poder lograrlo?

#### SALUD Y CALIDAD DE VIDA

1. ¿Cómo consideras tu salud?
2. ¿Te consideras con mucha carga de trabajo?, ¿en qué momento?, ¿cómo haces para superar ese cansancio?
3. Te has sentido alguna vez estresada, angustiada o con dificultades para conciliar el sueño.
4. ¿En quién te apoyas para llevar a cabo tus actividades en familia?
5. ¿Qué religión profesas?
6. ¿Te enfermas de algo debido a tu trabajo en la escuela?
7. ¿Cuáles han sido las enfermedades más recurrentes?
8. ¿Tienes seguro de gastos médicos?
9. ¿A qué instancia recurres cuando estás enferma?
10. ¿Cuánto gastas en salud?
11. ¿Cuántas horas duermes al día?
12. ¿Cuánto horas de ejercicio realizas a la semana?
13. ¿Cómo organizas tus comidas?
14. ¿Cuántas horas dedicas a tu esparcimiento?
15. ¿Cuántas horas de descanso tienes durante tu trabajo?
16. ¿Tienes un trabajo adicional?
17. ¿En qué horario lo realizas?
18. ¿Cuántas horas dedicas para los quehaceres del hogar y el cuidado de tus hijos?
19. ¿A qué hora sales regularmente de la escuela? ¿Qué haces después de tus actividades escolares?
20. Tiempo para trasladarte de tu casa a la escuela
21. ¿Cuántas horas tienes en la escuela para atención a los niños?
22. Principales tareas que realizas fuera del horario escolar
23. ¿Lees? ¿Cuánto tiempo le dedicas a esta actividad?
24. ¿Ves películas? ¿Ves televisión? ¿Cuánto tiempo? ¿Qué programas prefieres?
25. ¿Tienes seguro de vida?
26. ¿Cuándo fui la última vez que fuiste de vacaciones y a dónde?
27. ¿Cuáles son las diversiones que tiene con tus hijos?
28. ¿Cuál es tu película favorita?
29. ¿Cuál es tu cantante favorito?
30. ¿Cuál es tu museo favorito?
31. ¿Cuál es tu programa favorito? Y ¿el de tu hijos?
32. ¿Tu trabajo te ha servido para sentirte útil, te ha permitido tener seguridad en ti misma, desarrollarte profesional y como humano?
33. ¿Tienes computadora e internet en tu casa? ¿Cómo te hiciste de ese material?
34. ¿Cuántos permisos de salud has pedido? ¿En qué momentos?
35. ¿Faltas a la escuela cuando estás enferma?

36. ¿Piensas que tu trabajo te provoca forzar la voz, estar de pie toda la jornada, trabajar en un ambiente ruidoso y con temperatura inadecuada?

**AUTORIDADES**

1. ¿Cómo consideras la relación que tienes con tus autoridades (SNTE Sección, SEGE/SEER, director, supervisor)
2. ¿Cómo apoyan estas autoridades tu desarrollo profesional y personal?
3. ¿Cuáles apoyos recibes del sindicato? ¿Cómo se negocian?
4. ¿Cómo le hiciste para realizar tu maestría?
5. ¿Cómo obtuviste tu plaza?
6. ¿Cómo obtuviste tu movilidad?
7. ¿Quisieras tener un puesto en el sindicato o en la Secretaría, una dirección?
8. ¿Con quién puedes presentar tus quejas sobre tu trabajo? ¿Cómo es el camino para hacerlo? ¿Lo has hecho?
9. ¿Cómo te apoyan las autoridades cuando tienes algún problema?

**ANEXO 2**

**BITACORA DIARIA.**

NOMBRE DE LA MAESTRA:

FECHA:

Favor de registrar las actividades que realiza desde que despierta hasta que duerme. Los horarios son sugeridos pueden cambiar según la dinámica personal

Horario	Actividades
5:00	
6:00	
7:00	
8:00	
9:00	
10:00	
11:00	
12:00	
13:00	

ANEXO 3 Registro de ingreso y egresos familiares. Araceli.

<b>GASTOS MENSUALES DE MI FAMILIA</b>	
<b>CONCEPTO</b>	<b>CANTIDAD</b>
ALIMENTACION	\$2,500
LUZ	\$140
AGUA	\$80
TELEFONO E INTERNET	\$ 400
TV. DE PAGA	\$190
TRANSPORTE	\$2,000
DESPENSA	\$2,000
CALZADO Y VESTIDO	\$600
CREDITO DE VIVIENDA	\$3,200
GAS	\$ 200
SALUD (ORTODONCIA PARA PAOLA)	\$500
MEDICAMENTOS (TRATAMIENTO ORTODONCIA DE PAOLA)	\$200
GASTOS DE ESCUELA	\$350
DIVERSION	\$500
TARJETA BANCARIA	\$2,000
CREDITO DE PENSIONES	\$ 1,182.80
<b>TOTAL</b>	<b>\$ 16,042.00</b>

<b>INGRESOS FAMILIARES</b>	
MADRE DE FAMILIA	\$11,300.00
PADRE DE FAMILIA	\$5,000.00
<b>TOTAL</b>	<b>\$16.300.00</b>



Anexo 4 Comparación de Consejos Técnicos Escolares

Tabla 36 Comparación de las características de los CTE en las escuelas de las profesoras.

<b>Aspecto</b>	<b>David G. Berlanga</b>	<b>Tomasa Estévez</b>	<b>Sebastián Lerdo de Tejada</b>	<b>Wenseslao Victoria Soto</b>	<b>José Toribio Sánchez</b>
<i>Interacción</i>	Se acomodan en línea frente al director. Participan dos o tres profesores y otros son obligados a hacerlo. Dirige la profesora de 6°. Director informa temas generales	Se acomodan en círculo. Directora coordina. Participa todas, algunas más que otras.	Se acomodan en filas frente a la directora y subdirectora. Subdirectora dirige, directora apoya.	Se acomodan en filas frente a la directora. Directora dirige. Participan todos.	Se acomodan en círculo. Directora coordina. Participan todas.
<i>Temas</i>	Los que señala la Guía de CTE Análisis de resultados de PLANEA. Deficiencias de los niños. Avisos generales. Acuerdos y estrategias.	Los que señala la Guía de CTE Análisis de los problemas para lograr las metas curriculares. Problemas de aprendizaje y conducta de los niños, así como respecto a la participación de los padres de familia. Información sobre CPS Acuerdos y estrategias para darle seguimiento a la Ruta de Mejora.	Los que señala la Guía de CTE Análisis de los RNMEEB Análisis de los resultados de las pruebas aplicadas por la dirección. Problemas y deficiencias de los alumnos. Actividades de la escuela. Acuerdos y estrategias para darle seguimiento a la Ruta de mejora.	Los que señala la Guía de CTE Análisis de los RNMEEB Promedio bimestral de los estudiantes de cada grado y análisis de las estrategias a implementar para mejorarlos Problemas y deficiencias de los alumnos y apoyo de los padres de familia	Los que señala la Guía de CTE Análisis de las estrategias establecidas en la ruta de mejora
<i>Seguimiento</i>	Sí, con base en la Ruta de mejora y los	Sí, con base en la Ruta de mejora, la	Sí, con base en la Ruta de mejora, la	Sí, con base en la Ruta de mejora y los	Sí, con base en la Ruta de mejora y los

	propuesto por la guía para el trabajo con los CTE.	RNMEEB y los propuesto por la guía para el trabajo con los CTE	RNMEEB y los propuesto por la guía para el trabajo con los CTE	propuesto por la guía para el trabajo con los CTE	propuesto por la guía para el trabajo con los CTE
<i>Evidencias</i>	No Anécdotas	No. Se analiza con base a un reporte que elaboran las maestras. Anécdotas	No. Se analiza con base a un reporte que elaboran las maestras. Anécdotas	No. Se analiza con base a un reporte que elaboran las maestras. Anécdotas	No. Se analiza con base a un reporte que elaboran las maestras. Anécdotas
<i>Análisis profundo y/o de la práctica de una docente</i>	No. Análisis individual.	No. Análisis individual.	No. Análisis individual.	No. Análisis individual.	No. Análisis individual.
<i>Relación de los temas con el programa</i>	Sí, pero no profundo.	Sí, pero no profundo.	Sí, pero no profundo.	Sí, pero no profundo.	Sí, pero no profundo.
<i>Productos</i>	Se entrega a Inspección	Se entrega a Inspección y se guarda en carpeta de evidencias.	Se entrega a Inspección	Se entrega a Inspección	Se entrega a Inspección

Anexo 5 Boletas de calificaciones de antes de la reforma de primaria de 2011

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA **SEP** SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL  
 SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN  
**EDUCACIÓN PRIMARIA**  
**BOLETA DE EVALUACIÓN 2002-2003**  
**PRIMER GRADO**

ESCUELA: REHABILITACION APRENDIZAJE  
GUADALAJARA | 14PML0001M  
CLAVE SEGUN CATALOGO DE CENTROS DE TRABAJO

ALUMNO: RAUL NOMBRES(S)  
RAMIREZ PRIMER APELLIDO | LUNA SEGUNDO APELLIDO  
RALR950305HJCMNL | A | MATUTINO  
CLAVE ÚNICA DE REGISTRO DE POBLACIÓN (CURP) GRUPO TURNO


PARA LLENAR AL FINAL DEL AÑO ESCOLAR O ANTES SI EL ALUMNO CAMBIA DE ESCUELA

Patricia Ledesma Flores  
NOMBRE Y FIRMA DEL MAESTRO

Patricia Muñoz  
NOMBRE Y FIRMA DEL DIRECTOR

GUADALAJARA, JALISCO  
LUGAR DE EXPEDICIÓN

FECHA 03/07/04  
AÑO MES DÍA

  
 SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL  
 JALISCO

141

ESTA BOLETA ES VÁLIDA EN LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS  
 Y NO REQUIERE TRAMITES ADICIONALES DE LEGALIZACION

501

ASIGNATURAS MESES	CALIFICACIONES				
	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	CONOCIMIENTO DEL MEDIO	EDUCACIÓN ARTÍSTICA	EDUCACIÓN FÍSICA
SEPTIEMBRE	7	7	8	9	10
OCTUBRE					
NOVIEMBRE	7	7	8	10	10
DICIEMBRE					
ENERO	7	8	9	10	10
FEBRERO					
MARZO	9	9	9	10	10
ABRIL					
MAYO	9	9	9	10	10
JUNIO					
JULIO					
CALIFICACIÓN FINAL	7.8	8	8.6	9.8	10

**RESULTADO DE LA EVALUACIÓN**

PROMEDIO GENERAL ANUAL **8.8** NOVENO | **ocho punto ocho** LETRA


PROMOVIDO  NO PROMOVIDO

FOLIO **K 1062041**


Fuente: Escuela Primaria "Francisco Villa"

<https://www.facebook.com/148064672051990/photos/rpp.148064672051990/148368062021651/?type=3&theater>


## Anexo 6 Reporte de evaluación 2016-2017



**SEP**  
SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA



**SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL**  
**REPORTE DE EVALUACIÓN**  
5º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA    CICLO ESCOLAR



**CENTENARIO**  
1910 2010  
CONSTITUCIÓN POLÍTICA  
DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

---

DATOS DEL(DE LA) ALUMNO(A)

PRIMER APELLIDO
SEGUNDO APELLIDO
NOMBRE(S)
CURP

---

DATOS DE LA ESCUELA

NOMBRE DE LA ESCUELA
GRUPO
TURNO
CCT

El(a) maestro(a) registrará las calificaciones y los promedios que se generen de las evaluaciones por asignatura, grado escolar o nivel educativo y se expresarán con un número truncado a décimos.

ASIGNATURAS	BIMESTRES					PROMEDIO FINAL
	I	II	III	IV	V	
ESPAÑOL						
MATEMÁTICAS						
CIENCIAS NATURALES						
GEOGRAFÍA						
HISTORIA						
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA						
EDUCACIÓN FÍSICA						
EDUCACIÓN ARTÍSTICA						
INASISTENCIAS						TOTAL DE INASISTENCIAS
MARQUE SI EL APRENDIZAJE Y/O LA PROMOCIÓN DE GRADO DEL(DE LA) ALUMNO(A) SE ENCUENTRA(EN) EN RIESGO.	ALERTA	ALERTA	ALERTA			

PROMEDIO FINAL DE GRADO ESCOLAR

NÚMERO

PROMOVIDO(A) 
NO PROMOVIDO(A)

PROMOVIDO(A)  
CON CONDICIONES

FIRMA DE LA MADRE, PADRE DE FAMILIA O TUTOR(A)

BIMESTRE I	BIMESTRE IV
BIMESTRE II	BIMESTRE V
BIMESTRE III	

EVALUACIÓN DE HABILIDADES FUNDAMENTALES PARA EL APRENDIZAJE
EN CASO DE REQUERIR MÁS ESPACIO, UTILICE HOJAS ADICIONALES.
¿REQUIERE APOYO FUERA DEL HORARIO ESCOLAR?

**OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES POR BIMESTRE Y ASIGNATURA**

El(la) maestro(a) registrará, al concluir el segundo bimestre o en el momento del ciclo escolar en el que observe dificultades en el desempeño del(de la) alumno(a), información acerca de las necesidades de apoyo que éste(a) requiere y, las acciones que la escuela y la familia deben realizar conjuntamente con el educando para favorecer que avance en los aprendizajes esperados, establecidos en los Programas de Estudio. En caso de requerir más espacio, utilice hojas adicionales.

BIMESTRE	ASIGNATURA	OBSERVACIONES ESPECÍFICAS	RECOMENDACIONES (ESPECIFICAR LOS APOYOS REQUERIDOS)

**OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES GENERALES**

Si es necesario, el(la) maestro(a) registrará las situaciones que interfieren o pueden favorecer el desempeño del(de la) alumno(a) (acoso escolar, comportamiento, valores, interacciones, higiene personal, acompañamiento de la familia en el proceso educativo, etc.).

**EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA**

El(la) maestro(a) registrará en el momento correspondiente los avances de la Comprensión Lectora, rellorando el círculo que describa la situación del(de la) alumno(a). El único objeto de estos aspectos es **brindar mayor información** sobre este elemento de aprendizaje indispensable para el desempeño académico de los propios educandos. Estos aspectos no deberán condicionar por sí mismos la promoción de grado.

Los siguientes aspectos se relacionan con el desarrollo de la comprensión al leer y escribir, permitiendo informar si el(la) alumno(a):

	Agosto	Noviembre	Marzo	Junio
1. Identifica la idea principal de un texto para resumirlo.	Siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>
	Casi siempre <input type="radio"/>	Casi siempre <input type="radio"/>	Casi siempre <input type="radio"/>	Casi siempre <input type="radio"/>
	En ocasiones <input type="radio"/>	En ocasiones <input type="radio"/>	En ocasiones <input type="radio"/>	En ocasiones <input type="radio"/>
	Requiere apoyo adicional <input type="radio"/>	Requiere apoyo adicional <input type="radio"/>	Requiere apoyo adicional <input type="radio"/>	Requiere apoyo adicional <input type="radio"/>
2. Utiliza la información contenida en un texto para desarrollar argumentos.	Siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>
	Casi siempre <input type="radio"/>	Casi siempre <input type="radio"/>	Casi siempre <input type="radio"/>	Casi siempre <input type="radio"/>
	En ocasiones <input type="radio"/>	En ocasiones <input type="radio"/>	En ocasiones <input type="radio"/>	En ocasiones <input type="radio"/>
	Requiere apoyo adicional <input type="radio"/>	Requiere apoyo adicional <input type="radio"/>	Requiere apoyo adicional <input type="radio"/>	Requiere apoyo adicional <input type="radio"/>
3. Relaciona la información de dos textos sobre un mismo tema.	Siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>
	Casi siempre <input type="radio"/>	Casi siempre <input type="radio"/>	Casi siempre <input type="radio"/>	Casi siempre <input type="radio"/>
	En ocasiones <input type="radio"/>	En ocasiones <input type="radio"/>	En ocasiones <input type="radio"/>	En ocasiones <input type="radio"/>
	Requiere apoyo adicional <input type="radio"/>	Requiere apoyo adicional <input type="radio"/>	Requiere apoyo adicional <input type="radio"/>	Requiere apoyo adicional <input type="radio"/>

_____ NOMBRE Y FIRMA DEL(DE LA) MAESTRO(A)	_____ NOMBRE Y FIRMA DEL(DE LA) DIRECTOR(A)						
_____ LUGAR DE EXPEDICIÓN	<table border="1"> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td>ANO</td> <td>MES</td> <td>DIA</td> </tr> </table>				ANO	MES	DIA
ANO	MES	DIA					

SELLO  
SECRETARÍA  
EDUCATIVA  
NACIONAL

EDUCACIÓN BÁSICA					
PRIMARIA					
1°	2°	3°	4°	5°	6°
2° PERIODO ESCOLAR			3° PERIODO ESCOLAR		

SE SANCIONARÁ A QUIEN CON DOLO O FINES LUCRATIVOS REPRODUZCA TOTAL O PARCIALMENTE ESTE FORMATO

## **ANEXO 7 DESCRIPCIÓN DE CADA ESCUELA DE LAS COLABORADORAS**

### **Descripción de la escuela de Araceli**

La escuela se ubica en la zona Centro de la ciudad. En sus alrededores se encuentran avenidas principales muy ruidosas, en las cuales hay que caminar y manejar con cuidado, por la cantidad de vehículos y camiones urbanos. Frente a ella se encuentran tres escuelas anexas a la Normal del Estado, una de preescolar y dos de primaria, así como la BECENE. En contra esquina, una Escuela Secundaria Federal y entre ambas la Clínica del IMSS. A sus alrededores hay muchos comercios, casas habitación y una Tienda de Autoservicio.

La escuela atiende por el turno matutino, a 168 alumnos, con un promedio de 28 estudiantes por grupo; uno grupo de cada grado. Cuenta con seis aulas; una dirección que funciona también como subdirección; un aula de computación; un baño para maestros y; dos más, uno para niñas y otro para niños, con cuatro escusados cada uno. Un cuarto de encerados para la limpieza, un barra para lavar manos, un patio y una cancha multifuncional con tableros de basquetbol y porterías. Las instalaciones están en malas condiciones, ya que están desgastadas, despintadas y algunas sucias. Existe un pasillo, cerrado, en el que hay algunas plantas y árboles.

El aula para computación tiene muchas computadoras en el piso abiertas, en señal de estar en mantenimiento, muchas sillas de metal apiladas a una orilla y pintarrones tirados. Sobre una mesita, el equipo de sonido. En las paredes, colgados, están varios mapas de tamaño grande. Cuenta con 12 computadoras personales para que los alumnos practiquen con ellas. Por la cantidad de niños, las computadoras deben compartirse.

Los salones están en malas condiciones ya que sus paredes están despintadas, maltratadas y con signos de humedad; de igual manera, el mobiliario presenta muestras de desgaste. Los niños se sientan en pupitres, los cuales están acomodados en filas. El adorno dentro y fuera del salón se hace presente, ya sea incorporando material didáctico o trabajos de los niños o algo alusivo a las efemérides del mes. Tiene, en unos pequeños libreritos de plástico, los Libros del Rincón de Lectura. Hay un closet grande en el que la maestra guarda libros, libretas y material educativo de los niños. Una mesita con un garrafón de agua, una jarra, vasos desechables (marcados con nombres) para la hidratación de los niños y jabón para las manos. El salón cuenta con una grabadora y un pintarrón y dos archiveros en el que se colocan carpetas de evidencias del trabajo realizado por los niños.

La población de la escuela es de un nivel bajo. Desde sus inicios, la escuela se construyó para los hijos de los obreros de una fábrica que se ubicó enfrente y que desde hace años dejó de funcionar. Aun continua siendo para niños de bajos recursos, sin embargo, ahora, su población es heterogénea con respecto a su origen, por un lado son niños de las colonias aledañas de bajos recursos, alumnos indígenas de padres que trabajan en el Centro como vendedores de artesanías de Oaxaca y, muchos niños provienen de albergues. La mayoría de los niños se presentan con pediculosis, con problemas de caries, mal alimentados, con manchas en la piel y con problemas serios en sus familias: desintegración familiar,

alcoholismo, abandono, drogas y violencia familiar en todos sus niveles, llegando hasta el homicidio de alguno de sus integrantes.

Los maestros que están directamente trabajando con los niños son, seis frente a grupo (cinco mujeres y un hombre), un director y una subdirectora. En promedio, maestros y directores tienen 43 años de edad y 18 años de servicio. También la escuela cuenta con cuatro profesores, dos de artísticas, uno de educación física y uno de computación, así como dos intendentes o personal de apoyo (un hombre y una mujer).

Las cinco mujeres tienen sólo una plaza en el S.E.E.R., y en promedio ganan al mes 7,192.2, el maestro tiene dos plazas y percibe un sueldo de 13,290.2 pesos. La mitad de ellos tiene el grado de licenciatura, una tiene maestría, otra normal básica y de dos se desconoce su formación. Dos maestras tienen nivel A de CM, percibiendo en total 12,371 pesos al mes.

En la escuela se identifican subdivisiones entre los maestros. Algunos tienen expectativas bajas hacia los alumnos y sus padres y, otros intentan revertir con el trabajo en el aula, la influencia del contexto en la vida de sus alumnos. Estos últimos reciben el apoyo de los padres para llevar a cabo las actividades educativas que les proponen; los primeros sobreviven al trabajo en la escuela con relaciones no muy armoniosas. Laura considera que el director, no logra gestionar adecuadamente los apoyos para mejorar las condiciones de la escuela, a lo cual se aúna la pobreza de los padres de familia que les impide dar una cooperación suficiente, por ello, las maestras deben adaptarse al presupuesto que logran, exclusivamente, con la cooperación de los padres.

La escuela tiene bajos desempeños en los resultados de planea. Se ubica en los últimos lugares de las escuelas de la zona. La escuela recibe a todos los niños que quieran incorporarse, por lo que muchos de ellos son niños que por alguna razón no han podido ser aceptados en otras instituciones. A pesar del contexto de los niños, los resultados presionan mucho al director, por lo que aquellos niños, con mamás que no cumplen con las demandas de participación en la escuela, son orillados, lentamente, a abandonarla.

La escuela no cuenta con el apoyo de algún psicólogo, o personal para niños con Necesidades Educativas Especiales y los espacios que el S.E.E.R. proporciona para los niños, a través de USAER o CRIE, son insuficientes o, aquellos que niños que son canalizados, no obtienen seguimiento por parte de los papás ya que deben llevarlos a contraturno y muchos de ellos no quieren, no se dan el tiempo para hacerlo o simplemente los tutores y padres se encuentran ausentes. Además, las sugerencias que emiten estos centros para los maestros, son difíciles de aplicar, ya que están encaminadas a un trabajo personalizado con el niño en cuestión sin considerar que se debe prestar atención a los otros niños del grupo.

En CT los maestros trabajan sobre los temas y actividades planteados en el manual que proporciona la SEP y sobre los puntos que se hayan trabajado con la Inspección en su reunión que antecede al mismo. Cada docente tiene unas copias que proporciona la dirección para ir llenando los ejercicios sugeridos. En una de sus sesiones, analizaron los resultados de PLANEA, se compararon con las otras escuelas de la zona y con base en ello, señalaron las actividades que deberán hacer para mejorar en esos resultados. Además identificaron los

factores que les impiden a las profesores de sexto lograr los resultados esperados, a decir: falta de comprensión en la lectura o deletreo, desconocimiento de las tablas, conocimientos insuficientes por parte de los niños y, falta de apoyo de los padres para hacer su tarea.

Según Laura, el CT, como espacio de reflexión y desarrollo profesional no se da como debería, ya que el director presiona a los maestros para que vayan cumpliendo con los propósitos establecidos, debido a que el mismo está muy preocupado en rendir cuentas. Por lo tanto, la retroalimentación y la expresión libre y sincera tanto de los errores como de los aciertos en la práctica, no se da en este espacio, sólo se simula que todo va bien. Esta forma de trabajar no permite expresar que se cometió una equivocación y que es necesario volver a replantear.

### **Descripción de la escuela de Luz.**

La escuela Tomasa Estévez es anexa a la Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Se ubica en el centro de la ciudad. En sus inmediaciones se ubica un hospital del IMSS; dos escuelas anexas más, una de nivel primaria y otra de preescolar; una escuela primaria y una secundaria federal; restaurantes; un centro comercial; tiendas pequeñas; casas habitación y; la Sección 52 del SNTE. Aunado a la demanda que trae consigo estos servicios, la escuela se encuentra entre avenidas principales, lo que ocasiona una gran cantidad de afluencia vehicular y mucho ruido por la presencia de camiones del transporte público.

La escuela está construida en una sola planta. La resguarda una reja de metal que antecede al vestíbulo en el cual se encuentran dos placas que indican la misión y la visión de la escuela, las cuales se elaboraron con el programa de escuelas de calidad, también se encuentra una placa que señala que la escuela está catalogada como “Escuela de calidad”. Al cruzar la puerta del vestíbulo se encuentra a un costado el cuarto de intendencia y enfrente la recepción. A un lado de la recepción están el baño de maestros y la bodega escolar. Posterior a ellos, se encuentra el lugar de la dirección en el que coexisten una salita, el escritorio de la directora y los libreros, algunas máquinas de escribir, el teléfono, la bandera, entre otros objetos escolares.

Al costado izquierdo de la dirección se ubican los baños de hombres; el aula de medios, que también funciona como biblioteca. Esta compuesta por 2 libros grandes de madera, los cuales contienen aproximadamente 30 enciclopedias, libros de la SEP, audios, libros para el maestro, colecciones de libros infantiles y; tres estantes metálicos con seis niveles, cada uno, llenos de libros del Rincón de Lectura; en sus paredes se nota la siguiente leyenda: “En esta escuela todos somos lectores y escritores”. Después de la biblioteca, los baños de niñas; al igual que el de varones, tiene en promedio, cuatro letrinas y tres lavabos. A un costado de ellos, se encuentra un área verde con algunos árboles de diferente tamaño, un poco de pasto descuidado y objetos en desuso.

De lado derecho de la dirección, alineados, están los seis salones de cada grado. En ellos trabajan en promedio 38 alumnos, cada uno con su mesabanco unitario. Son salones grandes,



aunque el espacio se reduce por la cantidad de alumnos y sus mochilas escolares. Las paredes son gruesas y los techos altos. Tienen grandes ventanas con persianas y dos grandes ventiladores en cada lado del salón. Hay un escritorio con silla para la maestra, una gaveta con llave, pequeños libreros donde colocan la biblioteca de aula con libros del Rincón de lectura y los proporcionados por los niños. Además, tiene pequeñas mesitas para poner otros materiales. Los salones están adornados en su interior por el motivo de festejo del mes en cuestión y por los trabajos elaborados por los niños o el material didáctico de la maestra. Afuera, la maestra también adorna su friso con motivos de las efemérides de cada mes. Todos los salones tienen luz, un cañón, una grabadora, pizarrones de corcho y un pintarrón. Aunque la escuela tiene servicio de internet, no pueden usarlo de manera efectiva en el salón porque algunas maestras no tienen computadora o porque la señal no llega.

Frente a los salones se encuentra un gran patio de cemento enmarcado por árboles y al fondo, una cancha plurifuncional techada, ésta puede usarse para ensayar bailables, para las clases de educación física o danza, para los honores o festivales o, para jugar fútbol en el recreo. A un lado de éste, se encuentran mesitas para desayunar y un espacio destinado para la venta de comida en el recreo. Una parte del patio se utiliza como estacionamiento para los carros de las maestras. El patio colinda con la vía de acceso de los carros hacia la BECENE, los separa una pared de piedra y una cerca.

El aula de medios tiene varias computadoras personales y 20 laptops proporcionadas por el sindicato de la Sección 52, a cambio de construir encima del aula de medios unas oficinas para uso exclusivo de éste. Las computadoras se comparten entre dos niños. La encargada de computación tiene su escritorio, su computadora, cañón, un pintarrón y el módem para el internet. Al interior del aula de medios se encuentran unos estantes con una colección grande de Libros del Rincón y otros donados por una maestra que trabajó allí; hay varias sillas apiladas y una copiadora que utilizan las maestras para su trabajo.

La escuela funciona en el turno matutino y por las tardes, los salones son utilizados por el sindicato para ofrecer cursos de inglés a los profesores que lo requieran. Desde su creación, la escuela tenía la finalidad de que los docentes que trabajaran en ella, apoyaran las prácticas de formación de los normalistas, por ello las encargadas de grupo percibirían un salario de directora y éstas de supervisoras. Ahora, la institución es una más de las escuelas que utilizan los docentes en formación para sus prácticas, sin embargo, las docentes que ocupan estas plazas demandan que se haga valer la ley sobre los sueldos de maestras anexas. Aunque no todas lo consiguen, la mayoría sí son privilegiadas respecto al sueldo del resto de docentes. Los sueldos de las maestras pueden variar por la antigüedad, por su nivel de carrera magisterial o por el tipo de nombramiento que tengan.

Es una escuela con prestigio dentro del S.E.E.R., por ello, por lo céntrico y porque hay sólo un grupo por grado, cada maestra debe trabajar con grupos grandes. Tiene una población de 230 alumnos, los cuales son atendidos por dieciséis personas. Seis maestras titulares; tres maestras de clases especiales: inglés, artísticas y computación; una directora y una secretaria; dos docentes, uno de artísticas y otros de educación física y; tres intendentes, una mujer y dos hombres. El promedio de edad de los actores de esta escuela es de 42 años.

El 75% del personal son mujeres. Las responsables directas de los alumnos también son mujeres. Regularmente están vestidas de forma casual, con pantalón y una playera que las uniforma de color diferente cada día, usan zapato bajo o tenis, poco maquillaje y peinado sencillo. En promedio tienen 45 años de edad. Tres están solteras y cuatro casadas. Tres de ellas tienen posgrado, tres licenciatura y una Normal básica. Tienen en promedio veinte años de servicio. En general, son mujeres que han establecido, en un momento de su trayectoria, alguna red significativa con el Sindicato, lo cual las ha colocado allí. En promedio tienen un sueldo mensual de \$10992.4 Una de ellas tiene Carrera magisterial por lo cual su sueldo aumenta hasta 25419.52. Dos de ellas tiene Servicio profesional docente por lo que su sueldo aumenta un 35%. Todas tienen una sola plaza docente.

Luz es una maestra de 67 años de edad, encargada del tercer grado de primaria. Describe que el grupo de la escuela es muy unido, que la relación que hay entre las maestras es de respeto, es decir no hay mucho roce como en otras escuelas en las que ha trabajado. Ella establece una buena relación con las compañeras, incluso ofrece y recibe ayuda de ellas tanto en sus actividades individuales como en las colectivas. Sin embargo, también identifica una micropolítica (Hoyle, 1986 en Acker) en la escuela al señalar que, hay algunas maestras que tienen mayor influencia en las decisiones que toma la directora, lo cual utilizan en beneficio propio. Ella muestra un respeto por la autoridad y sus colegas tanto al escucharlas como en las decisiones que la directora toma. Ella las acepta aunque no esté de acuerdo.

Luz identifica que hay diferencias en las prácticas de las maestras debido a que pertenecen a diferente generación o por su formación. Ella es una maestra con mucha experiencia pero, que no sabe usar bien la tecnología como las maestras más jóvenes. También identifica que las maestras trabajan de diferente manera y que no siempre comparten un currículum común, aunque siguen los programas de la SEP. Ella señala que los niños le llegan sin las actitudes y habilidades necesarias para el trabajo y es debido, tanto a las características de los niños como a las formas en que trabaja cada maestra en su grado.

Respecto a los estudiantes, la maestra señala que han cambiado, por un lado son más peleoneros, inquietos y, ruidosos porque sólo quieren estar opinando; también los considera curiosos, despiertos y más absorbentes, señala que es necesario buscar cómo interesarlos para que aprendan, ya que en grupo dispersan su atención. Los niños saben muchas cosas, incluso a veces la corrigen de una manera respetuosa. Señala que antes imperaba el silencio en clase, todos trabajaban y repetían planas y planas. Por otro lado, también considera que los niños han perdido el respeto y la reverencia hacia los adultos, ahora saludan si ella se los demanda o, señala que ya no piden permiso para entrar o salir del aula. Otra característica con la que se encuentra es la falta de gusto por la lectura, y señala que eso es propio del contexto mexicano. Describe a los niños como muy bonitos y feos a la vez, considera que la hacen pasar momentos muy agradables que la hacen sentirse contenta y, les perdona sus malos comportamientos porque los considera todavía inocentes y tiernos. Los alumnos provienen de contextos heterogéneos, desde clase media, media baja o baja. Pueden ser hijos de maestros, de profesionistas, de obreros, amas de casa o voceros, entre otros..

Ella refiere que ahora los papás son muy ingratos y medio crueles, ya que un porcentaje alto de ellos le exige que revise tarea, que se demuestren los aprendizajes de los niños, entre otras cosas, pero no apoyan al niño para que compre materiales, para que haga la tarea o para que haga las cosas como ella lo pide. Muchos papás se sienten con la autoridad para corregir el trabajo de ella, creen que pueden decirle a la maestra cómo tratar a su hijo o qué actividades sí son pertinentes para su educación. Considera que la falta de confianza en el trabajo docente ocasiona que tenga que estar justificando o convenciendo a los niños de las razones por las cuales tienen que hacer las cosas como ella les pide, no con una posición de autoridad sino mediante la demostración de las bondades o beneficios de su demanda. También considera que ahora muchos papás están descuidando a los hijos.

La falta de atención de los padres hacia los niños, que desemboca en malos aprovechamientos o conductas inadecuadas en la escuela, es un tema que acapara la atención y el tiempo en las sesiones de los Consejos Técnicos. Las maestras comparten entre todas sus opiniones y sugerencias respecto a la atención con los niños que presentan estos problemas. Este espacio, funciona el último viernes de mes, como lo marca el calendario nacional. Las maestras siguen el manual para el trabajo en él y van realizando las actividades propuestas en cada sesión.

Se reúnen en la biblioteca en torno a una mesa, encabezada por la directora, quien va conduciendo con base en los puntos de su planeación. Utiliza su computadora y el cañón de la escuela para hacerlo. Las maestras se presentan con un análisis, elaborado previamente, sobre el desempeño de su grupo y de cada niño en particular. Este se realiza con base en los criterios de la normalidad mínima, los propósitos curriculares y los objetivos estipulados por el manual. Las temáticas que se trabajan en el colegiado es igual para todas, con las adecuaciones para cada grado: Comprensión lectora, Matemáticas y Convivencia Escolar.

Por turnos, cada maestra presenta ante la escuela (regularmente están sólo las maestras tanto de clases especiales como de grupo), el análisis sobre los avances y problemas sin resolver de su grupo y, son muy puntuales respecto a los niños con problemas de aprendizaje o conducta. Cada que una expone oralmente su análisis con apoyo en sus registros, mientras las demás hacen silencio, en ocasiones aportan opiniones o algunas sugerencias o, hacen algunas actividades en su lugar. La directora, con las participaciones de cada maestra, va completando los formatos que debe presentar a la inspección después de cada sesión.

Luz escucha atentamente a sus compañeras sin hacer algo más en su lugar. Por momentos bosteza un poco pero, mantiene su atención en las exposiciones y comentarios de sus compañeras. Le gusta mucho dar su opinión sobre sus experiencias en la práctica. Demuestra que aprende de las aportaciones de sus colegas ya que en su aula se nota que las implementa. Le gusta aprender de las experiencias de las otras pero, hace adecuaciones en función de sus posibilidades y habilidades.

Ella sabe que tiene mucha experiencia y comprensión de lo que demandan los nuevos tiempos en la educación, sin embargo a veces se siente un poco insegura porque ella no maneja la tecnología como algunas o su voz no tiene tanto poder, como la de otras para conseguir lo que ella desea, por ejemplo tener grupos superiores. O tal vez es que ella no toma iniciativas

para pedir lo que quiere. Ha tomado de una manera positiva su cambio a los grupos de segundo ciclo, aunque le cueste más trabajo comunicarse con niños de esa edad, ella lo asume como un reto y un nuevo aprendizaje. Sin embargo, señala que a veces se siente menospreciada, como si ella ya no sirviera para los grupos superiores. Acepta estas decisiones si considera que la maestra seleccionada es pertinente pero, si es designado de manera injusta eso le provoca molestia.

Considera que la directora es la autoridad y no refuta sus decisiones aunque no siempre sean tomadas para cubrir de mejor manera, con las características de cada maestra, las necesidades de la escuela. Considera que en ocasiones no le gusta la supervisión que la directora hace de su trabajo. Piensa que lo hace porque no confía en ella o porque le quieren enseñar cómo hacerlo. Además, no le gusta que la directora entre y salga de su aula sin avisarle. Le molesta que cuando la visita no esté por más tiempo observándola debido a que debe contestar llamadas de su celular.

La escuela subsiste con los apoyos que al inicio del ciclo escolar dan los padres de familia. Esos apoyos se utilizan para hacer remodelaciones a la escuela, para comprar los materiales que sean necesarios, impermeabilizar, etc., todo lo que requiera el mantenimiento del edificio escolar. Estas cuotas también se utilizan para el pago de la luz, el teléfono, agua e internet. Las maestras solicitan a los padres de los alumnos hojas, cartulinas, pincelines y otros materiales para que los alumnos hagan sus trabajos.

### **Descripción escuela María Isabel.**

La escuela Wenseslao Victoria Soto (WVS) se funda en 1988, por la organización Antorcha Campesina, en la Colonia Wenseslao. La directora, María Isabel, fue la iniciadora en un tejabancito y sin pago. Después de dos años, se le entregó la escuela amueblada y se le apoyó con la plaza de directivo y de maestro para su esposo. Actualmente la escuela tiene once salones, una dirección, una bodega, baños para niños, una cancha y un área para eventos y algunos pinos. Todo esto se encuentra entre bardas y malla ciclónica.

La escuela se ubica en la periferia de la zona norte de la ciudad de San Luis Potosí, hacia la salida a Zacatecas. Está ubicada en una colonia gestionada por los Antorchistas. Aunque la colonia cuenta con todos los servicios, su población es de bajos recursos. Debido a lo apartado que está del centro de la ciudad, se siente un aire más limpio y el clima es más fresco. A pesar de pertenecer a la organización, ahora los padres ya no tienen que ir a marchar como en tiempos pasados, en que la directora tenía que organizarlos para ello.

La directora comenta que cuando llegó a la colonia era un poquito más tranquila, pero al paso de los años, ha notado que hay más agresividad. El contexto escolar es muy difícil, a los alrededores hay drogadictos y tomadores, gente que no estudia y pandillas a las que pertenecen sus alumnos. Reconoce que la colonia está dividida y que ella, como directora, juega un papel conciliador a través de la escuela.

Señala que la mayoría de sus alumnos son hijos de madres solteras o pertenecen a familias en las que ambos padres trabajan, lo que hace más difícil su práctica porque los niños son “pura calle”, aprende más allí que en su casa, no tienen buen consejo. Siente que sus alumnos están muy descuidados por los padres, pero además muchos de ellos tienen familias con problemas de alcoholismo y drogadicción. Explica que sus estudiantes no logran ser profesionistas porque se van quedando en el camino. Las niñas dejan de estudiar la secundaria porque salen embarazadas y los niños porque la droga.

Tiene problema de ausentismo y también considera que el problema de la alimentación está muy marcado en sus niños. Muchos de ellos reciben la beca de gobierno pero, es mal utilizada: algunos papás la usan para embriagarse, otros para comprar televisiones, etc., pero no la usan para alimentar bien a los niños. Precisamente en los botes de basura de la escuela se pueden apreciar envolturas de botanas y jugos en caja. La maestra dice que viven contradicciones con los padres, porque no los mandan bien comidos pero sí tienen celulares, los cuales, dicho sea de paso, le han ocasionado muchos problemas al interior de la escuela, por la mala comunicación que tienen los alumnos por ese medio y la pornografía que ven.

Señala la directora que gracias a dios en el plantel no han tenido esos problemas que viven los alumnos en sus casas, ellos pueden hacer malas cosas afuera pero no dentro de ella. Adentro suceden problemitas como en cualquier escuela, algún compañero le pega a otros, o se hacen maldades, pero no es un problema crítico, considera que en la escuela no hay mucha agresión. Ella y los maestros han logrado el respeto y cariño de la comunidad. Explica que ha costado mucho, no ha sido fácil. A veces se ha querido cambiar de escuela, pero las mismas madres le dicen que no las dejé. Ella puede salir a la calle y aunque haya algún drogadicto o enfermo a ella todos la reconocen y respetan.

La escuela WVS funciona en el turno matutino, en un horario de 7:45 a 13:30 de lunes a viernes. Se encuentra ubicada en la zona popular de la ciudad de la periferia de la ciudad de San Luis Potosí. Su población promedio de estudios. Tiene una población de 315 alumnos distribuidos en nueve grupos, dos de primero, segundo y sexto y, un grupo unitario para los demás grados. En promedio cada grupo está compuesto por 31 alumnos. La escuela es muy solicitada por la población aledaña, la maestra ha tenido que dejar fuera a algunos niños porque ya no tiene espacio para atenderlos.

Son diez los maestros encargados directamente de los estudiantes; seis son hombres y 4 mujeres. Dos de las maestras están divorciadas y una es soltera. La directora junto con 5 hombres están casados y, un varón es soltero. Dos profesores tienen normal básica, tres son licenciados, dos tienen maestría y de los restantes se desconoce. La media de años de servicio es de 19 años y la de edad es de 45 años. Registran que sólo tienen una plaza en el S.E.E.R., y que perciben una media de 7,192.2 pesos mensuales. Uno de los docentes está incorporado a un nivel de carrera magisterial, con su sueldo de \$12,371 al mes. Los maestros son colocados en la escuela por la Organización Antorchista o por el S.E.E.R.

Tiene un maestro de educación física, no tiene maestro de inglés, ya que a pesar de su gestión, la maestra en turno tuvo que irse de la escuela porque los padres no pudieron pagar las clases. Tampoco tiene computación, porque el gobierno no mandó maestro y los papás no quisieron

pagar cinco pesos por clase. Aunque estaban muy contentas con ambas clases, no quisieron seguir pagando. A pesar de la gran cantidad de alumnos que requieren apoyo psicológico no tiene un psicólogo allí. Los niños son canalizados hacia la atención que brinda el S.E.E.R., sin embargo, la mayoría de estos niños no asiste a las terapias porque los papás no los llevan.

La maestra gestiona apoyos para los problemas que se le presentan, por ejemplo, el DIF la fue a ayudar en un problema que tenía con las niñas de sexto, ya que se estaban cortando con navajas sus cuerpos. También pide alumnas de servicio social para que le ayuden. Ha pedido apoyo en la Universidad Tangamanga y en la UASLP pero, no ha obtenido respuesta.

La maestra tiene muy buena relación con sus maestros, señala incluso que de amistad. Sin embargo, indica que allí son compañeros de trabajo y ella es su directora, por lo que cada uno hacer lo que le corresponda y relacionarse con respeto. Ella señala que no siempre ha sido así, que por momentos ha tenido que hablar con algunos de sus profesores o incluso llegar a elaborar actas administrativas, para que atiendan sus indicaciones, para que traten mejor a los padres, para que eviten llegar con aliento alcohólico a la escuela. Sin embargo, ahora ella siente, que ya ha establecido las pautas de relación con sus maestros y de éstos con sus padres, para que la escuela trabaje en armonía y logre los propósitos educativos. Entiende que sus maestros son humanos y tienen necesidades familiares o personales, por lo que trata de apoyarlos en todo lo que esté en sus manos. A veces dice que los otros directores piensan que es una tonta pero, ella señala que la forma de tratar a sus maestros le ha permitido ganarse su confianza, respeto y, que ellos siempre estén de su lado.

Como las demás escuelas, lleva a cabo el CT. Ella dirige la sesiones en en un aula de la escuela. Cada maestro se sienta en un pupitre, de frente al pizarrón, la directora se encuentra en el escritorio del maestro de grupo y desde allí, y con apoyo del pintarrón, va llevando a cabo las actividades. La maestra lo define como un espacio para comentar con el maestro, todo lo que vivió en salón de clase, durante todo el mes. Y que lo toman como debe ser, no se enfocan tanto en estar leyendo o contestando toda la guía pero, si se concentran en los problemas que hay dentro del grupo. Se revisan y se trata de darle solución entre todos, alguien da estrategias o sugerencias de lo que han hecho. Para ella eso ha sido muy bueno porque les ha dado la pauta para buscar soluciones a los problemas que se presenten. Considera que es lo único bueno de la reforma: que les dieran un viernes para el Consejo Técnico Escolar, ya que ha dado resultado, porque proponen acciones y los maestros las hacen y eso ha ayudado para sacar adelante a los niños. Señala que han mejorado en la posición de la Olimpiada de Conocimiento.

La escuela cuenta con el internet que pone el gobierno en red es abierta; un cañón, para el uso de todos los profesores; diez computadoras para el uso de los niños, rampas para sillas de ruedas (la cual acondicionó ella cuando tuvo la necesidad uno de sus estudiantes); los salones de quinto sexto aún tienen el equipo de enciclomedia. En la dirección se encuentra la línea de teléfono, una computadora personal que usa la directora, una grabadora, televisión, copiadora, el sonido del micrófono, el garrón de agua y el café, libros del Rincón, un globo terráqueo, un escritorio y sillas frente a él, libreros y archivos; a un lado de la dirección se encuentra otro espacio con mesas y sillas.

La escuela subsiste por la cuotas que dan los padres de familia la iniciar el curso escolar. La directora junto con los padres, van decidiendo el uso que se hace de ese dinero. También durante el año, realizan kermeses con la misma intención. Las aulas, el bardeado, los baños, las rampas, etc., se ha realizado con ese dinero. Para la maestro no ha sido fácil recolectarlo en el tiempo actual, ya que hubo, en la televisión, una campaña del Partido Verde, en la que les decían a los padres que la escuela no debía cobrar las cuotas, que eran voluntarias. La maestra tuvo que decirles que el gobierno no pone ni un foco y que cada que regresaban de vacaciones había vidrios rotos, se necesitaba comprar material para la dirección, para los maestros, para la limpieza, y que eso no venía del gobierno. Con eso, los padres fueron entendiendo y ya recupera una cuota que considera que no es difícil de pagar. Aquellos padres, que conoce que su economía es muy mala, les condonan la cuota pero, les pide una faena o que pinten.

Ha establecido una relación de respeto y confianza con su inspectora. Siente que tiene la libertad para decidir sobre las acciones a realizarse en la escuela.

### **Descripción de la escuela de Paty**

La escuela Toribio Sánchez se encuentra en la colonia Dalias del Llano, al sur de la ciudad, muy cerca de la Zona Industrial. Es de nueva creación. Hace ocho años empezó a funcionar en una casa habitación, como escuela tridocente; después de dos años se conformó como organización completa y se ubicó en una construcción hecha exprofeso.

La escuela cuenta con seis aulas, una dirección, una cancha plurifuncional techada y un pequeño espacio de tierra. Tiene dos baños, uno para hombres y otro para niñas, cada uno con cuatro tazas sanitarias. Cuenta con todos los servicios básicos. Está delimitada por malla ciclónica. A sus alrededores se encuentra un terreno muy grande de tierra y varios mexquites, un preescolar, casas habitación y avenidas, que no son muy transitadas. A unas cuadras están las vías del tren.

Las aulas tienen mucha iluminación, están muy limpias, bien pintadas y ordenadas. Tienen pegados materiales educativos como reloj, pizarrones, listas de asistencia, carteles, etc., además de los trabajos hechos por los niños para reforzar el aprendizaje. Cuentan con un extintor, ventilador y bote de basura. Tienen el siguiente mobiliario: mesitas y sillas para cada uno de los niños que acomodan una frente a otra para formar equipos; dos libreros, en los que guardan material concreto de matemáticas de la Metodología SIMA, libretas de los niños, paquetes de hojas blancas, otros materiales educativos y materiales de limpieza como gel para manos y papel de baño, entre otros; escritorio y silla para el maestro y; varias mesitas en las que se colocan los Libros del Rincón de lecturas, libretas y otros materiales educativos.

La planta docente, encargada directamente de los niños, se compone de seis profesores frente a grupo, cinco de las cuales son mujeres y un varón y, una mujer que tiene la función de directora. Tiene dos intendentes (hombre y mujer), una maestra de educación física... La escuela no cuenta con maestro de inglés ni de computación. Se ha intentado tener el servicio

de inglés, pero el gobierno no da seguimiento a los docentes. En promedio cada grupo tiene 26 alumnos, para hacer un total de 156. Funciona en el turno matutino, de las 7:45 a las 13:45. Las horas extras las maestras las utilizan para realizar la tutoría, sin ningún costo adicional.

Los maestros tienen en promedio 36 años de edad, dos maestras son solteras junto con el hombre y tres mujeres casadas. La media de años de servicio es de 10 años. Las maestras tienen una sola plaza en el S.E.E.R., sólo el varón tiene dos. El promedio del sueldo de los maestros es de 7913.75 pesos al mes. Dos de las maestras tienen CM con sueldos de 23,609.38 y 12,371 pesos cada una. Su directora tiene licenciatura. No hay registro sobre la formación de los docentes.

La maestra Paty señala que hay un muy buen ambiente en la escuela. Considera a que compañeras como muy buenas maestras y muy preparadas. Señala que aprende mucho de ellas. Para ella su directora es una líder, y aunque la caracteriza como estricta, le agrada esta cualidad porque gracias a ella, se han hecho acciones importantes en la escuela, han elevado su nivel académico y ella ha aprendido elementos importantes para su desarrollo profesional.

Algunos niños de la escuela presentan problemas de aprendizaje, los cuales se canalizan al CRIE (Centro de Recursos para la Integración Educativa), para que les hagan una valoración, extiendan sugerencias de trabajo para los maestros y den terapia al alumno, a contraturno. Sin embargo, las maestras comentan que muchos de los niños que tienen problemas, no los superan, ya que los padres, no invierten el tiempo necesario para trabajar las actividades que las maestras les sugieren y porque no los llevan a las terapias.

En vista de esta situación, y con la intención de mejorar los desempeños de los alumnos en las pruebas estandarizadas, las maestras han implementado, desde la planeación de CT, la elaboración de unos cuadernillos, para aquellos niños con rezago, los cuales realizarán de tarea, apoyados por sus padres. Asimismo han implementado la tutoría a realizarse al final de clases, al menos dos horas a la semana.

El Consejo Técnico funciona cada último viernes de mes. La directora por medio del cañón y su laptop proyecta las actividades que sugieren el manual de CT y aquellas que desarrolla en particular la escuela. Se lleva a cabo en un aula de la escuela. Las maestras y maestro, se sientan en las bancas de los niños acomodadas en herradura, escuchan atentamente la exposición de la directora, inspectora o colega. Los docentes, participan dando su opinión sobre los temas que se traten y además, exponen un análisis de los elementos que pide el manual respecto a la normalidad mínima y aquellos que establecieron como colegiado para el trabajo con cada grupo. Estos datos los van presentando consecutivamente mediante una tabla que proyecta cada docente. Se comparten las problemáticas, las acciones realizadas para resolverlos, la evaluación de las mismas y las próximas acciones. Las profesoras están atentas sin hacer mucho en su banca, anotando algunas cosas o participando cuando lo creen necesario.



## **Descripción de la escuela de Silvia**

Silvia es directora de una escuela que se encuentra en el centro de la ciudad, ubicada en uno de sus siete barrios, muy cerca de la alameda, por lo que el movimiento de carros y autobuses es constante durante todo el día. La calle de la escuela siempre se encuentra repleta de autos estacionados y en movimiento. Se encuentra circundada por mercados, tortillerías, jardines, un establecimiento de teléfonos de México, otras escuelas y colegios, negocios de todo tipo. Puede sentirse la saturación a sus alrededores.

Es una escuela con un patio pequeño al centro. Al entrar se encuentra el vestíbulo, la placa de fundación y las de la misión y visión de la escuela. A un costado se encuentran dos direcciones para ambos turnos, Silvia utiliza la del turno matutino. A un costado de ella se encuentra una sala que utilizan para reuniones con los padres de familia. La mayor parte del espacio de la escuela está ocupada con los salones. Hay once aulas para atender a dos grupos de cada grado, exceptuando uno de ellos que sólo es único, un aula de medios y una biblioteca, la cual también funciona como subdirección.

La dirección es pequeña, tiene un escritorio para la directora, un librero con enciclopedias, una mesita para una computadora de escritorio, una impresora, el teléfono y el módem para internet. Hay algunas mesas para contener el sonido y otros materiales educativos. A un lado de la puerta se encuentra una copiadora seguida por el nicho de la bandera. Frente al escritorio cuatro sillas. La dirección se encuentra llena de organizadores como calendarios, formatos, normatividades, los cuales se mantienen a la vista y a la mano para su consulta. El escritorio de la directora tiene el calendario escolar vigente, una pila de libretas, agendas y manuales que ella utiliza y, artículos como plumas, lápices, gel antibacterial, candados, etc. El espacio está adornado con fotografías de alumnos y maestras de la escuela, con trofeos, adornos de flores artificiales y ángeles.

La biblioteca que se ubica en el pasillo del primer piso, está delimitada por paredes hechizas. Es un espacio pequeño en el que se encuentran tres estantes de metales con cuatro niveles cada uno, llenos de Libros del Rincón de Lecturas y enciclopedias, los cuales están organizados por grados. En este espacio se encuentra una mesa con planeaciones y material de las maestras, en la cual trabaja la subdirectora, una grabadora encima de una mesita y una impresora sobre una sillita.

En 2011 la maestra inaugura el aula de medios. La cual también está sobre el pasillo. Es un espacio pequeño con quince computadoras de escritorio.

La directora señala que los niños ahora son más participativos, activos, hablan, se corrigen entre ellos, incluso corrigen a la maestra, sin faltarle al respeto. Los considera más demandantes. Señala que los maestros han cambiado para adaptarse a estas nuevas características. Ahora ya hay una mayor convivencia que logra aprendizaje más significativos, antes los alumnos sólo estaban calladitos, recibiendo lo que dijera la maestra, estuviera bien o mal.

En general, los padres de familia apoyan a sus hijos y a la escuela. Sin embargo, si se presentan casos de algunos no cumplen con las responsabilidades mínimas respecto al derecho que tienen los niños a la educación, no los llevan a la escuela, no los apoyan o motivan para cumplir con sus trabajos y tareas, no se presentan a hablar con los maestros o con la directora cuando son citados a fin de tomar acuerdos para el desempeño y desarrollo personal de su hijo, entre otras cosas.

Las maestras encargadas de los grupos y la directora y subdirectora son mujeres. En total son 13 maestras, ya que hay 11 grupos, dos por cada grado y sólo uno de sexto. En promedio tiene una edad de 49 años y, 22 años de servicio. Siete son casadas, 2 solteras y de tres no se conoce su estado civil. Todas tienen sólo una plaza y ocho de ellas cuentan con algún nivel de Carrera Magisterial. En promedio tienen un sueldo mensual de 9164.478. Siete de ellas tienen algún nivel de carrera magisterial por lo que el promedio del sueldo mensual con Carrera Magisterial, es de 11658.356. El sueldo mayor registrado en esta escuela es de 30525.26. FORMACION La escuela atiende a 315 alumnos, por lo que la media por grupo es de 29 alumnos. Tienen una sola plaza docente

La directora señala que su escuela tiene pocos alumnos en cada salón por lo que el reto actual es la calidad de la enseñanza. Además, la escuela cuenta con un ingeniero en sistemas computacionales que se encarga del aula de medios, un maestro de inglés, otro de danza y dos maestros de educación física dos maestros.

La escuela subsiste con los apoyos de los padres de familia, coordinados por una Sociedad de Padres. Silvia señala que apoyan mucho y que todo se lo ponen a la mano, compran tóner, hojas para que los niños hagan sus trabajos, etc. Pero, además se coordinan maestros y padres para realizar kermeses a fin de solventar las necesidades que la escuela va teniendo, como por ejemplo, la compra de cañones, bocinas, usb, etc.

Cada aula tiene su cañón al que la maestra conecta su computadora personal. La escuela tiene internet y funciona bien en todos los salones. El ingeniero del aula de medios adecuó para que haya restricciones en su uso, a fin de que no estén distraiéndose y, que se concentren en lo educativo. Los salones tienen mesabancos individuales, un escritorio con silla para la maestra. Cómodas grandes para guardar los materiales. Pintarrones y particularmente, los salones de quinto y sexto tiene aún el equipo de encilomedia. Las paredes de los salones están tapizadas con trabajos de los alumnos y con calendarios y una manta que contiene los Rasgos de la Normalidad Mínima.

La escuela funciona en horario normal de lunes a viernes de 7:45 a 14:00. Sus instalaciones son utilizadas por la escuela primaria del turno vespertino. Pero también, la escuela de Silvia da servicio los sábados por iniciativa de la directora, ya que después de tener un año el programa de escuela siempre abierta, ella continuó ofreciendo esas actividades en ese día. Los sábados la escuela abre a las nueve de la mañana para los niños que quieran asistir a danza, orquesta y ajedrez. Los mismos maestros de la escuela, dan las clases sin cobrar. En música, les enseñan a tocar violín, guitarra, teclado y flauta dulce. Tienen 50 violines y una bodega llena de vestuarios para danza folclórica.

El consejo Técnico es una actividad que realizan cada viernes último de mes. Ahora lo llevan a cabo de manera interna, pero otros años compartieron con diferentes escuelas de la zona.

Se dedican a resolver problemáticas de su escuela. La directora y subdirectra coordinan las actividades al frente de las maestras. Cada maestra se encuentra en varias bancas, realizando las actividades solicitadas en el Consejo o terminando trabajos que necesitan para su práctica. Para las sesiones de CT, la directora se apoya en la guía que les da la SEP, no la sigue al pie de la letra sino que retoma aquello que considera útil, hace las adecuaciones para responder a las necesidades reales de la escuela. En este espacio, organiza actividades extras como conferencias, charlas, etc. además, concentran el trabajo en los niños que van a atrasados y en las acciones para apoyarlos. Al final de cada sesión, la directora debe entregar un informe, que sube a plataforma, bien argumentado y con evidencias.

La directora señala, que después de once años de estar frente a la dirección, ya no tiene problemas con sus maestras, que ya se adaptaron a su trabajo y hay armonía en su institución. La relación con su supervisora es de confianza hacia lo que ella decide, porque le ha dicho, que la considera una líder.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Aboites, Hugo (2012). El derecho a la educación en México: del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Número 53, Volumen XVII. Abril-junio de 2012.
2. Aceves, J. (1993). *Historia Oral*. Historia Oral. UAM/México, D.F. pp. 7-26
3. Aceves, J. (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. Recuperado de: <http://www.sitiosur.cl/r.php>.
4. Acker, S. (1988). Teachers, Gender and Resistance. *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 307-322. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1392795>
5. Acker, S. (1995). Gender and Teachers' Work. *Review of Research in Education*, 21, 99-162. Retrieved from <http://www.jstor.org.ezproxy.colsan.edu.mx/stable/1167280>
6. Acker, S. (1995). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo* (Vol. 1). Narcea Ediciones.
7. Alonso, Luis Enrique (1998). *La mirada cualitativa de la sociología*. Fundamentos:España
8. Amícola, J. (2007). *Autobiografía como autofiguración. Estrategias discursivas del Yo y cuestiones de género*. Rosario: Beatriz Viterbo.
9. Apple, Michael (1996). *Educación, cultura y poder de clase: Basil Bernstein y la sociología neomarxista de la educación* (\*)Recuperado el 5 de febrero de 2016 en

<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre305/re3050600493.pdf?documentId=0901e72b81271005>

10. Arnaut, Alberto (1996). Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994. CIDE México, D.F.
11. Arnaut, A. (2015). El INEE era más autónomo cuando no era autónomo. Recuperado <http://www.educacionfutura.org/author/alberto-arnaut-salgado/>.
12. Ariza, M. y De Oliveira, O. (2003) Cambios y continuidades en el trabajo, la familia y la condición de las mujeres. En Urrutia, E. (Coord.). Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: aportes desde diversas disciplinas. COLMEX
13. Arriagada, I. (2006). Cambios de las políticas sociales: políticas de género y familia (Vol. 119). United Nations Publications.Cepal. Santiago de Chile, Chile.
14. Bauman, Z. (2006) Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores.Paidós México.
15. Bensusán, G., & Middlebrook, K. J. (2013). Sindicatos y política en México: cambios, continuidades y contradicciones. FLACSO Mexico/UAM-X/CLACSO.
16. Blanco, M. (2002). Trabajo y familia: Entrelazamiento de trayectorias vitales. Estudios Demográficos Y Urbanos, 17(3 (51)), 447-483. Retrieved from <http://www.jstor.org.ezproxy.colsan.edu.mx/stable/40315127>
17. Blanco, M. (2012). ¿ Autobiografía o autoetnografía?. Desacatos, (38), 169-178.
18. Blofield, M., & Martínez, J. (2014). Trabajo, familia y cambios en la política pública en América Latina: equidad, maternalismo y corresponsabilidad. Revista cepal.

19. Bolivar, A. (2002) De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación
20. Bolivar, Antonio (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. REMIE, vol. 19, núm. 62, pp.711-734
21. Bourdieu, P. (1991). Estructuras, habitus, prácticas. El sentido práctico, 91-111.
22. Bourdieu, P. (1999) La miseria del mundo. CIESAS-FCE. Argentina.
23. Briones, N., y Pereda, C. (2006). ESTRATEGIAS DE REALIZACIÓN DE LAS MUJERES. *Ábaco*, (49/50), 117-129. Retrieved from <http://www.jstor.org.ezproxy.colsan.edu.mx/stable/20797329>
24. Buquet, A. Cooper, J.A., Mingo, A. y Moreno, H. (2013) *Instrusas en la Universidad*. UNAM-PUEG, México.
25. Burin, M. (2008). Las "fronteras de cristal" en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 39(1), 75-86.
26. Buxó. M. J.(1988). *Antropología de la mujer: cognición, lengua e ideología cultural* (Vol. 4). Anthropos Editorial.
27. Calvo, B. (2003). *Marina y sus techos de cristal. Las vicisitudes de una maestra*. Cortina R.(Comp.), *Líderes y construcción de poder, las maestras y el SNTE*. México: Santillana.
28. Cámara de Diputados (CD) (2013). Reunión de trabajo de la comisión de educación pública y servicios educativos de la cámara de diputados con la junta de gobierno del instituto nacional de evaluación educativa. Recuperado el 6 de agosto de 2015 en [file:///C:/Users/adriana/Downloads/4.-%2010%20ponencias%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/adriana/Downloads/4.-%2010%20ponencias%20(1).pdf)

29. Camarena R. (2003). Repensando la familia. Algunas aportaciones desde la perspectiva de género. *Estudios demográficos y urbanos* 18 (2) 255-297.
30. Castells, M. (1999). Globalización, identidad y estado en América Latina. Santiago de Chile: PNUD.
31. Clementino de Souza, E., Serrano Castañeda, J. A., & Ramos Morales, J. M. (2014). Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías. *mexicana de investigación educativa*, 19(62), 683-694.
32. Collado, M. (1994). ¿Qué es la Historia oral?. En Garay Graciela (Coord.) *La Historia con Micrófono* pp.13-32. Instituto Mora /México, D.F.
33. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2010). Grado de rezago social a nivel municipal, 2010. San Luis Potosí. Recuperado el 14 de octubre de 2015 en [http://www.coneval.gob.mx/coordinacion/entidades/Sanluispotosi/Paginas/rezago\\_social.aspx](http://www.coneval.gob.mx/coordinacion/entidades/Sanluispotosi/Paginas/rezago_social.aspx)
34. (2010). Medición de la pobreza. Nivel de Rezago social 2010 a nivel municipal y por localidad. Recuperado el 19 de abril de 2017 en <http://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/%C3%8Dndice-de-Rezago-social-2010.aspx>
35. Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
36. Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., ... & Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83.

37. Cuenca, R., Fabara Garzón, E., Kohen, J., Parra Garrido, M., Rodríguez Guzmán, L., & Tomasina, F. (2005). Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay.
38. Day, C., y Gu, Q. (2012). Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas: una influencia decisiva en la vida de los alumnos. Narcea Ediciones.
39. De Barbieri, M. (1978). Notas para el estudio del trabajo de las mujeres: el problema del trabajo doméstico. *Demografía Y Economía*, 12(1), 129-137. Retrieved from <http://www.jstor.org.ezproxy.colsan.edu.mx/stable/40602169>
40. Delgado, Gabriela. (2003). Educación, derechos sociales y equidad. Coord. María Bertely. COMIE/México. Pp. 467-591.
41. De Oliveira, O. y Ariza, M. (2000) “Género, Trabajo y Exclusión Social En México.” *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 15, no. 1 (43), pp. 11–33. JSTOR, JSTOR, [www.jstor.org/stable/40315020](http://www.jstor.org/stable/40315020).
42. Bidaseca, K. (2017). Lenguas insurgentes y justicia cognitiva ¿Es posible liberars e de la violencia epistémica del discurso etnográfico y etnológico? En Alvarado, A. y De Oto, A. (Eds.) *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana* 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, Libro digital, PDF
43. Díaz Barriga, A. Inclán, Catalina (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 25 Profesión docente. Enero-Abril.



44. de la Federación, D. O. (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. In México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría General Secretaría de Servicios Parlamentarios (Vol. 11).
45. Dillabough, Jo-Anne (1999). Gender Politics and Conceptions of the Modern Teacher: Women, Identity and Professionalism. Recuperado el 14 de octubre de 2014 en <http://www.jstor.org/stable/1393253>
46. Dillabough, J. (2003). Gender, Education, and Society: The Limits and Possibilities of Feminist Reproduction Theory. *Sociology of Education*, 76(4), 376-379. doi:10.2307/1519874.
47. Diario Oficial de la Federación (DOF) (1922) Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
48. (2010). Acuerdo número 540 por el que se actualiza el diverso número 181 por el que se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria
49. (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. In México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría General Secretaría de Servicios Parlamentarios (Vol. 11)
50. (2014) Acuerdo número 716 por el que se establecen los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación.
51. Demetrio, D. (1999). Escribirse: la autobiografía como curación de uno mismo. Grupo Planeta (GBS).

52. Di Marco, G. (2009). Las políticas públicas y la democratización de las familias. Schmukler, B. y Campos, M.(coords.), Las políticas de la familia en México y su relación con las transformaciones sociales, 211-223.
53. Espinosa, R. (2009) Federalización educativa, inestabilidad política y estrategias de resistencia. La permanencia de los servicios educativos estatales.
54. Faur, E. (2014). El cuidado infantil en el siglo XXI: Mujeres malabaristas en una sociedad desigual. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
55. Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, 14(44), 15-40.
56. Figart, D., & Mutari, E. (2000). Horarios largos y cortos: ¿qué puede aprender Norteamérica de Europa? *Investigación Económica*, 60(234), 53-71. Retrieved from <http://www.jstor.org.ezproxy.colsan.edu.mx/stable/42777545>
57. Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo xxi.
58. Frankl, V. (1991). *El hombre en búsqueda de sentido*. Editorial Herder. UCSP, 616, F80.
59. Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo xxi.
60. Freire (1994). Autonomía. En Castells, Manuel. Flecha, Ramón. Freire, Paulo. Giroux, Henry. Macedo, Donald y Wills, Paulo. (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós/ Barcelona, España.
61. Freire, P. (1973) *La pedagogía del oprimido*.
62. Galván, L. E., & López, O. (2008). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. CIESAS.

63. García, B. (2003). Empoderamiento y autonomía de las mujeres en la investigación sociodemográfica actual. *Estudios Demográficos Y Urbanos*, 18(2 (53)), 221–253. Retrieved from <http://www.jstor.org.ezproxy.colsan.edu.mx/stable/40315151>
64. Giddens, Anthony (1999). *Un mundo desbocado*. México:Taurus.
65. Gil Antón, M. (2018). La falsa promesa de la evaluación docente. Recueprado en <http://www.educacionfutura.org/la-falsa-promesa-de-la-evaluacion-docente/>
66. Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, número 44, julio-diciembre pp.36-65. México, D.F.:Era
67. Giroux, H. (1994) *Autonomía y Modernidad*. En Castells, Manuel. Flecha, Ramón. Freire, Paulo. Giroux, Henry. Macedo, Donald y Wills, Paulo. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós/ Barcelona, España.
68. Gonzalbo Aizpuru, Pilar. (2006) *Historia de la vida cotidiana*. México, D.F.: El Colegio de México.
69. González, Rosa María. (2009) Estudio de género en educación. Una rápida mirada. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* JULIO-SEPTIEMBRE VOL. 14 NÚM. 42 PP. 681-699.
70. González, Loreto, AUTONOMIA PROFESIONAL Y REFLEXION DEL DOCENTE: UNA RESIGNIFICACION DESDE LA MIRADA CRITICAREXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* [en línea] 2007, (Sin mes) : [Fecha de consulta: 8 de diciembre de 2015] Disponible en:<<http://redalyc.org/articulo.oa?id=243117032004>> ISSN 0717-6945

71. Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(19), 733-758.
72. Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro Editorial.
73. Guadarrama, R. (2008), “Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Propuesta para un debate desde el campo de la cultura y las identidades laborales”, *Estudios Sociológicos*, El Colegio de México, vol. XXVI, núm. 77, mayo-agosto, pp. 321-342.
74. Hualde A. (2001). Trayectorias profesionales femeninas en mercados de trabajo masculinos: Las ingenieras en la industria maquiladora (Female Professional Trajectories in Male Labor Markets: Female Engineers in the Maquiladora Industry). *Revista Mexicana De Sociología*, 63(2), 63-90. doi:10.2307/3541347
75. Instituto Nacional de Estadística Geografía e información (INEGI) ( 2014) México en cifras. San Luis Potosí. Recuperado el 19 de abril de 2017 en <http://www.beta.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=24>
76. (2015). Cuéntame. Población. Recuperado el 19 de abril de 2017 en <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/slp/poblacion/>
77. (2016). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cuarto trimestre de 2016. Indicadores de género. Recuperado en <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/regulares/enoe/> el 13 de mayo de 2017.
78. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2012). *Panorama Educativo*. Recuperado en

[http://www.inee.edu.mx/bie/mapa\\_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/EF/Slp/2012\\_EF\\_Slp.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/EF/Slp/2012_EF_Slp.pdf) el 29 de septiembre de 2017.

79. (2014). Derecho a una educación de calidad. Informe 2014. México:INEE
80. (2015). Los docentes en México.
81. Jelin, Elizabeth. (2002). Los trabajos de la memoria. Madrid, Siglo XXI.
82. Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3 (5).
83. Kennedy, M. (2005). *Inside teaching*. Harvard University Press
84. Kennedy, M. (2010). Attribution Error and the Quest for Teacher Quality. *Educational Researcher*, 39(8), 591-598. Retrieved from <http://www.jstor.org.ezproxy.colsan.edu.mx/stable/40963101>
85. Long, N. (2007). *Sociología del desarrollo*. CIESAS.
86. López, O. (2006). Las maestras en la historia de la educación en México. *Contribuciones para hacerlas visibles*. *Sinéctica* 28 febrero-julio pp. 4-16
87. Loeb, S., Darling-Hammond, L., & Luczak, J. (2005). How Teaching Conditions Predict Teacher Turnover in California Schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44-70. Retrieved from <http://www.jstor.org.ezproxy.colsan.edu.mx/stable/3497042>
88. Lugones (2010) *Hacia un feminismo descolonial*. *Hypatia*, vol 25, No. 4 (Otoño, 2010). Traducido por Gabriela Castellanos.
89. Marcos, S. (2010). *Cruzando fronteras: Mujeres indígenas y feminismos abajo ya la izquierda*. Universidad de la Tierra, Chiapas

90. Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. Red de Estudios del Trabajo Docente, Red Estrado. doc2001. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/estrado/abriendo.doc>.
91. Martínez Santiago, R. (2001). Profesión docente. En Revista Iberoamericana de Educación. Número 25 Profesión docente. Enero-Abril.
92. MARTÍNEZ, J. (2004). Individualismo y privacidad en la cultura docente: Revisando los argumentos. Revista Española De Pedagogía, 62(229), 439-453. Retrieved from <http://www.jstor.org.ezproxy.colsan.edu.mx/stable/23765067>
93. McLaren y Giroux (1994) En Castells, Manuel. Flecha, Ramón. Freire, Paulo. Giroux, Henry. Macedo, Donald y Wills, Paulo. (1994) Nuevas perspectivas críticas en educación. Paidós/ Barcelona, España
94. McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2006). La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo: una pedagogía crítica. Popular.
95. Merton, Robert K. (1964), Teoría y estructura sociales. México: Fondo de Cultura Económica
96. Morgade, Graciela (2010). Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria. Noveduc/Buenos Aires, Arg.
97. Morgade, G., & Bellucci, M. (1997). Mujeres en la educación: Género y docencia en Argentina, 1870-1930. Miño y Dávila.
98. Murrillo, F. Javier. Román, Marcela. (2013) Docentes de Educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral. Situaciones e implicaciones. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 18, Núm. 58., pp. 893-924.

99. Nieto, D. M. (2009). Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México. informe elaborado para el Proyecto de Cooperación entre México y la OCDE para la mejora de la calidad de las escuelas en México, 2010.
100. Núñez Noriega, Guillermo. (2004). Los "hombres" y el conocimiento: Reflexiones epistemológicas para el estudio de "los hombres" como sujetos genéricos. *Desacatos*, (15-16), 13-32. Recuperado en 10 de febrero de 2017, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-92742004000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-92742004000200002&lng=es&tlng=es).
101. Olivera, R. (2008). Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Propuesta para un debate desde el campo de la cultura y las identidades laborales. *Estudios Sociológicos*, 26(77), 321-342. Retrieved from <http://www.jstor.org.ezproxy.colsan.edu.mx/stable/40421120>
102. Olivera, Rocío, Hualde, Alfredo y López, Silvia (2012), "Precariedad laboral y heterogeneidad ocupacional: una propuesta teórico-metodológica", *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 2 (abril-junio), pp. 213-243.
103. Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2000) La Conferencia de Beijing 1995 Período extraordinario de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas: "Igualdad entre los géneros, desarrollo y paz en el siglo XXI" recuperado en <http://www.un.org/spanish/conferences/Beijing/mujer2021.htm> 31 de junio de 2016.
104. Organización Mundial de la Salud (OMS). (2013) Salud de la mujer. Recuperado en <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs334/es/> el día 4 de abril de 2017

105. Organización Internacional del trabajo (OIT) (2016). Las mujeres en el trabajo. Tendencias 2016. Oficina Internacional del Trabajo. Ginebra. Recuperado el 27 de febrero de 2017 en [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_483214.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_483214.pdf)
106. (2018). Garantizar un tiempo de trabajo decente para el futuro. Conferencia Internacional del Trabajo 107.A Reunión 2018. Recuperado el 1 de marzo de 2018 [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms\\_618490.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_618490.pdf)
107. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2012). México. Mejores políticas para un desarrollo incluyente. Recuperado el 15 de febrero de 2016 en <https://www.oecd.org/mexico/Mexico%202012%20FINALES%20SEP%20eBook.pdf>
108. Panaia, M. (2004). El aporte del uso de las técnicas biográficas a la construcción de teoría. *Investigaciones sociales*, 8(13), 335-356.
109. Perrenoud, P. H. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educatio Siglo XXI*, 23, 223-229.
110. Petchesky, R. y Judd, K. (Comp.). (2006). *Cómo negocian las mujeres sus derechos en el mundo*. COLMEX: México
111. Preciado, Florentina. Gómez, Antonio y Kral, Karla. (2008). Ser y quehacer docente en la última década. Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* OCUBRE-DICIEMBRE VOL. 13 NÚM. 39 PP. 1139-1163



112. PREVAL PROGÉNERO (2004). Indicadores de género Lineamientos conceptuales y metodológicos para su formulación y utilización por los proyectos FIDA de América Latina y el Caribe Recuperado en <https://www.ifad.org/documents/10180/c27286d3-0659-4239-98e0-ef6c1954b026>
113. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2015) Informe sobre Desarrollo Humano 2015. Trabajo al servicio del desarrollo humano. En [http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015\\_human\\_development\\_report\\_overview\\_-\\_es.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report_overview_-_es.pdf)
114. Quintana, V. (2011). Conciliación de la vida familiar y laboral: cambios sociales y tendencias de futuro. *Ábaco*, (67), 2 época, 65-76. Retrieved from <http://www.jstor.org.ezproxy.colsan.edu.mx/stable/43795021>
115. Ramos, T. (2012) Mujeres marginales de Chiapas: situación, condición y participación. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
116. Robalino Campos, M., & Korner, A. (2006). Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. In *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. UNESCO.
117. Rojas, O. L. (2016). Mujeres, hombres y vida familiar en México. Persistencia de la inequidad de género anclada en la desigualdad social. En *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género*. Año 2. Núm. 3. Enero-Junio pp. 73-101. Recuperado el 3 de mayo de 2016 en <http://estudiosdegenero.colmex.mx/n3/lorena-rojas.html>

118. Rotondo, E., & Vela, G. (2004). Indicadores de género: lineamientos conceptuales y metodológicos para su formulación y utilización por los proyectos FIDA de América Latina y el Caribe (No. 305.3 R848). FIDA, Lima (Perú). PREVAL/PROGENERO.
119. Sandoval Etelvina (2011). El Trabajo docente. Entre cambios y continuidades. En Saucedo, Claudia. Guzmán, Carlota. Sandoval, Etelvina. Galaz, Jesús. (Coords.) Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencia, aportes y debates 2002-2011. COMIE/ANUIES. México, D.
120. Sistema Educativo Estatal Regular (S.E.E.R.) (2015) Misión. Recuperado el 25 de noviembre de 2015 en <http://seer.slp.gob.mx/RECURSOS/Resena.html>
121. (2016). En Primer Informe de gobierno 2015-2016. Recuperado el 28 de junio de 2017 en [http://seer.slp.gob.mx/Transparencia%202017/1er\\_%20Informe%20de%20Gobierno%202016.pdf](http://seer.slp.gob.mx/Transparencia%202017/1er_%20Informe%20de%20Gobierno%202016.pdf)
122. (2015). Programa de promoción en la función por incentivos en educación básica. SEP/México, D.F.
123. (2016) Informe de gobierno 2015-2015. Recuperado en
124. (2016). Base de datos. Profesores de primaria urbana de la ciudad de San Luis Potosí.
125. Sección 52 del S.N.T.E. (1999). Una historia con clase. 50 años de lucha y trabajo. Revista Conmemorativa de la Sección 52 del S.N.T.E
126. Sección 52 del SNTE. Comité Ejecutivo Seccional 2014-2018.(2014) Recuperado en <http://www.snte.org.mx/seccion52/secciones/8/comite-ejecutivo-seccional>, el 30 de mayo de 2017

127. Sección 52 del SNTE. (2017) Servicios. Recuperado el 31 de mayo de 2017 en <http://www.snte.org.mx/seccion52/cursos>
128. Secretaría de Educación Pública. (SEP). (1992) Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación básica.
129. SEP (1993) Planes y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria. Retomado el 29 de agosto de 2016 en
130. (2015). Programa de promoción en la función por incentivos en educación básica. SEP/México, D.F.
131. (2011) Plan de Estudios. Recuperado en <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/plan-estudios/plan-estudios>, el 22 de septiembre de 2016
132. (2009). Programa: Habilidades Digitales para Todos. Recuperado en <http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2959/5/images/LB%20HDT.pdf> el 22 de septiembre de 201
133. SEP e INEE (2016). Comunicados Servicio Profesional Docente. Desempeño docente.
134. SEGE (2015). Estadísticas del ciclo escolar 2014-2015, Profesores y directores activos de primaria en escuelas públicas urbanas. Recuperado en <http://www.infomexslp.mx/InfomexSLP>.
135. SEGE (2016) Organigrama general. Recuperado el 21 de abril de 2016 en <http://www.cpte.gob.mx/sege/transparencia/2013/files/19/2/10/organigrama2016.pdf>

136. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (S.N.T.E.) (2013) Quiénes somos. Recuperado el 25 de noviembre de 2015 en <http://www.snte.org.mx/2015/secciones/1/quienes-somos>
137. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). (2017). Misión, Visión y Valores. Recuperado el 31 de mayo de 2017 en [http://www.snte.org.mx/web/tu-sindicato/497/mision\\_](http://www.snte.org.mx/web/tu-sindicato/497/mision_)
138. Scott, J. (1996). El género, una categoría útil para el análisis histórico.
139. Scott, J. C. (1990) Los Dominados y el Arte de la Resistencia. Era. México
140. Soler, C. (2002). Conciliación o contradicción: Cómo hacen las madres trabajadoras. *Reis*, (97), 155-186. doi:10.2307/40184368
141. Stenhouse, L. (2003). Investigación y desarrollo del currículum. Ediciones Morata.
142. Stromquist, N. P. (1992). Las mujeres y el analfabetismo: la interrelación entre la subordinación de género y la pobreza. VV. AA. Una nueva lectura: Género en el Desarrollo, Santo Domingo-República Dominicana: Ediciones Populares Feministas-Centro de Investigaciones para la Acción Femenina, 193-222. Tedesco, Juan Carlos. (2007). Los pilares de la educación del futuro. Recupera en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article521> el 29 de diciembre de 2014.
143. Stromquist, N. P. (1992). Las mujeres y el analfabetismo: la interrelación entre la subordinación de género y la pobreza. VV. AA. Una nueva lectura: Género en el Desarrollo, Santo Domingo-República Dominicana: Ediciones Populares Feministas-Centro de Investigaciones para la Acción Femenina, 193-222.

144. Stromquist, N. (1999). The theoretical and practical bases for empowerment. Women, education, and empowerment: Pathways towards autonomy, 13-22.
145. Strong, L. E., & Yoshida, R. K. (2014). Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. Educational Studies, 50(2), 123-145
146. Tedesco, Juan Carlos. (2007). Los pilares de la educación del futuro. Recupera en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article521> el 29 de diciembre de 2014
147. Tedesco, J. C., & Tenti E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. DOCUMENTO DE DISCUSIÓN, 57.
148. Tenti, E. (2005) La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay, Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
149. Tepichin, Ana María. (2010). Política pública, mujeres y género. En Tepichin, Ana María. Tinat, Karine y Luzelena Gutiérrez De Velasco. (Coord.)(2010). Los grandes problemas de México VIII Relaciones de Género. COLMEX/México, D.F.
150. Tepichin, Ana María. Tinat, Karine. Luzelena Gutiérrez De Velasco. (Coord.)(2010). Los grandes problemas de México VIII Relaciones de Género. COLMEX/México, D.F.
151. Torres, J.L. (2013) La identidad profesioal de las profesoras de educación primaria en México. Un estudio sobre transiciones objetivas y subjetivas en contextos socialmente estructurados. México. UAM Iztapalapa.
152. Touraine, A. y Furio, M.J.. (2007). El mundo de las mujeres. Paidos.
153. Turrubiartes, X. (1999).Mensaje. En Una historia con clase. 50 años de lucha y trabajo. Revista Conmemorativa de la Sección 52 del S.N.T.E.

154. UNESCO/OREALC (2005). Protagonismo docente en el cambio educativo. Revista PRELAC No. 1. Santiago, Chile.
155. UNESCO (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes para América Latina y el Caribe. OREAL/UNESCOSANTIAGO
156. UNESCO (2013). Estrategia General sobre docentes antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes para América Latina y el Caribe. OREAL/UNESCOSANTIAGO
157. Vaillant, D., & Rossel, C. (2006). Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión. Santiago de Chile: PREAL.
158. Verger, A.\* Normand, R. (2015) Presentación. *Educação & Sociedade*, v. 36, n°. 132, p. 599-622, jul.-set., 2015 <https://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015152583>
159. Woods, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa
160. Zaremberg, G. (2016) El género en las políticas públicas. Redes, reglas y recursos  
FLACS
161. Zubizarreta, I. H. (1999). Desigualdad de género en desarrollo. En *Globalización y género* (pp. 67-80). Síntesis