

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL
ESTADO DE MÉXICO

DIVISIÓN ACADÉMICA TEJUPILCO

REPORTE FINAL DE INVESTIGACIÓN:

LOS MAESTROS SE CANSARON DE SERLO, UNA APROXIMACIÓN
A LA VINCULACIÓN CON LA VIDA POLÍTICA. EL CASO DE LA
REGIÓN SUR DEL ESTADO DE MÉXICO

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA
EDUCACIÓN

QUE DESARROLLA:

CARPÓFORO EMILIO MARTÍNEZ VENCES

TEJUPILCO, MÉXICO, 30 DE AGOSTO DE 2013

CONTENIDO

Introducción-----	5
-------------------	---

CAPÍTULO I

LOS MAESTROS Y SU VINCULACIÓN CON LA VIDA POLÍTICA. ELEMENTOS PARA SU ESTUDIO

1.1 El objeto de estudio-----	11
1.1.1 Empobrecimiento de la acción del maestro-----	11
1.1.2 Una profesión magisterial fragmentada-----	13
1.2 La pregunta de investigación-----	14
1.3 Objetivos-----	16
1.4 Acercamiento al estado del conocimiento-----	16
1.5 Articulación conceptual-----	19
1.5.1 Identidad magisterial-----	21
1.5.2 La relación profesión docente- profesionalización-----	23
1.6 Perspectiva metodológica-----	27
1.6.1 El enfoque biográfico-----	30
1.6.2 La etnografía-----	31
1.6.3 Etapas de la investigación-----	32
1.7 Las trayectorias profesionales de los maestros-----	36

CAPÍTULO II

EL PAPEL DEL MAESTRO Y SU VINCULACIÓN CON EL CONTEXTO REGIONAL EN EL ESQUEMA DISCURSIVO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

2.1 Reforma de 1942-----	47
2.1.1 Ley Orgánica de la Educación Pública-----	49
2.1.2 El proceso de formación en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM)-----	51
2.2 Reforma de 1973-----	57
2.2.1 Ley Federal de Educación-----	59
2.2.2 Plan Global de Desarrollo 1980-1982-----	62
2.2.3 Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988-----	64
2.3 Reforma de 1993-----	68
2.3.1 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y la Ley General de Educación (LGE)-----	70
2.3.2 Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000-----	72
2.3.3 Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006-----	74
2.4 Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)-----	78

CAPÍTULO III

EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1	La región socio-cultural de “Tierra Caliente” -----	82
	3.1.1 Aspectos Demográficos-----	87
	3.1.2 La situación educativa-----	90
3.2	El municipio de Tejupilco de Hidalgo-----	91
	3.2.1 Antecedentes-----	95
	3.2.2 Una ciudad de contrastes--- -----	100
3.3	Los maestros de educación primaria-----	102
	3.3.1 Por sexo-----	103
	3.3.2 Estado civil-----	105
	3.3.3 Años de servicio-----	106
	3.3.4 Tipo de plaza y función-----	107
	3.3.5 Preparación profesional-----	108
	3.3.6 Carrera Magisterial-----	110
3.4	Programa Nacional de Solidaridad-----	111
3.5	Programa de Desarrollo para el Sur del Estado de México-----	114

CAPÍTULO IV

LA PARTICIPACIÓN DE LOS MAESTROS EN LA VIDA POLÍTICA

4.1	Los maestros y la política-----	120
4.2	El caso del Profesor Carlos Hank González-----	123
4.3	Los primeros intentos-----	126
4.4	La década de los noventa, el gran detonador-----	131
	4.4.1 La maestra Esperanza-----	132
	4.4.2 El maestro Aurelio-----	133
	4.4.3 El maestro Filogonio-----	134
4.5	La profesión magisterial como campo de tensiones-----	134
4.6	Las construcciones imaginarias de la Escuela Normal. Entre la trama institucional y la dimensión amplia de los procesos de formación-----	139
	4.6.1 El proceso de formación en la Escuela Normal. “ <i>La Normal me abrió una puerta grande</i> ”-----	142
	4.6.2 La Escuela Normal de Tenería. “ <i>La formación en la Normal me ayudo a ver ese panorama más amplio y poder participar en la vida política</i> ”-----	145
4.7	Las expectativas profesionales de los maestros. “ <i>Permanecer en la escuela o vincularse a la política</i> ”-----	150
	Consideraciones finales-----	155

FUENTES DE INFORMACIÓN

1.- Entrevistas-----	162
2.- Archivos-----	163
3.- Bibliográficas-----	164
4.- Hemerográficas-----	168
5.- Documentales-----	169

CUADROS

1.- Informantes-----	33
2.- Guía para elaborar el Plan de Práctica Profesional y Servicio Social-----	56
3.- Objetivo estratégico: Calidad del proceso y el logro educativos-----	77
4.- Índices de marginación de la región sur-----	86
5.- Estructura poblacional de la región sur-----	87
6.- Distribución de la población por tamaño de asentamiento-----	88
7.- Situación educativa de la región sur-----	91
8.- Principales poblaciones del municipio de Tejupilco en 1960-----	98
9.- Frecuencia de las peticiones (nivel estatal y municipal) 1990-----	117
10.- Honorable Ayuntamiento de Amatepec 1949-1951-----	127
11.- Honorable Ayuntamiento de Amatepec 1958-1960-----	128

GRÁFICAS

1.- Por sexo-----	103
2.- Estado civil-----	105
3.- Años de servicio-----	106
4.- Tipo de plaza y función-----	107
5.- Preparación profesional-----	108
6.- Carrera magisterial-----	110
7.- Participación de los maestros en los Ayuntamientos de Tejupilco, Amatepec, Tlatlaya y Luvianos, de la Administración: 1991-1993 a la 2010-2012-----	131

ANEXOS

1.- Estructura escolar de la región sur del estado de México (Subsistema Estatal)-----	173
2.- Estructura escolar de la región sur del estado de México (Subsistema Federalizado)-----	174
3.- Relación de Ayuntamientos de los municipios de Tejupilco, Amatepec, Tlatlaya y Luvianos, de la Administración: 1991-1993 a la 2010-2012-----	175
4.- Estadística de generaciones de la Escuela Normal de Tejupilco-----	182
5.- Estadística de generaciones de la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan-----	183

INTRODUCCIÓN

El interés por trabajar la temática referida a la manera como los maestros vinculan su trabajo docente con la vida política de su comunidad y/o municipio es producto de diferentes momentos. En primer lugar, la experiencia de haber participado en el ámbito de la política de partido, lo cual permitió integrar el H. Ayuntamiento del municipio de Amatepec, en la región sur del Estado de México, durante la administración 1991-1993. Este hecho sirvió, por un lado, para identificar y conocer más de cerca la problemática que aqueja a toda esta región, derivada en gran parte del incipiente desarrollo socioeconómico producto de políticas erradas que la han condenado a ser una zona marginada, con rezagos acumulados en la atención de justas demandas de sus habitantes por mejores condiciones de vida y con insuficiente infraestructura para el aprovechamiento de su potencial productivo.

Por otro lado, y dada la responsabilidad que tenía como segundo regidor del H. Ayuntamiento de estar al frente de la Comisión de Educación, permitió interactuar con una gran cantidad de maestros, conocer la manera como concebían y realizaban su labor magisterial y percatarse del interés porqué su trabajo docente trascendiera los muros del aula y de la escuela e incursionar en la vida política de sus comunidades y municipios.

Un segundo momento tiene que ver con el paso por instituciones formadoras de docentes en la década de los noventa, como son: la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, en el municipio de Tlatlaya; la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Subsede Tejupilco; y finalmente el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), División Tejupilco, donde al interactuar de manera cotidiana con colegas y estudiantes, el interés fue enfocándose hacia los procesos políticos de la educación, esto es, intentar explicar las contradicciones entre el discurso oficial referente a política educativa principalmente en el ámbito de la educación normal, educación básica y profesionalización de maestros.

Estos espacios se constituyeron en el marco ideal para continuar con la discusión en torno a la identidad del maestro, concebirlo como aquel sujeto en continuo movimiento y posibilidades de resignificación, al que nunca se encuentra como depositario de la verdad completa, ni investido de una aureola de infalibilidad; por el contrario, estos debates llevaron a pensar al maestro como sujeto social y protagonista histórico, capaz de asumir una mentalidad abierta y crítica a los retos y responsabilidades que le plantea su presente y futuro en el contexto sociohistórico que le ha tocado vivir en el cual irremediamente está inmerso. Pero también, al mismo tiempo, pensar en un sujeto fundamentalmente dispuesto a reflexionar y actuar y a la inversa, con disposición permanente de incursionar en otros ámbitos y en constante corresponsabilidad con otros sujetos, con los cuales constituye una gran variedad de redes de pertenencia.

Un tercer momento se da con la puesta en marcha en 1992 del *Programa para la Modernización Educativa (PME)* y concretamente del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*, en el cual, destacan como parte de las estrategias de profesionalización las acciones orientadas a la revaloración de la función magisterial, la cual contempla entre otros aspectos: el impulso al aprecio social del trabajo docente, la revisión de las condiciones salariales, el establecimiento de la Carrera Magisterial (CM), y finalmente la reforma de la formación inicial y continua. Recientemente el anuncio de la puesta en marcha de la *Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)*, representa un suceso importante que ha venido a modificar el sistema de educación nacional, por lo cual, será importante conocer sus implicaciones a nivel nacional, regional y local, ya que los maestros como sujetos y actores sociales definirán formas de reinterpretar y de resignificar dichas políticas, ambos sucesos podrían ser pensados como parte de un nuevo modelo tendiente a generar una serie de disposiciones que no sólo lo vinculen con los objetivos de la modernización, sino que éste mismo sea la condición de posibilidad para implementar las nuevas relaciones que se pretenden introducir con dichas reformas.

Sobre todo, aparecen en el escenario de tales análisis, aquellas zonas que tradicionalmente han permanecido al margen de los beneficios que el desarrollo promueve, como es el caso de la región sur del Estado de México. Es por ello que, debido a la cercanía y familiaridad con esta región, ha permitido conocer además de las características de marginación y pobreza, el enorme potencial que esta vasta zona virgen representa para la investigación educativa, sobre todo en la temática que interesa abordar, la relacionada a la vinculación de los maestros con la vida política en el contexto regional a través de sus trayectorias profesionales.

El enfoque histórico-político con el cual se abordó el objeto de estudio, permitió dar cuenta del trabajo de estos maestros, razón por la cual, fue necesario documentar y analizar sus concepciones, prácticas y procesos reales de trabajo, tanto en el ámbito de la docencia como su vinculación con la vida política y al mismo tiempo revisar los significados y las intenciones del imaginario oficial, las normas y las finalidades de los proyectos educativos dentro de un contexto social e histórico determinado. Por ello, se consideró pertinente trabajar tres niveles de análisis: el nivel explícito o formal del papel del maestro, establecido por el discurso y las normas oficiales; la influencia ejercida por el contexto y el momento histórico en el que los maestros se incorporan tanto al magisterio como a la vida política; y el nivel real en el que desarrollan su ejercicio profesional y político.

En lo que al contenido se refiere, el trabajo de investigación se organizó en cuatro capítulos: El primero, ***“Los maestros y su vinculación con la vida política. Elementos para su estudio”*** constituye una introducción al tema de la investigación: la vinculación de los maestros con la vida política de sus comunidades y municipios. Se alude en un principio a la delimitación del objeto de estudio. Posteriormente se presenta el núcleo de la investigación donde se aterrizan las preguntas y objetivos que orientaron el trabajo. Más adelante, se hace un acercamiento al estado del conocimiento, donde resultan evidentes algunos intentos por abordar esta faceta desconocida del perfil de los maestros. En seguida, se describe la articulación conceptual y se precisa el uso y manejo de algunos conceptos ordenadores, además de describir la perspectiva metodológica, la cual se

enmarca dentro del paradigma interpretativo-comprensivo, a saber: el enfoque biográfico y la etnografía, para finalmente describir las diferentes etapas por las que transitó la investigación y las trayectorias profesionales de los maestros.

En el segundo capítulo, ***“El papel del maestro y su vinculación con el contexto regional en el esquema discursivo de las reformas educativas”***, se aborda el primer nivel de análisis, donde se buscó describir y analizar cómo se conceptualiza el papel del maestro y su vinculación con el contexto regional en el esquema discursivo, tanto de las reformas educativas de 1942, 1973, 1993¹ y recientemente de la RIEB, como de la puesta en marcha de las respectivas Ley Orgánica de la Educación Pública; Ley Federal de Educación y Ley General de Educación. Por ello, resultó imprescindible historizar dicho proceso a partir de revisar el papel que desempeñaron ciertos actores sociales, que por el lugar que ocupan en el ámbito internacional y nacional, las funciones que se les atribuyen y los intereses que comparten en un momento y lugar determinados, tienen la capacidad o fuerza para actuar en los procesos económicos, sociales o educativos, cambiar su dirección o reforzarlos.

En el tercer capítulo ***“El contexto de la investigación”***, se aborda el segundo nivel de análisis, referido a la influencia ejercida por el contexto y el momento histórico en el que los maestros se incorporan tanto al magisterio como a la vida política. Por ende, la atención se centró en revisar cómo la dimensión de región socio-cultural se constituye en el marco simbólico donde los maestros construyen su subjetividad y comparten concepciones, prácticas sociales y culturales. El propósito es dar cuenta de cómo los maestros a partir de identificar ciertos perfiles, permitieron arribar a una dimensión particular: los componentes culturales que los movilizan a incursionar en la vida política.

¹ En el trabajo se ha considerado delimitar nuestro objeto de análisis a aquéllas que han sido tratadas como reformas globales, tomando como referencia la entrada en vigor de la ley federal de educación respectiva, dado que en ellas se puede tener una dimensión más completa de la posición que ocupa la política de vinculación magisterio-sociedad.

Así, con la intención de hurgar en el mundo de lo que los maestros viven en el contexto de la docencia y su vinculación con la vida política, el presente trabajo no es un punto de llegada, humildemente se concibe como un punto de partida para comprender la complejidad de la profesionalización docente y construir nuevos horizontes que lleven a la búsqueda permanente por encontrar las vías para mejorar la calidad de la educación básica.

El cuarto capítulo “**La participación de los maestros en la vida política**”, aborda el tercer nivel de análisis, en el cual, los maestros desarrollan su ejercicio profesional y político, para ello, se analiza la información obtenida durante el trabajo de campo, donde se muestran las motivaciones que los impulsan para participar en la vida política de su entorno regional. Aquí, el horizonte de la profesión magisterial no se circunscribe al contexto cerrado de la escuela, por el contrario, intenta acuñarse en la cotidianeidad de las prácticas educativas y vincularse con las preocupaciones políticas de los sujetos. En este sentido, la identidad de los maestros cobra un valor ligado no sólo a lo académico, sino que también posibilita la construcción de redes de pertenencia y un tejido de significados que los vinculan con otras prácticas sociales.

Al final del trabajo, se plantean algunas consideraciones a manera de cierre, sin pretender ser concluyente en la temática, en el entendido de que quedan algunas preguntas por responder sobre la manera en que los maestros de la región sur del Estado de México vinculan su labor magisterial con la vida política de su entorno regional y la manera en que estos espacios pueden detonar otro tipo de prácticas sociales. Asimismo se incluyen cinco anexos que sintetizan y concentran información clave en el desarrollo de la investigación.

CAPÍTULO I

LOS MAESTROS Y SU VINCULACIÓN CON LA VIDA POLÍTICA. ELEMENTOS PARA SU ESTUDIO

CAPÍTULO I

LOS MAESTROS Y SU VINCULACIÓN CON LA VIDA POLÍTICA. ELEMENTOS PARA SU ESTUDIO

Este capítulo constituye una introducción al tema de la investigación: la vinculación de los maestros con la vida política de sus comunidades y municipios. Se alude en un principio a la delimitación del objeto de estudio. Posteriormente se presenta el núcleo de la investigación donde se aterrizan las preguntas y objetivos que orientarán el trabajo. Más adelante, se hace un acercamiento al estado del conocimiento, donde resultan evidentes algunos intentos por abordar esta faceta desconocida del perfil de los maestros. En seguida, se describe la articulación conceptual y se precisa el uso y manejo de algunos conceptos ordenadores, además de describir la perspectiva metodológica, la cual se enmarca dentro del paradigma interpretativo-comprensivo, a saber: el enfoque biográfico y la etnografía, para finalmente describir las diferentes etapas por las que transitó la investigación.

1.1 El objeto de estudio

El eje central de la investigación intentó adentrarse en las motivaciones que tienen los maestros, más allá de su compromiso con la docencia para vincularse y participar en la vida política de sus comunidades y municipios. Se parte de la idea de que la irrupción de estos maestros en el escenario político y el desbordamiento del aula donde fueron reducidos por varios años, son algunos de los hechos que obligan a la reflexión crítica del discurso positivista del poder y a una revisión del equipaje teórico e ideológico con que la sociedad contaba para comprender y aprehender la realidad histórica del magisterio nacional. En este sentido, la investigación partió de varios supuestos, entre los que sobresalen:

1.1.1 Empobrecimiento de la acción del maestro

El deterioro de la calidad de la educación en las últimas décadas, acentuado en el marco de las políticas neoliberales de ajuste puestas en boga obliga a preguntarse

entre otras cosas: ¿quiénes son actualmente los maestros de educación básica? ¿cómo se valoran así mismos? ¿cómo conciben su trabajo docente? ¿por qué ya no les resulta atractivo y por ende deciden incursionar en la vida política? Este fenómeno está vinculado al deterioro que ha venido experimentando la condición laboral y profesional de los maestros, por lo que la docencia como práctica profesional es objeto de duda, más allá del sector educativo, toda vez que ante el rompimiento del carácter del Estado, el maestro está sujeto a nuevas concepciones de trabajo-empleo y a formas de control y regulación (evaluación) de su quehacer (Medina 2005).

En este sentido, es notorio el proceso de deterioro de dichas condiciones a lo largo de las últimas décadas, que ha llevado al maestro a condiciones de empobrecimiento. Los continuos recortes presupuestales al rubro de educación, las políticas de austeridad, especialmente aquellas que se desprendían de la “revolución educativa”, cuyo objetivo era disminuir la inflación y que se resumían en la leyenda de “hacer más con menos”, los topes salariales, etc. son algunos elementos que han intervenido en esta situación.

Debido a ello, se da un empobrecimiento de la acción del maestro, en donde lejos de concebirlo como un representante central de la acción educativa y portador de la acción política se le ha reducido a empleado de la burocracia escolar, a simple facilitador y reproductor de las políticas, lo que en la práctica significa que se está desprofesionalizando y termina por ser transgredido y desplazado por otros proyectos. Esta desprofesionalización, en palabras de Torres (1997: 3):

[...]tiene que ver no únicamente con condiciones materiales, sino con un proceso gradual de “desposesión simbólica” (donde) los educadores (son) relegados a un papel secundario, meramente operativo, y excluidos de la información, el conocimiento, el debate y la toma de decisiones en torno a los temas y problemas que afectan de manera sustantiva su trabajo y la educación como un todo.

Esto ha traído como consecuencia que en los últimos años se dé un vaciamiento y agotamiento del campo de la formación, desplazando ésta, al campo de la evaluación que es la que se encuentra permeando las acciones hoy día.

Sin embargo, no se ha prestado demasiada atención en la demanda, en toda una serie de rasgos y características que acompañan el trabajo del maestro como son: por un lado, las condiciones personales y familiares, la formación profesional, su experiencia laboral y cotidiana, las relaciones que establecen con las autoridades civiles, educativas y sindicales, aunado a las múltiples y variadas actividades que tienen que desempeñar, tanto al interior del aula como fuera de ella.² Por otro lado, poco es lo que se sabe acerca de las motivaciones para desempeñar mejor su trabajo, la manera como conciben y resignifican toda la gama de actividades que giran alrededor de él y sobre todo, cómo los programas de profesionalización a los que se ven sometidos trastocan las exigencias a la profesión docente.

1.1.2 Una profesión magisterial fragmentada

Aún cuando los maestros poseen un título universitario o una licenciatura en educación, no se les concede en la práctica el estatuto social que detentan las demás profesiones. Ser maestro significa: ser empleado, estar atado a una relación laboral, carecer de libertad, desarrollar una delicada labor que encierra una enorme responsabilidad, recibir un ingreso reducido y tener una posición social de segunda categoría. Aunado a ello, la profesión magisterial se fragmenta crecientemente: desde fuera, es desafiada por los padres de familia, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías educativas; desde dentro, es afectada por la segmentación que surge de la capacitación permanente y de la multiplicación y diversificación de especialidades dentro del campo educativo (ahora hay asesores metodológicos, expertos en educación temprana, promotores de la salud, educación física, educación artística, etc.). A pesar de esta doble situación objetiva se añade en el Estado de México la circunstancia agravante de que un número considerable de

² Diversas investigaciones realizadas en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) han documentado estos aspectos de la vida cotidiana de los maestros. Como casos ilustrativos destacan los trabajos de Mercado, Ruth (1986) "*El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria*" en: Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth. **La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates.** Cuadernos del DIE, México y De Ibarrola, María (1998) "Formación de docentes. Reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC" en: Moreno, Prudenciano (Coordinador) **Simposio Internacional: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, Tomo I**, Universidad Pedagógica Nacional, México.

docentes en esta región sur trabajan en comunidades pobres donde se presentan todo tipo de carencias materiales.

Por lo anterior, se desprende una situación palpable en nuestro contexto: el magisterio vive una crisis de identidad. ¿Qué es ser maestro? Se preguntan los docentes más lúcidos. En la concepción tradicional el maestro es responsable de formar hombres en sentido íntegro. Sin embargo, hoy en día los docentes han visto reducida su misión a ofrecer a los niños instrucción en algunas materias, pero una instrucción que, por añadidura no puede apartarse de los lineamientos contenidos en el libro de texto único y obligatorio (al menos para la escuela primaria).

A diferencia de las profesiones liberales, la profesión docente no luce como el ejercicio de un saber experto y tampoco posee control sobre su materia de trabajo, el maestro es un mero operador de decisiones educativas y administrativas que se toman fuera, y por encima, de la escuela. Así ocurre con los planes de estudio, los programas, los métodos de enseñanza, las reglas de organización escolar, los materiales y libros de texto, los horarios y calendarios, etc., todo, o casi todo, se decide en las oficinas de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El maestro mexicano es un operador de decisiones que él no toma; es un ser desposeído, en el sentido de que carece (al menos formalmente) de poder real sobre su actividad sustantiva que es la enseñanza. Pero la desvalorización es también, en buena parte, autodesvalorización. Ocurre frecuentemente que quienes peor se expresan de la docencia son los propios docentes que se han familiarizado con un discurso que los presenta como víctimas, que los minusvalúa, que no les confiere el nivel de intelectuales, que los equipara a los obreros, que los exhibe como empleados y que los convoca a prácticas gregarias, irracionales y violentas.

1.2 La pregunta de investigación

En este contexto, la presente investigación intentó responder la siguiente pregunta central: **¿cuáles son las motivaciones que animan a los maestros a vincular su labor docente con la vida política de sus comunidades y municipios?**

Se reconoce a estos maestros como pertenecientes a diferentes colectivos, con procesos de formación diversificados producto de su trayectoria profesional y de la relación con los contextos específicos vinculados a su experiencia cotidiana, con dominios desiguales de sus capacidades y con diferentes niveles de compromiso con su trabajo docente.

El hilo conductor es la dinámica personal de la construcción del sentido de los actores a partir de cómo conciben su trabajo docente frente a las oportunidades que les brinda el ambiente político. Por ende, la investigación mostró que frente a la oferta que presenta el magisterio, los sujetos abren otras posibilidades que les permitió incursionar en el escenario político.³ Es decir, no se presenta una dimensión única y homogénea de la profesión magisterial y lo que se da es una serie de apropiaciones y negociaciones, resistencias activas o pasivas, usos selectivos, conflictos y prácticas cotidianas que alteran la política educativa de arraigar al maestro en su profesión y le dan múltiples significados.

En fin, la investigación aportó elementos de análisis que permitieron identificar las razones por las cuales recientemente los maestros de la región sur del Estado de México muestran un interés creciente por vincularse a la vida política. Esta situación, por un lado, trastoca la estructura académico-administrativa de la región y por otro, va configurando un escenario para un nuevo tipo de relaciones que habrán de modificar la perspectiva del trabajo docente.

³ Axel Didriksson documenta en el artículo: “*SEP: derroche y opacidad*”. En la educación básica, con todo y que se han detectado enormes irregularidades para la conformación de un padrón de docentes y una sangría de recursos sin ninguna lógica educativa, más de 4000 maestros cobran sin dar clases porque se hallan concentrados en brindar sus servicios a las campañas electorales y a la actividad política del SNTE, así como a la burocracia controlada con que cuenta este sindicato en las diversas dependencias de la SEP [...]trascendió que el SNTE maneja ahora a su arbitrio unos 10000 comisionados y que a través de ellos se han manipulado campañas electorales, desde 2005, a favor del PAN en: **Semanario Proceso No. 1771** del 10 de Octubre de 2010. p. 66.

1.3 Objetivos

- Analizar desde lo histórico-político los significados y sentidos que los maestros le asignan a su profesión como a su incursión en la vida política.
- Identificar y elaborar un perfil de la cultura política de los maestros que laboran en el subsistema estatal en la región sur del estado de México.
- Comprender y explicar los componentes cognitivo, afectivo y evaluativo de la cultura política de estos maestros.

1.4 Acercamiento al estado del conocimiento

Todavía es poca la investigación que en México se realiza sobre el magisterio, en la que se considere al maestro como sujeto social, sujeto histórico, que realiza una función también social. Existe un mayor número de trabajos que analiza al maestro desde una dimensión meramente pedagógica al interior del aula. Así, la presente investigación tiene sus antecedentes en el estado del arte de la manera como se ha venido construyendo el conocimiento sobre los procesos que analizan la vocación, autoconcepción y autovaloración como docente, sus expectativas, intereses, motivaciones, actitudes y preferencias, su identificación con el magisterio como profesión y la pérdida de prestigio profesional del trabajo docente.

El acercamiento que se hizo a la literatura respectiva permitió identificar trabajos que bien podrían agruparse en tres grandes grupos: En el primero, destacan las investigaciones de **Aguilar y Sandoval (1991)**, **Calvo (1991)** y **Zapata y Aguilar (1986)** que desde una aproximación etnográfica y guiados por el concepto de “vida cotidiana”⁴ centran el análisis en el fenómeno de la identidad, la autovaloración y desvalorización social del trabajo docente. El primer trabajo documenta, en primer lugar, que de la baja remuneración del trabajo docente se derivan prácticas tales

⁴ El concepto “vida cotidiana” se convierte en el eje de estos trabajos, alrededor del cual se analizan procesos educativos, y concretamente docentes en las escuelas. Se encuentra que las condiciones históricas y materiales, así como las institucionales en las que se desarrolla el trabajo docente cotidiano, son nuevas y originales explicaciones a problemas educativos. El DIE-CINVESTAV-IPN ha consolidado una rica tradición en torno a esta perspectiva. Para profundizar al respecto, véase: Heller, Ágnes. **Sociología de la vida cotidiana**, ediciones Península, colección Historia-Ciencia-Sociedad, núm. 144, España, 1977.

como la doble o triple actividad (doble plaza en el magisterio, combinación del magisterio con otros oficios, tales como taxista, vendedor, albañil, etc., e incluso ser maestro y estudiante como una vía para obtener otra formación que permita a corto plazo abandonar la docencia).

En segundo lugar, la falta de reconocimiento institucional hacia el trabajo de los maestros ocasiona que poco importe ser un “buen” maestro o no serlo, pues de todas formas ganan lo mismo. En tercer lugar, la desvalorización también es consecuencia del hecho de considerar al maestro como mero aplicador de currícula, métodos o procedimientos diseñados sin su concurso, negando en los hechos su experiencia profesional.

En esa misma línea de análisis histórico-cotidiano, el estudio realizado por **Calvo (1991)**, en la frontera norte, concretamente en Ciudad Juárez, Chihuahua, utilizando fundamentalmente historias de vida de maestros, vincula el problema de la desidentificación de los maestros con cuestiones estructurales de la sociedad mexicana, en primer lugar, y fronteriza, en segundo. El proceso de pauperización que viven los maestros como parte de los sectores medios, insuficiencia de los salarios, deterioro de las condiciones de vida y necesidad de buscar otros trabajos, ha dado lugar a que vean los problemas personales de sobrevivencia como prioritarios y el trabajo docente pase a un segundo término. Al contrastar su profesión con otros trabajos que, si bien no son “profesionales” sí les dejan ingresos considerablemente más altos que los que podrían conseguir al interior del magisterio, y bajo condiciones menos desgastantes, los maestros pasan por un proceso de desidentificación como trabajador de la educación.

Alrededor del mismo tema, **Zapata y Aguilar (1986)**, con base en entrevistas y cuestionarios aplicados en diversos estados de la república, analizan el concepto “enajenación” del maestro. Ésta se expresa como una insatisfacción vaga, fruto de la incomprensión por parte del docente del papel que juega en la institución educativa, y de cómo sirve al sistema. La falta de formación e información impide a los

maestros tener conciencia de estas condiciones y eventualmente trascenderla, además de que provoca una baja autovaloración de su papel y de su misión.

En el segundo grupo sobresale el trabajo de **Sandoval (1986)**, cuyas preocupaciones principales han girado alrededor de fenómenos como la participación de los maestros en los asuntos políticos y sindicales de la escuela y sus estrategias para permanecer en ella. En este trabajo se destaca la prioridad y obligatoriedad que las actividades no pedagógicas tienen sobre las educativas, y que finalmente son las que norman la vida cotidiana de las escuelas.

Finalmente, en el tercer grupo se encuentra el trabajo de **López (2001)**, que analiza la participación de los maestros del Estado de México en la vida política. En este caso, la investigación mostró cómo se dio el proceso de inserción de la organización sindical de los profesores al servicio del gobierno estatal, en la esfera de la actividad política y electoral del partido oficial. Para ese objeto, se analiza el período comprendido entre la fundación de la Sociedad Mutualista de Maestros "Ánfora" en el año de 1926 y el momento en que la cúpula del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM) accede a la Dirección de Educación Pública, como resultado de su participación político-electoral a lado del profesor Carlos Hank González en 1969.

En cada una de estas temáticas sobre los docentes se observa el intento por indagar y dar cuenta de ¿quiénes son los maestros? Por lo que el ámbito cualitativo de las interrogantes se compone de distintas tendencias metodológicas. Las producciones de los investigadores en México cuyos objetos de estudio están ubicados en torno al análisis de las condiciones del magisterio, permitieron confirmar supuestos y brindaron datos específicos respecto a la situación de la profesión y la manera que se va constituyendo una identidad político-magisterial.

Por todo lo anterior, se comulga tanto con la idea de Ducoing (2005) quien señala que aún falta por consolidar y fortalecer la difusión del conocimiento producto de la relación entre el campo de la investigación y la política educativa, como de Zorrilla y

Villa (2003) quienes reconocen que, si bien es cierto, se han realizado esfuerzos a partir de diferentes perspectivas, lo que ha significado un acercamiento al problema desde nuevos marcos teóricos, las investigaciones referentes a la participación de los maestros en la vida política es un vacío importante para el campo de la investigación educativa.

Por ello, advierten a la comunidad de investigadores y académicos, sobre la necesidad de dar cuenta de las problemáticas que se enfrentan en el ámbito de la profesionalización del magisterio, al encontrarse con un desfase del resto de las reformas del sistema educativo, cuando el debate en torno a la calidad y equidad de la educación pone su mirada en torno a la participación comprometida del maestro.

1.5 Articulación conceptual

La línea teórico metodológica del presente trabajo parte de la concepción de que la educación es un fenómeno conformado social e históricamente, que esencialmente puede explicarse en el contexto social en que se da. A partir de esta posición teórica, la investigación analiza una de las dimensiones constitutivas de la realidad escolar: la vida política de los maestros. Este enfoque representa una alternativa a los intentos estructural-funcionalistas por explicar la dinámica de una sociedad y el papel jugado por los maestros, puesto que subraya la necesidad de ir más allá de los rasgos superficiales de una profesión.

Esta perspectiva busca romper con la concepción cerrada, con la imagen mística y con el mito del maestro como “apóstol de la sociedad”, en cuya persona recae toda la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad. El maestro, en tanto sujeto social y sujeto histórico, es concebido como un hombre en la sociedad. Se trata de un actor social que se relaciona con el Estado, con la burocracia federal y estatal, con otros grupos, que lucha y negocia por lograr sus intereses individuales, de grupo y de gremio.

Educación y maestro están históricamente definidos: vinculados y subordinados a procesos sociales más amplios y a condiciones culturales, económicas,

presupuestales, laborales, institucionales, administrativas, materiales de trabajo, políticas, sindicales, etc. en momentos concretos. Pero al mismo tiempo, el maestro, y los procesos inmediatos de los que es parte, gozan de cierta autonomía local, en tanto el maestro es protagonista de sus propias historias y los procesos surgen precisamente de éstas. Así, historias locales y regionales influyen en el devenir de aquellas socialmente más amplias.

El enfoque histórico-cotidiano de acuerdo a Calvo (1997), ha sido descubierto como estrategia teórica para entender realidades educativas en momentos coyunturales específicos. Conceptualiza la vinculación maestro-sociedad como histórica, amplia, que no se reduce al aula, ni al proceso estricto de enseñanza-aprendizaje. Conocer quién es el maestro, cómo vive, qué hace, cómo piensa, qué desea, cómo y para qué lucha, permite descubrirlo como actor social y como actor político.

Desde esta mirada, los maestros se conciben como trabajadores al servicio del Estado y se encuentran distribuidos en todos los rincones del país, ciudades, poblados y rancherías. En estos ámbitos, los docentes pueden llegar a tener una relación estrecha con los padres de familia, colonos, autoridades municipales, etc. En ese sentido, el trabajo magisterial ofrece múltiples espacios en los que el maestro se roza con problemas políticos o potencialmente políticos y en los cuales tiene posibilidades de participar e incidir.

En consecuencia, el objeto de estudio de la investigación exige conceptualizar la problemática de modo tal que permita identificar, por un lado, esas grandes orientaciones que ayuden a comprender los procesos que van conformando una identidad magisterial y por el otro, ubicar la problemática en su dimensión regional concreta y explicar las interrelaciones e imbricaciones entre los dos ámbitos. Por tanto, como punto de partida, se precisa el uso y manejo de algunos conceptos ordenadores:

1.5.1 Identidad magisterial

Se concibe y aborda la identidad como una articulación compleja y multidimensional de elementos psicológicos, sociales, culturales e íntimo-afectivos que se sintetizan de manera específica en la historia personal de cada maestro. En ese sentido, se comparte las tesis de Giménez (1997) y Reyes (2000). Del primero, se recupera la idea de que la identidad de las personas implica una distinguibilidad cualitativa y no sólo numérica, además de que ésta no se concibe como una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino como una construcción que se desarrolla mediante un proceso intersubjetivo y relacional.

Por tanto, se hace referencia que la constitución de una identidad docente remite a un proceso inacabado, tenso e indeterminado, en donde las construcciones imaginarias de la institución que convocan a la realización de un trabajo docente al interior de las aulas, se entretajan con los sujetos, con sus biografías, sus deseos y resistencias, sus construcciones imaginarias, con los otros lugares y momentos de sus vidas, de tal forma que en la constitución de identidad, los sujetos no solamente se ubican en la trama institucional sino que se apropian de ella, la resignifican y le confieren sentidos diversos.

El maestro no llega al mundo y transita por él con una identidad dada, ésta se va construyendo en confrontación con otras identidades en un campo de interacciones sociales y en la construcción de espacios íntimos propios. Los maestros van incorporando y seleccionando elementos para su identidad en confrontación e interacción con los otros en diferentes contextos, tanto físicos como simbólicos en que viven (familia, escuela, grupo) y las posiciones que ocupan como: directivo, docente, sindicalista, político y sus relaciones con el mundo de la vida.

La historia misma del sujeto (maestro) está atravesada por la relación social construida dentro y fuera de la escuela. Dentro y fuera, tiene vínculos con otros profesionales, como él, ligados a la misma tarea educativa, con ellos comparte espacios de interacción formal e informal, dentro del ámbito formal están las relaciones que establece dentro de la escuela misma o en otros espacios, como

pueden ser los destinados para reuniones de profesores de zona y reuniones sindicales. Alrededor de estos espacios el docente puede desempeñar distintos roles, en algunos puede ser el maestro, en otros el compañero y en algún otro el alumno.

Esta concepción de identidad cobra un sentido epistemológico superando la visión descriptiva, dado que conceptualiza la identidad como una construcción social que implica un sentimiento de pertenencia, lo que genera la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad, dicha inclusión se realiza sobre todo mediante la apropiación e interiorización, al menos parcial, del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la comunidad en cuestión, lo que lleva a que los sujetos piensen, sientan y vean las cosas desde el punto de vista del grupo de pertenencia.

De igual manera, se recupera el modelo conceptual de Reyes (2000) donde la identidad docente se concibe como un núcleo estructural de cualidades permanentes e intemporales alrededor del cual se sitúan otras cualidades cambiantes relacionadas con las coordenadas espacio-temporales de la profesión (los contextos, los tiempos) y con las elecciones profesionales individuales, a su vez influenciadas por esas coordenadas y por otros múltiples factores (formación, socialización profesional, etc.).

Por tanto, en la identidad docente se produce un proceso doble de diferenciación. Por una parte, se hace manifiesta una diferenciación del colectivo docente en relación a otros colectivos profesionales. Por otra parte, se produce una diferenciación de carácter individual, interna al colectivo, que define a cada profesor o profesora en oposición a sus compañeros. Este doble proceso provoca una extrema singularización del trabajo en una ocupación en la que no existe una práctica única socialmente válida.

Esta concepción de identidad, hace que las propuestas y demandas externas en relación con el trabajo docente sean puestas en duda y confrontadas con la

estructura de los lugares donde han de ser puestas en práctica. Las nuevas exigencias son tamizadas siempre por el examen de las condiciones en que han de ser satisfechas. Por tanto, de acuerdo a Reyes (2000) las reformas educativas no son festejadas por sí mismas, aunque propongan cambios con los que se está plenamente de acuerdo. A veces, constituyen simples cortinas de humo que ocultan la realidad e incluso dificultan verdaderos cambios.

Finalmente, se asume que existe una pretensión de instituir, de estructurar una identidad que defina límites en la conducta del individuo, pero también se reconoce que no se puede establecer una relación de identificación con ningún modelo o rol que no tome en consideración la historia del sujeto. Pero lo más importante es el reconocimiento de que las identidades se sobredeterminan, que no corresponden a relaciones únicas o necesarias, que no tienen un lugar de constitución, es decir, que no derivan de la norma o de la regla del universal; pero que tampoco resultan del aquí y ahora. En fin, se puede decir que la identidad profesional está sustentada en referentes compartidos de la cultura magisterial, como base de la interpretación y la orientación de las acciones educativas.

1.5.2 La relación profesión docente – profesionalización

En relación a este vínculo, se parte de la idea de reconocer que, si bien existe una abundante literatura en torno a definir y caracterizar las profesiones, la mayoría de los trabajos se centran en el modelo de rasgos, presentando una relación de cualidades específicas cuyo estricto cumplimiento daría el carácter de profesión a una determinada ocupación. Estas cualidades, entre otras, van desde la libertad que tiene el profesionista para juzgar y decidir en cada momento, hasta el reconocimiento de que la larga duración de la formación, el grado de responsabilidad

y la dedicación al cliente son recompensadas con un alto prestigio social y una elevada remuneración.⁵

Parece que la aplicación de este modelo resulta inadecuada para la serie de procesos que acompañan el ejercicio de la docencia. En ese caso, resulta sugerente explorar la vía que señala Imbernón (1994) cuando intenta caracterizar la profesión docente:

El concepto de profesión está socialmente construido, ni es neutro ni estrictamente científico; es en cada momento, el resultado de un marco social, cultural e ideológico que exige ser estudiado en sus condicionantes sociales e históricos. (Por tanto), la profesión docente ha de significar el compromiso con una forma de trabajo en los espacios educativos basada en la reflexión, en la investigación, en la innovación en torno a los problemas de la práctica que la mejoren y que vaya dando paso a una nueva cultura profesional construida desde el trabajo en equipo y orientada hacia un mejor servicio a la sociedad (Imbernón, 1994: 20).

Ahora bien, la tendencia dominante es considerar la profesionalización como una supuesta cualidad esencial de la identidad docente. Sin embargo, frente a quienes defienden que el magisterio asiste a una progresiva profesionalización, se sitúan autores críticos entre los que destacan: Fernández Enguita (1990) y Derber (1982), que manifiestan que la tendencia que vive este sector es un proceso de proletarización.

El primero, define al proletario como un trabajador que ha perdido el control sobre los medios, el objetivo y el proceso de su trabajo. En este sentido, la desaparición de momentos laborales que antes estaban bajo el control autónomo del docente

⁵ Este modelo de rasgos tiene su origen en el paradigma sociológico de las profesiones implementado por Max Weber. Para este autor, una profesión es una combinación estructural de tres características típicas: [...]conocimiento especializado, formalmente aprendido y acreditado con un título, diploma o examen; alto grado de autonomía y responsabilidad específica respecto de los juicios hechos y de los actos cumplidos dentro del ámbito de esa autonomía profesional y prestigio y reconocimiento social, con todas las ventajas materiales y simbólicas que se asocian con este capital simbólico. Weber, Max (1980) *El político y el científico*, citado por Emilio Tenti Fanfani en: "Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente" en: Prudenciano Moreno (Coordinador) **Simposio Internacional: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización**, Tomo II, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 13-35.

supone, en efecto, un paso hacia la proletarización, entendida como pérdida de la autonomía profesional. Pero también constituye un fenómeno de proletarización la separación de las funciones en instancias distintas, situando en un lado la definición de las metas y de la política educativa, así como el poder de evaluar, controlar y sancionar los procesos y los resultados, y en otro la simple ejecución del trabajo.

La aparición de nuevas figuras de intermediación entre las estructuras administrativas y los maestros (asesores del Centro de Maestros, miembros de los equipos de la Supervisión, de la Subdirección de Educación Básica, etc.) conlleva también un aumento de la sensación de dependencia y, a menudo del trabajo real del colectivo docente. Sin embargo, el problema mayor del proceso de intensificación y proletarización es, tal vez, cierta pérdida del sentido ético por parte del profesorado que, naturalmente desvía una parte de la responsabilidad sentida sobre su propia tarea a las instancias que le reducen su capacidad real de decisión, su autonomía personal y profesional.

La sensación de pérdida de control sobre la tarea se acompaña, lógicamente, de una reducción del sentido de responsabilidad directa sobre la misma, lo cual relaja, a su vez, la autoexigencia moral. Este sentimiento negativo, que a menudo no trasciende el nivel de lo inconsciente, puede estar, junto a otros factores, en la base de la rutinización de los procesos de aula, la escasa participación en los órganos de gestión y el repliegue hacia posiciones contrarias a la innovación y la mejora del proceso educativo.

Por su parte Derber (1982), identifica en el trabajo de los maestros una proletarización técnica e ideológica. Es técnica cuando hace referencia al proceso de pérdida de control sobre los medios necesarios para desarrollar el trabajo y, por tanto, sobre la forma de organizarlo y llevarlo a cabo. Una planificación estricta de lo que se debe hacer o un determinado ritmo impuesto desde fuera constituyen factores coercitivos que determinan el proceso de pérdida de control.

Por su parte, la proletarización ideológica se produce cuando existe una pérdida del control sobre los fines y sobre la orientación que el trabajo debe adoptar. Es un claro ejemplo de este tipo de alienación la reciente orientación a la excelencia de la que se ha impregnado nuestro sistema educativo. Ambas formas de proletarización se producen, a menudo, de forma concurrente. Sin embargo, en el caso de los profesionales, parece que tienen mucha mayor importancia los procesos de proletarización ideológica. Los profesionales siguen teniendo el control sobre los medios, que en su caso, se concretan sobre todo en el conocimiento experto que poseen, que permanece hasta en las situaciones de mayor intensificación y burocratización laboral. Sin embargo, pierden el control sobre los fines de su trabajo, situado en términos generales, en el mercado y más específicamente en los empleadores, sean del sector privado o de la administración pública.

Esta caracterización de los docentes se basa en la consideración inicial de que son trabajadores asalariados sometidos a determinadas condiciones de trabajo y a procesos históricos peculiares relacionados con el modo de producción capitalista. Las funciones y tareas asignadas a estos trabajadores han ido evolucionando históricamente en función de dictados ajenos al contexto escolar (cambios en las políticas educativas, sociales y económicas; exigencias sociales).

Estos cambios provienen de exigencias externas mediadas por la parte patronal, que determina en buena medida el estatus profesional de los docentes, diseñando no sólo el rol, sino también las condiciones de trabajo: salarios, horarios, condiciones de productividad y disponibilidad, movilidad local y funcional, etc.

Posteriormente esta forma de concebir la profesionalización de los maestros, se ha visto enriquecida con las reflexiones de autores como Medina (2000) cuando señala que ésta se entendería como el efecto de establecer, ya sea, a través de intensas negociaciones y luchas las formas y mecanismos para legitimar este tipo de saberes, bien por medio de la escolarización, constituyéndose en un campo de conocimiento

y/o mediante el control de las formas de ingreso, permanencia y del ejercicio del ámbito laboral.⁶

En ese tenor, la relación identidad magisterial-profesionalización y su vinculación con la vida política, representa un ámbito de construcción teórica e interpretativa, que por un lado, enriquece el debate acerca del papel de los maestros en sus contextos de trabajo, y por el otro, lleva a replantear cuáles son los sentidos de la revaloración de la función magisterial contemplada en el ANMEB, lo cual conlleva a revisar como se va configurando un escenario para un nuevo tipo de relaciones que habrá de modificar la perspectiva del trabajo docente.

1.6 Perspectiva metodológica

La investigación se ubica en una perspectiva histórico-política que requiere un ejercicio de mediación y problematización desde los referentes de complejidad en el sentido que le asigna Morín (2000). A partir de estos referentes se plantean las vidas profesionales de los maestros de educación básica como sistemas íntimamente complejos, en las que cada una de sus partes está conectada con las demás, las influye y es influida por ellas. Se trata de representar la complejidad de la vida profesional influida por las experiencias de formación previas: las adquiridas en la infancia, adolescencia, juventud y en general de los acontecimientos de significación para las personas.

También representa la vida profesional en un contexto determinado que la influye y en el que ella ejerce impacto; considera además que existen una serie de saberes y conocimientos, formas de actuación propias de la profesión del magisterio que

⁶ Para que los saberes que constituyen al ejercicio de una práctica sean definidos con el carácter de conocimientos especializados se ponen en juego los siguientes tres elementos: procesos de escolarización; organizaciones que definen el campo de conocimiento, el desarrollo y ejercicio del mismo, y los organismos certificadores a nivel estatal, los cuales regulan el contenido y la práctica social de dicho saber. La historicidad de la constitución de cada uno de éstos –y los vínculos entre sí– posibilitará la profesionalización de conocimientos y los intereses puestos en juego en las relaciones sociales y políticas. Medina Melgarejo, Patricia (2005) **Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional**, México, Universidad Pedagógica Nacional-Miguel Ángel Porrúa.

también son importantes y finalmente se representan los elementos de la vida privada familiar que pueden influir en la vida profesional. Ello implica partir de las condiciones de vida y trabajo de los maestros, considerados como sujetos sociales y políticos que se ubican en posiciones subalternas y subordinadas con respecto a las estructuras dominantes de la sociedad y el Estado.

Además, el enfoque histórico-político concebido como acumulación de sentidos articulados o superpuestos a través de periodos, aporta elementos para comprender realidades educativas en momentos coyunturales específicos, dado que conceptualiza la vinculación maestro-sociedad en una dimensión amplia, que no se reduce al aula ni al proceso estricto de enseñanza-aprendizaje.

De la misma manera, este enfoque permite revisar las nuevas relaciones sociales desde otra óptica, como políticas de re-conocimiento desde la diferencia y la desigualdad. Este hecho obliga a revisar el tránsito que ha tenido la profesión del magisterio y sus vínculos con la vida política. Esta mirada permite conocer cuál ha sido el desplazamiento del concepto de identidad magisterial, qué procesos sociales atraviesa y qué otros construye. De igual forma, posibilita acercarse a la organización social de la experiencia de los sujetos que constituye su inserción en un primer momento a la docencia y posteriormente a involucrarse en la vida política como posibilidad para encontrar otro tipo de alternativas.

Parte de esta política de re-conocimiento es concebir al maestro como sujeto social, el cual tiene una responsabilidad: responder por el desarrollo moral de sus alumnos como futuros ciudadanos; como sujeto profesional tiene la encomienda de activar conocimientos; como sujeto histórico está inscrito en una institución permeada por políticas sindicales, partidistas y situaciones macroeconómicas.

Por ende, la investigación mostró, por un lado, al maestro como sujeto en una red de pertenencias históricamente construidas, en donde los referentes de edad y género, no sólo hombre-mujer, permitieron revisar las condiciones que configuran estas prácticas, así como los lugares ocupados durante las trayectorias profesionales y los

procesos de vida, el origen social de la familia de procedencia, las expectativas de escolaridad y de formación, en su conjunto, constituyeron una trama compleja de mediación en la constitución de sujetos ubicados en condiciones institucionales y sociales concretas.

La concepción de sujeto descrita ha sido central en el desarrollo del trabajo, puesto que se toma distancia de los planteamientos reproducionistas en los cuales se alude a la actuación de los sujetos como inevitablemente determinada por las estructuras del sistema social. Asimismo, se toma distancia de planteamientos en los que se hace abstracción de las condiciones materiales e históricas y se alude a rasgos de personalidad como elementos explicativos de la acción de los sujetos particulares.

Bajo los señalamientos anteriores, la investigación puso el acento en las relaciones educación y maestros, vinculadas y subordinadas a procesos sociales más amplios y a condiciones políticas, sindicales, laborales e institucionales-administrativas en momentos concretos, tomando como punto de partida y de encuentro la intencionalidad de los sujetos atravesados por lo socio-cultural en su complejidad histórica y social.

De esta manera, el incursionar a través de los referentes de la teoría social permitió revisar procesos sociales articulados a lo educativo y lo pedagógico, destacando la intervención de los sujetos en la recreación de realidades socio-culturales, comprendiendo el movimiento de lo particular a lo colectivo y su síntesis y posibilidad de tránsito a la particularidad nuevamente.

Por tanto, las elecciones metodológicas y las perspectivas teóricas están enlazadas a través de la comprensión de los procesos compartidos en el análisis sobre la identidad magisterial. En consecuencia, se opta por mirarlos a través de sus actores: los maestros de educación básica y sus trayectorias personales y profesionales.

Esta postura permitió revisar con una mirada diferente la profesión magisterial, no sólo como un campo de oportunidades políticas, sociales e institucionales que

contemplan la innovación y mejoramiento del ejercicio profesional del docente, sino también como el escenario donde los sujetos se mueven, sobreviven, interactúan y construyen relaciones en redes de pertenencia en el escenario político con escalas diversas de convergencia o confrontación que posibilitan la acción cotidiana.

En esta perspectiva destacan sujetos centrales a los que en ningún momento les es permitido abandonar el escenario, como es el caso de los maestros de educación básica que más allá de la docencia han incursionado en la vida política en el contexto regional, pero también se encuentran sujetos secundarios, que en ciertos momentos asumen un protagonismo que va más allá de ciertas expectativas; sujetos sociales en fin, que durante este tiempo de cambio van de menos a más en cuanto a su participación. Ambos, a partir de la resignificación, acuerdos, conflictos y negociaciones construyen la trama que da forma a esta dimensión.

1.6.1 El enfoque biográfico

En el trabajo de investigación se opta por el enfoque biográfico, perspectiva de estudio que no descarta la importancia de lo macrosocial, pero que enfatiza el rescate de la experiencia cotidiana de los sujetos sociales, en tanto constructores de la realidad social. Una constante de esta mirada, es que el acento está puesto en los sujetos particulares, en sus historias y en la reconstrucción de su trayectoria profesional, entendida ésta como:

[...]el tránsito del sujeto desde su formación hasta las prácticas laborales en las que ha intervenido empleando los saberes especializados producto de su formación y de los intereses y contextos sociales e institucionales de su acción profesional y social; por tanto, es un proceso socio-histórico en donde se condensan la generación como etapa de la formación tanto escolar como del mundo de vida social y político y de las tradiciones (Medina, 2000: 47).

El auge de este tipo de enfoques se debe a distintos procesos producto de las transformaciones radicales en la redefinición de los contextos institucionales educativos, lo cual marca tensiones directas en las más elementales circunstancias que viven los actores sociales en cuanto a su acceso, permanencia y nivel de participación en las propias políticas que condicionan su actuar desde interrogantes

e incertidumbres, como serían sus procesos de formación y las nuevas normatividades de evaluación académica. De esta forma, la apuesta teórico-metodológica es la elaboración de una estrategia que permita comprender al propio sujeto en su dimensión constructora de espacio y tiempo.

La investigación recuperó a través de entrevistas a maestros de educación básica, el plano personal de los sujetos, una serie de experiencias que se viven en torno a su identidad magisterial y su vinculación con la vida política en un contexto regional. Este panorama motivó a penetrar en el terreno poco explorado de las visiones de los profesores en relación a los procesos que viven en el escenario político; indagar sobre sus motivaciones para estar ahí, mediante un diálogo cercano a sus expectativas, lo que este hecho desencadena en cada maestro y con los cuales se tuvo la oportunidad de conversar cara a cara.

1.6.2 La etnografía

La perspectiva etnográfica se hizo presente en el momento de acceder a los informantes, pues se parte de considerar que hacer etnografía implica desmadejar la intrincada red de la gran cantidad de detalles y acontecimientos que suceden en una realidad particular como lo son los espacios de las entrevistas. La pertinencia de utilizar una perspectiva etnográfica en la construcción de este objeto de estudio, está dada desde la necesidad de dar contenido concreto tanto a los conceptos que se elaboraron en el proceso de investigación, como a las relaciones que se establecieron entre la creación, la adaptación y la puesta en marcha de las distintas prácticas al interior de los espacios referidos. En términos de Rockwell (1987:16) “construir un conocimiento significa desde la tradición etnográfica dar contenido concreto a los conceptos que se elaboran teóricamente. Significa establecer las relaciones no sólo entre conceptos “en abstracto” sino entre conceptos con contenidos derivados de un contexto histórico determinado y la localidad del estudio”.

Para acceder a los sujetos “informantes” y poder dar cuenta de la manera como reconstruyen los sentidos de su actuar se recurre a la comprensión de los

significados etnográficos, en el sentido antropológico que plantea Geertz (1987), de esta manera, la posibilidad de abordar parte de esta cotidianeidad social que se concreta en la vinculación magisterio - política, es posible a través de la metodología etnográfica, la cual pone al investigador en situación de recuperarla, analizarla y explicarla a otros a través de una interpretación de la misma, lo cual posibilita vislumbrar horizontes de sentido más que respuestas cerradas.

1.6.3 Etapas de la investigación

En lo referente a la construcción metodológica, se contemplaron distintos niveles de abordaje. En un primer momento, se revisaron las fuentes primarias constituidas, por un lado, por los documentos oficiales tales como las leyes de educación, planes de gobierno federales y del Estado de México, programas sectoriales de educación, emitidos por la SEP y por otras instancias de gobierno en las cuales se describen las dimensiones que se engloban en la profesión magisterial.

En un segundo momento, se construyeron supuestos interpretativos y se realizó un proceso de indagación con el propósito de identificar en las zonas escolares de educación básica, tanto del subsistema estatal como del federalizado de los municipios de la región sur del Estado de México (Tejupilco, Luvianos, Amatepec y Tlatlaya), las trayectorias profesionales de maestros más representativas por su vinculación con el ámbito político. (Anexos No. 1 y 2).

Esto permitió generar una caracterización de los maestros donde se contemplaron algunos aspectos tales como: tipo de contratación, experiencia laboral, condición de género, origen de formación y el acercamiento a ciertas concepciones clave en la autodefinición de sí mismos y de su quehacer, lo que generó nuevos supuestos de investigación. Además, habría que precisar los orígenes de su formación, los momentos de su incorporación al magisterio y su vinculación con la vida política como un cruce fundamental entre estas categorías.

En un tercer momento, se identificaron ocho trayectorias profesionales (cinco de Tejupilco, dos de Amatepec y una de Tlatlaya), las cuales a partir de ciertos criterios

y caracterizaciones, como fue el hecho de haberse desempeñado en el ámbito político, ya sea al interior de las estructuras de los partidos políticos, en la Delegación Municipal de sus respectivas comunidades, o bien, haber integrado los Ayuntamientos de los municipios anteriormente citados, ya sea como regidores, síndicos o presidente municipal, se convirtieron en informantes clave para la realización de entrevistas con la intención de recuperar sus trayectorias profesionales.

El denominador común de todos ellos es ser reconocidos por sus compañeros no sólo como docentes prestigiados por su trabajo pedagógico, sino que además se distinguieron por su trabajo de gestoría al interior de sus comunidades y por ende tener una fuerte vinculación con la vida política. (Ver Cuadro No. 1).

CUADRO NO. 1

INFORMANTES

NOMBRE DEL SUJETO	GÉNERO	FORMACIÓN	AÑOS SERV.	GENERACIÓN	PLAZA/FUNCIÓN	CARR MAG.
Serafín García	Masculino	Normal Elemental (IFCM)	60	1950-1952	Jubilado	
Tranquilino Sánchez	Masculino	Normal Elemental (IFCM)	50	1961-1964	Jubilado	
Manuel Rodríguez	Masculino	Normal Elemental (IFCM)	45	1964-1967	Supervisor Escolar	2/B
Esperanza Martínez	Femenino	Normal Elemental	37	1970-1973	Consejo Estatal de la Mujer y Bienestar Social	
Filogonio Benavides	Masculino	Normal Elemental Lic. C. Soc.	18	1982-1987	Director Escolar con Grupo Multigrado	1/B
Aurelio Rojo	Masculino	Normal Elemental	9	1983-1987	Jubilado	
Hermelinda Albíter	Femenino	Licenciatura Educación Primaria	10	1993-1997	Profesor Titulado/Docente Multigrado	
Jesús Jaimes	Masculino	Licenciatura Educación Primaria	10	1993-1997	Profesor Titulado/Docente Multigrado	

Las entrevistas fueron reconstruidas alrededor de ejes cronológicos y referenciales producto del análisis de las historias de cada maestro, por tanto, las preguntas iniciales giraron en torno a indagar: En un primer bloque: ¿Cuáles fueron los antecedentes de su proceso de formación y las motivaciones para incorporarse al magisterio? y ¿Cuáles han sido las experiencias en su trayectoria profesional que más lo han dejado marcado? En un segundo bloque: ¿Cuáles fueron las razones que lo motivaron a dejar el magisterio y lo animaron a incursionar en la vida política? ¿En qué puestos o áreas se ha desempeñado en la vida política? y ¿Cuáles han sido las experiencias en su trayectoria por la vida política que más satisfacciones le han dejado? y finalmente ¿En dónde ubicaría sus expectativas profesionales y/o de vida: en el magisterio o en la política? ¿Considera que su formación en el magisterio de alguna manera ayudo y/o obstaculizó su labor en el campo de la política? Y ¿Cuál es su opinión acerca de los maestros que incursionan en la vida política de sus comunidades y/o municipios?

Para documentar la vinculación de los maestros con la vida política y los procesos de gestión en el marco de la Reforma de 1943, se recuperaron las trayectorias profesionales de los maestros Serafín, Tranquilino y Manuel, con más de 45 años de servicio y cuya educación normal la cursaron en el extinto IFCM, todos ellos se incorporaron al magisterio en las décadas de los treinta, cincuenta y sesenta como maestros de grupo y posteriormente fueron escalando posiciones hasta llegar a convertirse en directores o supervisores escolares, además, refieren haber fundado una o varias escuelas en las diferentes comunidades donde desarrollaron su labor docente.

Para el caso de revisar la manera en que se dio la relación con la vida política en la Reforma de 1973, se consideraron las trayectorias profesionales de Esperanza, Filogonio y Aurelio, los cuales, tanto en su proceso de formación en la Escuela Normal como su incorporación al magisterio se dio en la década de los setenta y los ochenta, precisamente en el periodo en el que se implementa y consolida dicha reforma. De igual manera y dado que estos maestros participan activamente en la vida política de sus municipios se recuperaron sus vivencias con el propósito de

contrastarlas con la revaloración social del maestro pregonada en las reformas subsecuentes.

Finalmente, para dar cuenta de la forma en que los maestros participaron en la vida política, tomando como referencia la puesta en marcha en 1992 del ANMEB, se revisaron las trayectorias profesionales de Hermelinda y Jesús, maestros egresados de la licenciatura en Educación Primaria durante la década de los noventa y cuya incorporación al magisterio coincide con este proceso de modernización tanto de la escuela como de la vida política.

Sin duda, una de las experiencias más gratificantes a nivel personal y profesional fue haber compartido con cada uno de los maestros de esta historia, sus vivencias en torno a su labor de gestoría y vinculación con la vida política, a la luz de las diferentes reformas educativas que les tocó vivir, así como también conocer las distintas redes en las cuales se han involucrado. De igual forma, el interactuar con ellos permitió adentrarse en algunos rasgos de su identidad y conocer sus inquietudes, expectativas y opciones que el tránsito por la vida política les depara.

Así se tuvo la oportunidad de conocer los hogares de los maestros, cuatro de ellos ubicados en zonas donde predominan familias de maestros en las cabeceras municipales de Tejupilco y Amatepec respectivamente, uno más a la orilla de la carretera de terracería que comunica dos comunidades rurales en el mismo municipio de Tejupilco. En ellos se pudo conocer a algunos miembros de la familia que al enterarse del objetivo de la visita, gentilmente abrieron las puertas y agradecían el hecho de reconocer la trayectoria profesional y política del maestro en cuestión.

El poder compartir, aunque sea por unas cuantas horas parte de su territorio más íntimo permitió conocer sus lugares de trabajo, que para algunos era la sala de la casa, donde en un rincón y junto a las fotos de la boda y de los hijos se encontraba un escritorio lleno de papeles y un pequeño librero. Se recuerda que en una de las entrevistas se pudo dar cuenta de cómo el maestro con más de cuarenta años de

servicio escribía en una vieja máquina de escribir IBM, según él para ejercitarse en el uso de la computadora y no quedar rezagado en comparación con los maestros jóvenes.

Para otros maestros, su lugar de trabajo era el corredor en el extremo de la casa de teja, donde se podían identificar algunos reconocimientos, una mesa austera y en una esquina junto a los enseres domésticos se apilaban hileras de documentos cuidadosamente ordenados, fieles testigos de su paso por el magisterio.

En otro caso, la conversación se dio en el receso y al final de una jornada de trabajo, único espacio donde fue posible contactar al maestro, en virtud de que sus actividades de gestoría en el ámbito político-sindical prácticamente le absorbían todo su tiempo, incluso, cuando parecía que al fin se podía tener la exclusividad y poder disponer de su total atención, no faltaban las llamadas a su teléfono celular recordándole que tenía alguna cita con algún funcionario o atender una reunión con personas a las cuales les había prometido acompañarlas para realizar determinada gestión, razón por la cual había que suspender la entrevista y esperar para una mejor ocasión.

De este modo, se puede decir que lo interesante del trabajo no es quedarse en la descripción de la anécdota de los hogares y salones de clase, sino que busca comprender y dar sentido a las narraciones de los sujetos como vehículos de expresión y como proceso de construcción y reconstrucción de significados a partir del abordaje del contexto político social en la interpretación de los discursos.

1.7 Las trayectorias profesionales de los maestros

A partir de las reflexiones en torno a los testimonios sobre los procesos de gestoría y su vinculación con la vida política en que los maestros se ven involucrados, se abordaron las trayectorias profesionales de los docentes que se incorporaron al magisterio en el marco de las reformas educativas de 1942, 1973 y 1993; intentando así comprender los ámbitos de constitución de ciertos referentes y cerrando con una recreación del tejido entre sujeto, trayectoria profesional y política y contexto social.

El maestro **Serafín García** nace el 30 de mayo de 1917 en el pueblo de Ixtlahuaca, Estado de México, proviene de una familia pobre de ese mismo lugar y como él mismo señala “[...]afortunadamente a la edad de 95 años siento que me encuentro con buena salud, aunque deben de considerar que la memoria se ha debilitado y he observado a través del tiempo que la inteligencia permanece, pero lo demás se deteriora, la vista, el oído, todos los sentidos, entonces por eso le pido yo, que de repente me repita las preguntas. Por otra parte, me pongo a las órdenes de todo aquel que desee visitarme aquí en su casa ubicada en la Colonia Juárez (San Simón) de Tejupilco”.⁷

Sus padres fueron el señor Antonio García González de oficio peluquero e Imelda García Ángeles dedicada a las labores del hogar, ambos originarios de aquellos rumbos de Ixtlahuaca. Algunos de los datos escolares más importantes que le antecedieron para llegar a ser maestro rural a principios del siglo XX son los siguientes: cursa en su pueblo natal los estudios de Primaria Elemental como se le conocía en aquel tiempo de 1º a 4º año y enseguida la Primaria Superior que comprendía 5º y 6º. Aquí recuerda con emoción a su maestra de 6º grado, Angelina Cisneros. También recuerda las enseñanzas de su padre, cuando desarrollaba con él “el método de la reflexión”, que consistía en el regaño, pero después en una aplicación cariñosa que terminaba en una sugerencia. Así en el año de 1934 termina sus estudios elementales y superiores de primaria.

El maestro **Tranquilino Sánchez** nace el 28 de febrero de 1928 en la comunidad de Rincón del Carmen, municipio de Tejupilco e inicia a estudiar la primaria, según el “ya un poco grande, tendría unos ocho o nueve años”, gracias a que un primo hermano continuamente le estaba insistiendo para que estudiara. Recuerda muy bien su primer día de clases, debido a que se incorpora a la mitad del ciclo escolar, cuando ya se encontraban formados los grupos de 1º, 2º, 3º, y 4º grado, entonces, cuando llega por primera vez a la escuela, los alumnos de primero empiezan a gritar

⁷ Entrevista realizada al Profesor Serafín García García. Tejupilco, México. 19 de Noviembre de 2012.

y aplaudir, pues con él ya iban a ser más que en los otros grados y era menos probable que el resto de los alumnos les fueran a pegar.

El maestro Tranquilino relata que en ese tiempo –década de los cincuentas- no había edificio escolar, por tanto, las clases se impartían en el curato de la iglesia en Rincón del Carmen, municipio de Tejupilco. La escuela pertenecía al subsistema federal y el maestro encargado de dar clases a los cuatro grados se llamaba Eulalio Cadena Pérez, proveniente del estado de Veracruz, un maestro bien preparado que incluso hablaba inglés muy bien.

Recuerda con emoción dos hechos que marcaron su destino. “En una ocasión, el maestro me regaló un libro referente a la vida de Emiliano Zapata y algunos episodios de la Revolución Mexicana, lo cual me llamó la atención y me motivó a seguir estudiando para aprender más, el otro acontecimiento tiene que ver con dos de mis compañeros en primer grado que ya tenían siete años y no podían pasar a segundo, entonces pensé, yo definitivamente le voy a echar ganas pues no quiero quedarme atrás y ser del montón. Posteriormente pasé a 2º grado, con la maestra Pilar Contreras, ella misma me dio 3º grado. Recuerdo que ella no me revisaba las mecanizaciones, por esa razón sentía muchas dudas en ese entonces”.⁸

Después se fue a la cabecera municipal de Tejupilco a estudiar el 4º grado con la maestra Mercedes Olascoaga. Recuerda, “con ella aprendí muy bien las cuatro operaciones elementales, suma, resta, multiplicación y división, aprendí también la prueba de la suma y las mecanizaciones. En 5º grado mis maestros fueron Manuel Hernández Izquierdo y Emigdio Alcalá y finalmente en 6º grado tuve de maestros a Álvaro Contreras, Sixto Noguez Estrada y Guillermo Ortega Valero. En ese tiempo, las clases las tomábamos en la casa del Dr. Pascual Morales ya que no había edificio escolar. Pudiéramos decir, que desde ese entonces surgió en mí el interés y la necesidad de ser maestro”.⁹

⁸ Entrevista realizada al Profesor Tranquilino Sánchez Sánchez. Ocoyapan, Tejupilco, México. 16 de Noviembre de 2012.

⁹ *Ibíd.*

Además, comenta que a la par de su proceso de formación también le ha gustado incursionar en el campo de la música: “Yo provengo de una familia que le gusta la música y mi afición a ella se da desde que tenía once años, incluso, en mi familia me decían que yo iba a ser maestro de música. Recuerdo que en aquel entonces venía un maestro de Corral Falso, del estado de Guerrero llamado Félix Tavira a enseñarnos a tocar varios instrumentos, a mí por ejemplo, siempre me gustó tocar la trompeta”.¹⁰

El maestro **Manuel Rodríguez** nace el 26 de marzo de 1946 en la cabecera municipal de Amatepec e ingresa primeramente al Jardín de Niños, posteriormente asiste a la escuela primaria en su lugar de origen. Recuerda con afecto y cariño a sus maestros. “Teresa Reyes fue mi maestra en 1º y 2º año, con ella aprendí a leer y escribir, después en 3º año la maestra Nicolasa Vázquez, en 4º año la maestra Senorina Gómez, 5º y 6º la maestra Arnulfa Mirafuentes, todas ellas nada más tenían la primaria, podría decirse que las que tenían 5º y 6º de primaria eran de las más preparadas, solamente el director de la escuela, el Profesor Juan Marín tenía su preparación completa, él si había estudiado la Normal. En ese entonces, que yo recuerde solamente vino un Inspector Escolar a visitarnos en todos mis años de estudiante de primaria”.¹¹

Relata que sus abuelos entusiasmados en que siguieran estudiando la secundaria tanto él como su hermana Emperatriz, sorteando muchos problemas acudieron a la ciudad de Toluca con la intención de conseguirles una beca para ingresar al Internado en Tejupilco. Su solicitud es aceptada pero resulta que su hermana ya no quiso ir, razón por la cual tuvo que emigrar solo a tierras desconocidas.

Con emoción comenta el día que sus abuelos lo llevaron a inscribirse a la secundaria “[...]nos fuimos en el servicio de autobús que había y pues si sentí temor al ver un pueblo diferente, la verdad veía un pueblo grande, el ambiente se veía muy diferente, para regresar de vacaciones nos organizábamos ya que en Tejupilco

¹⁰ *Ibíd.*

¹¹ Entrevista realizada al Profesor Manuel Rodríguez García. Amatepec, México. 14 de Noviembre de 2012.

había un poquito más de servicios y alquilábamos entre todos los estudiantes de Amatepec una camioneta de tres toneladas de la familia Campuzano”.¹²

Sigue platicando de sus experiencias en esos tres años de secundaria. “En esa escuela me dieron clase personas preparadas, como es el caso de los doctores, como por ejemplo el Dr. Pascual Morales, el Dr. Humberto Giles Ríos. Las primeras clases las sentía muy raras pero sí me fue gustando, el edificio de la secundaria era el mismo de la Escuela Primaria “Leona Vicario”, ahí tomábamos clases por la tarde, ahí estuve año y medio y el Internado estaba donde se encuentra actualmente la bodega de la cerveza Modelo, ya estando ahí, participé en la construcción del edificio de la secundaria, nosotros como alumnos íbamos a dar faenas, que acarrear tabiques, sacar tierra, sacar escombros, acarrear agua, todo eso hacíamos como estudiantes, íbamos al menos dos horas a trabajar y la gratificación que nos daba el presidente municipal era un refresco, una Pepsi Cola, que era la que más se consumía”.¹³

La maestra **Esperanza Martínez** nace en la cabecera municipal de Amatepec y la motivación para ingresar al magisterio se la debe a su padre, ya que de acuerdo a sus palabras “...mi papá fue un gran maestro, yo creo que eso me motivó a seguirlo de quien era en el magisterio, aunque en un principio mi inclinación era como educadora en preescolar, pero ya me fui a presentar el examen en la Escuela Normal para Señoritas en Toluca, ahí inicié mi carrera de maestra, ahí estudié los tres años, de 1970 a 1973, me tocó el plan de tres años después de la secundaria, todavía goce de ese plan. Y desde que inicié seguí el paso de mi papá, de mi hermana Irma que ya era maestra, de mis tías por parte de mi papá que eran maestras, Senorina, de mi tía Aurelia Santana, ella está en Xonacatlán, del lado de mi mamá, Elvia que durante toda su vida se desempeñó como maestra de preescolar”.¹⁴

¹² *Ibíd.*

¹³ *Ibíd.*

¹⁴ Entrevista realizada a la Profesora Esperanza Martínez Gómez. Amatepec, México. 5 de Noviembre de 2012.

Continúa su relato comentando el origen de su familia: “Mi familia por parte de mi papá es originaria de Puebla, mi herencia por el magisterio viene ya por los dos lados, sin olvidar a mi abuelo Enrique Gómez García y la rica trayectoria que tuvo, yo creo que ya la traemos en la sangre, o sea un poco de herencia”.¹⁵

El maestro **Filogonio Benavidez** inicia su proceso de formación estudiando la primaria en su lugar de origen, allá en El Zapote, en la Escuela “Netzahualcóyotl”. Posteriormente estudia la secundaria en San Pedro Limón, en la Escuela Secundaria Técnica No. 17, ambas ubicadas en el municipio de Tlatlaya, Estado de México. Después tiene que trasladarse a la ciudad de Tejupilco en 1982 para estudiar en la Escuela Preparatoria Anexa a la Normal de Tejupilco, ahí mismo cursa la Normal Elemental en el periodo 1984-1987 en el curso ordinario. De igual manera en esa misma institución estudia la Licenciatura en Educación Media en el Área de Ciencias Sociales, en el curso intensivo en la generación 1994-1997. Señala que este hecho “[...]de haberme vinculado a las Ciencias Sociales de alguna manera despertó en mí el interés por las cuestiones políticas”.¹⁶

El maestro **Aurelio Rojo** es originario de San Pedro Limón, Municipio de Tlatlaya y su incorporación al magisterio se debe a dos cosas que lo motivaron: “Uno fue la expectativa de ser profesionista para poder desarrollarnos en la vida y la segunda, bueno la necesidad también, porque bueno el origen nuestro es de un origen humilde, de una familia humilde, que bueno, nuestros padres se preocupaban por el futuro de nosotros que era incierto, entonces nos motivaron a estudiar e incursionar en el magisterio”.¹⁷

Señala que la carrera de profesor de educación primaria la estudió en la Escuela Normal Rural: “Lázaro Cárdenas del Río” de Tenería, Tenancingo, Estado de México, de 1983 a 1987 y la razón por haber escogido esta opción la explica el maestro de la siguiente manera: “La razón de estudiar en Tenería se debió a la

¹⁵ *Ibíd.*

¹⁶ Entrevista realizada al Profesor Filogonio Benavidez Vargas. Tejupilco, México. 9 de Noviembre de 2012.

¹⁷ Entrevista realizada al Profesor Aurelio Rojo Ramírez. San Pedro Limón, Tlatlaya, México. 7 de Noviembre de 2012.

situación económica familiar principalmente, allá había la posibilidad de un internado con la posibilidad de que uno tenía ahí donde quedarse, donde alimentarse, donde estudiar, entonces había esa posibilidad del internado y bueno para mis padres era una opción que en ese momento había para poder seguir estudiando, la situación económica que era complicada para la familia, porque mi padre fue un campesino y mi madre igual, una ama de casa”.¹⁸

La maestra **Hermelinda Albíter**, procede de una familia de Tejupilco de escasos recursos, que pese a estas limitaciones y ante la negativa del padre de que sus hijas estudiaran, contó con el apoyo de su señora madre que siempre estuvo interesada en que todos sus hijos se superaran, por ello, logró terminar la educación primaria, la secundaria y la preparatoria. Ella quería seguir estudiando Sociología, en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) en la ciudad de Toluca, pero al no contar con los suficientes recursos optó por estudiar la Normal. Desde esa época, la maestra Hermelinda como ella misma lo reconoce, empezó a forjar su carácter y a no rendirse ante las adversidades.

Ella recuerda así este hecho: “Yo no estuve todo el tiempo en la misma secundaria, primero estuve en la secundaria del estado, la “Cristóbal Hidalgo” y después estuve en una secundaria técnica. El cambio se dio porque yo dejé un año sin estudiar debido a que mi papá creía que las mujeres no debíamos estudiar, así que cuando mi mamá volvió a convencer a mi papá, yo decidí o no lo recuerdo, pero yo me cambié a la Escuela Secundaria Técnica No. 8 y ahí termine. En esta época recuerdo con gran cariño y afecto a mi maestro de matemáticas porque era muy organizado y sintético”.¹⁹

Al recordar esos tiempos, ve como un hecho positivo que algunos miembros de la familia se hayan decidido a estudiar: “[...]tengo dos hermanas que no estudiaron y una hermana menor que estudió la universidad y lo que sí comentamos, es que es

¹⁸ *Ibíd.*

¹⁹ Entrevista realizada a la Profesora Hermelinda Albíter Arce. Tejupilco, México. 21 de Noviembre de 2012.

positivo que algunas hayamos estudiado y lo que hemos ido logrando, porque así nos podemos apoyar unas a otras”.²⁰

El maestro **Jesús Jaimes**, es originario de una de las familias más añejas de Tejupilco y al igual que la maestra Hermelinda, después de haber cursado su educación primaria en la escuela “Leona Vicario”, la secundaria en la Técnica No.8 y la preparatoria en la Anexa a la Normal en su tierra natal, quería seguir estudiando Bellas Artes en la ciudad de Toluca, pero al no contar con el apoyo, ni con los recursos económicos suficientes y como él mismo lo reconoce: “[...]me coartaron la oportunidad de estudiar otra cosa, no se me dio la oportunidad y como era la única forma de que yo sobresaliera en el estudio decidí quedarme aquí en la Normal”.²¹

El maestro reconoce que en su época de estudiante de la Normal era algo especial, “puro relajó”. Comparte sus vivencias: “Todos los de mi generación fuimos iguales, no puedo hacer excepción de algunos, porque en aquel entonces el grupo en el que yo estudié fue especial, claro que yo me pasaba de especial con dos o tres compañeros, éramos un grupo etiquetado como problemático, de hecho de los que egresamos somos pocos los que estamos ejerciendo en el magisterio, son contados, el resto se fue a Estados Unidos, otros andan por ahí dedicándose a un oficio, pero no son profesionistas, entonces, por ese lado sí a lo mejor estoy etiquetado como una persona muy relajista, pero igual, por los caminos que uno va pasando pues lo van haciendo cambiar, lo van haciendo madurar”.²²

Sin embargo, acepta que con el paso del tiempo ha cambiado su forma de ser: “Aplico el dicho de que no somos monedita de oro, puede ser que para muchas personas yo sea el puro relajó, que no tomo las cosas con seriedad, pero todos tenemos cambios en nuestra vida, para bien o para mal, pudiéramos decir que a estas alturas de mi vida he madurado, ya pienso las cosas dos veces, tomo las

²⁰ *Ibíd.*

²¹ Entrevista realizada al Profesor Jesús Jaimes López. Tejupilco, México. 23 de Noviembre de 2012.

²² *Ibíd.*

cosas con más responsabilidad, yo creo que influyó el hecho de haberme casado, el tener a mis tres hijos, el Jesús soltero era más relajo”.²³

Este primer acercamiento al proceso de formación de los maestros aporta elementos comunes que empiezan a configurar su trayectoria profesional, tal es el caso de que en su gran mayoría, a pesar de provenir de familias pobres siempre contaron con el apoyo familiar para poder estudiar al menos la educación básica. Por otro lado, destaca en la historia de vida de estos maestros su deseo de salir adelante en un contexto donde privaba la marginación y para ello le apuestan a incursionar en la educación pública como una vía para sentar las bases de un horizonte más prometedor.

Sigue estando presente en las biografías de los maestros la influencia familiar, la cual juega un papel determinante para abrazar la profesión del magisterio. Además, el hecho de contar con una Escuela Normal en la región a partir de 1971, concretamente en el municipio de Tejupilco de alguna manera facilitó la incorporación al gremio magisterial. Por tanto, ya no tuvieron que trasladarse hasta la ciudad de Toluca, ahora podían, por un lado, conseguir una plaza en la región y por el otro, formarse profesionalmente en los cursos intensivos de la escuela normal. .

Aparece la cuestión de género en el caso de la maestra Hermelinda, ya que su condición de mujer al igual que sus hermanas, se convertía en un obstáculo para seguir estudiando, afortunadamente contaron con el apoyo de la madre para seguir adelante. Sin lugar a dudas este hecho como ella misma lo reconoce vino a fortalecer su carácter.

De este modo, se puede decir que lo interesante del trabajo no es quedarse en la descripción de la anécdota, sino que busca comprender y dar sentido a las narraciones de los sujetos como vehículos de expresión y como proceso de construcción y reconstrucción de significados a partir de la revisión histórica de la

²³ *Ibíd.*

manera en que los maestros se han vinculado con el contexto regional en el esquema discursivo de las reformas educativas.

CAPÍTULO II

EL PAPEL DEL MAESTRO Y SU VINCULACIÓN CON EL CONTEXTO REGIONAL EN EL ESQUEMA DISCURSIVO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

CAPÍTULO II

EL PAPEL DEL MAESTRO Y SU VINCULACIÓN CON EL CONTEXTO REGIONAL EN EL ESQUEMA DISCURSIVO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Para abordar lo que se ha definido como el primer nivel de análisis, referido al papel del maestro establecido por el discurso y las normas oficiales. En este capítulo, se da a conocer el contexto histórico concreto dentro del cual es posible describir y analizar el papel del maestro y su vinculación con el contexto regional en el esquema discursivo de las reformas educativas de 1942, 1973 y 1993. Se trata de mostrar el tránsito que ha tenido esta relación, a partir de la expedición de la *Ley Orgánica de la Educación Pública* y las subsecuentes *Ley Federal de Educación* y *Ley General de Educación*, para finalmente bosquejar una panorámica de la situación que guardan en el contexto actual. El análisis de la configuración discursiva de cada una de las reformas ofrecerá elementos para entender los quiebres de sentido sobre la forma de significar la vinculación magisterio – contexto regional y ayudará a comprender los vínculos, las continuidades y rupturas con las reformas puestas en marcha hoy día.

2.1 Reforma de 1942

Se decidió analizar esta reforma, con base en dos razones: primera, porque es cuando, estratégicamente se produce el cambio institucional y se redefine el rumbo de la educación, el cual se hace evidente con la puesta en marcha de la *Ley Orgánica de la Educación Pública* y segunda, es en esta coyuntura cuando aparece, como parte de la misma, el IFCM, desde donde se intenta ofrecer formación a maestros en servicio.

Antes de abordar directamente las orientaciones y el contenido de la reforma, se consideró pertinente revisar el contexto político, económico y social, en cada una de las coyunturas. Básicamente se trata de presentar la relación que guarda la SEP con

el *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)*, organización magisterial que ha monopolizado la representación del gremio desde 1943.

Es necesario recordar que durante el régimen cardenista (1934-1940) se promueve con fuerza una relación Estado-sociedad civil, mediada por organizaciones impulsadas desde el Estado; de este modo, las necesidades populares comenzaron a ser gestionadas por corporaciones legalmente reconocidas por el gobierno federal. Esta estrategia le permitió al Estado incrementar y sistematizar el control de lo social, que años antes estaba exclusivamente en manos de la iglesia. Esto generó un clima de tensión con algunas fuerzas políticas que justificaban su reacción arguyendo que el gobierno de Cárdenas trataba de impulsar un orden social sostenido en una ideología alejada de toda conexión con la identidad nacional. Aseguraban que una prueba de lo dicho era el carácter socialista que se le había asignado a la educación, y desde donde se pretendía quitar a los padres el derecho de educar a los hijos en los principios de la familia.

Ante este clima de enfrentamiento en el contexto nacional, por un lado, y por el otro, en el contexto internacional la segunda guerra mundial que amenazaba la soberanía del país y la seguridad de los mexicanos ante la debilidad militar presentada en ese momento, dieron origen a la política estatal de la “Unidad Nacional”²⁴ a partir del gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), quien impulsa como estrategia para la reconciliación nacional, una reforma en el sector educativo. El objetivo estaba puesto en abandonar los principios de la educación socialista y colocar a la educación sostenida en valores como la familia, el amor y la paz. Quedaba claro, pues, que la reforma estaba buscando, fundamentalmente, desactivar el dispositivo que tendía a una reconfiguración de lo social vinculada con el estado laico.

²⁴ Se le nombra “Unidad Nacional”, al periodo comprendido entre 1940 a 1964 pues se consideró al nacionalismo como una base ideológica común, en el que debían de prevalecer los sentimientos de cohesión y de armonía social. Durante este periodo, México estuvo gobernado por cuatro administraciones federales: Manuel Ávila Camacho, 1940-1946; Miguel Alemán Valdés, 1946-1952; Adolfo Ruiz Cortines, 1952-1958 y Adolfo López Mateos, 1958-1964. Cabe destacar que durante la administración de Gustavo Díaz Ordaz, 1964-1970, se da un rompimiento en esta continuidad ideológica a raíz del movimiento estudiantil de 1968.

Sin embargo, la empresa no era sencilla, legitimar una reforma con miras a rectificar el proyecto de educación socialista, exigiría el apoyo de la base magisterial, que hasta ese momento no había logrado unificarse. Bajo esta perspectiva, la necesidad de reformar pasó a ser también la necesidad de unificar a la organización magisterial. Esta aspiración se logra con la llegada en 1943 de Jaime Torres Bodet a la SEP, asumiendo como principales compromisos: imprimir a la educación pública una orientación ideológica moderada y normalizar una relación que se había descompuesto entre la SEP y los maestros.

Para lograr lo primero, se toman como referencia las orientaciones de la *Ley Orgánica de la Educación Pública* para emprender una serie de acciones, y para lo segundo, se negocia por un lado, el apoyo de los maestros a cambio de otorgar a la nueva representación, el SNTE, el reconocimiento legal ante el Tribunal Federal de Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión y por el otro, se crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM).

2.1.1 Ley Orgánica de la Educación Pública

En este contexto aparece la *Ley Orgánica de la Educación Pública* expedida el 31 de Diciembre de 1941 y publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 23 de Enero de 1942, en la cual se redefinen los objetivos de la educación y se introducen nuevas orientaciones y conceptos tales como: capacidades físicas e intelectuales, independencia económica e integración social, pero sobre todo, el tema de la convivencia será el que más eco encontraría.

En la citada ley, en su Artículo 16, Fracción VI se vuelve a insistir en que la enseñanza: “*contribuirá a desarrollar y consolidar la unidad nacional, excluyendo toda influencia sectaria, política y social contraria o extraña al país, y afirmando en los educandos el amor patrio y las tradiciones nacionales, la convicción democrática y la confraternidad humana*”, lo cual significó una nueva orientación en los planteamientos de la escuela socialista y sirvió de antesala a los trabajos que conducirían a la reforma del artículo 3º constitucional en 1946. Acorde con los

asuntos que define dicha ley, se reconoce a la educación pública sustentada en los siguientes principios:

- a) *Educación integral*
- b) *Educación para la paz*
- c) *Lucha contra la ignorancia*
- d) *Comprensión de lo nuestro*

Tomando como base estos principios se impulsó la revisión de planes de estudio, programas escolares y los libros de texto adoptados oficialmente. A la comisión revisora se le encargó acondicionar los sistemas de formación moral del tipo humano deseable durante los años de la posguerra.

Para los fines del presente trabajo de investigación, interesa recuperar la manera como se concibe el papel maestro en su relación con el contexto. Así se tiene que en la Ley Orgánica de referencia, en el *Capítulo IV Bases Generales para la Educación Pública que imparta el Estado (Federación, Estados, Municipios, Distrito y Territorios Federales)* y de manera concreta en los Artículos 11 y 13 se dice lo siguiente:

Artículo 11.- En materia de educación pública es obligación primordial del Estado sostener campañas nacionales y permanentes para:

I.- La alfabetización y cultura elemental de la población adulta iletrada;

II.- La incorporación a la vida económica y social del país de los núcleos indígenas y campesinos de desarrollo cultural rudimentario...

III.- La propagación de la escuela primaria en toda la República.

Artículo 13.- En las Entidades Federativas en cuyo territorio existan grupos indígenas y campesinos, aún no incorporados económica y culturalmente a la vida nacional, la Federación y los Estados, aislada o coordinadamente, sostendrán servicios, escuelas o institutos permanentes para la enseñanza de la lengua nacional y alfabetización; de conocimientos agropecuarios de acuerdo con las condiciones regionales; de pequeñas industrias aprovechadoras de los recursos naturales de la comarca; de prácticas que faciliten el desarrollo de las manifestaciones artísticas primitivas; de prácticas higiénicas y profilácticas para la prevención de enfermedades más frecuentes entre los indígenas y campesinos; y de prácticas que tiendan a

mejorar la vida doméstica, las relaciones familiares y a proporcionar recreaciones sanas y vida social satisfactoria.

Por tanto, para que esto pudiera cristalizarse en la vida cotidiana, se necesitaba de la participación decidida y entusiasta de los maestros, mismos que en su paso por las aulas de la Normal o del IFCM, tuvieron la oportunidad de abreviar de una orientación humanista que ponía en el centro de atención la vinculación entre escuela y comunidad, tal como se describe en los postulados del *Capítulo XI De la Educación Normal o de Preparación para Maestros*, concretamente en los Artículos 79 y 80 que a la letra dicen:

Artículo 79.- La educación que se imparta en las escuelas normales, cualquiera que sea su tipo o clase, tendrá las siguientes características generales:

IV.- Infundirá en los educandos un elevado ideal profesional y un concepto claro de la responsabilidad social que contraerán en el ejercicio de la enseñanza.

Artículo 80.- Corresponde a la Secretaría de Educación Pública, la formulación de planes y programas de estudios y el señalamiento de métodos de enseñanza para todos los tipos de educación normal, los que se aplicarán en todo el territorio nacional, en las escuelas normales dependientes del Estado y en las particulares que funcionen con autorización legal, procurando establecer adecuada elasticidad para poner a los educandos en relación con las necesidades y características del medio físico, económico y social en que, según los tipos de las escuelas, vayan a actuar.

La reforma, entonces, subrayaría la búsqueda y consecución de tres valores fundamentales: paz, democracia y justicia. De este modo el cambio en el sentido de planes y programas, trajo consigo la realización de algunas acciones en materia de actualización y capacitación magisterial, con lo cual se van dibujando las condiciones que permiten la aparición de un instituto de capacitación de maestros en servicio.

2.1.2 El proceso de formación en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM)

La centralidad que ocupó la política de formación inicial y continua del magisterio en la reforma educativa del sexenio de Manuel Ávila Camacho se ve reflejada en la

promulgación de la ley del 26 de Diciembre de 1944, que decide la creación del IFCM, el cual inicia sus trabajos el 19 de marzo de 1945. Sus objetivos eran principalmente dos: regularizar la situación profesional de los maestros sin título en todo el país, a través de la capacitación para que no abandonaran sus centros rurales de trabajo y unificar su formación en lo referente a planes, programas, métodos y doctrinas educativas.

Las actividades del IFCM fueron de diversa índole, dentro de las que destacan las siguientes: impartir cursos por correspondencia y escolarizados a los maestros frente a grupo; otorgar servicio de asesoría y apoyo a miles de profesores. El Instituto mantuvo contacto casi de manera permanente con los maestros a través de la difusión de materiales impresos, tales como folletos, cuestionarios, boletines bibliográficos y textos.

Para crear el IFCM se partió de la consideración de que la educación rural del país requería de un magisterio con una amplia preparación profesional, pues era un hecho que el problema de la capacitación del magisterio era grave. Según datos de Arnaut (1998: 96), en 1940 trabajaban en el país 18,000 maestros federales que en su mayoría eran rurales y que muchos carecían de título profesional. “Los 18,000 maestros estaban distribuidos de la siguiente manera: 9,000 tenían estudios de primaria, 3,000 con uno y dos años de secundaria, 2,000 con estudios incompletos en las escuelas normales y sólo 4,000 se habían graduado en las escuelas normales rurales”

Por estas fechas, entra en vigor el Estatuto Jurídico por lo que la demanda más persistente de los trabajadores al servicio del Estado fue la de conseguir su inamovilidad, es decir, su basificación, especialmente la de los profesores sin título, quienes constituían 14,000 de los 18,000 maestros que trabajaban en ese tiempo. Ante esto, la SEP se vio obligada a normalizar su relación con los maestros y con el SNTE, debiendo resolver este problema profesional y laboral de grandes dimensiones. La inamovilidad del magisterio no titulado se impuso en los hechos, no sólo por la defensa sindical del personal docente sino por la necesidad de asegurar

la continuidad de los servicios educativos, pues la SEP en palabras de (Arnaut, 1998: 96):

[...]no podía deshacerse de ese ejército de maestros sin disminuir en más de 50% la cobertura de la educación primaria...tampoco estaba en condiciones de sustituirlos a mediano plazo. El costo político y social de la reducción era incalculable y el costo económico del reemplazo...era una carga que el gobierno federal difícilmente habría solventado.

La SEP descarta las opciones del recorte y del reemplazo y se decidió por una alternativa: la creación del IFCM. Con esta decisión, el gobierno esperaba que en el transcurso de seis años el Instituto regularizara la situación de los maestros en servicio que no contaban con título profesional. Esta ley consideraba *“que la educación del país -principalmente la rural- requiere del magisterio que la imparte una amplia preparación profesional, tanto en los conocimientos pedagógicos como en los económicos y en los sociales”*.²⁵ Asimismo, establecía en su Artículo 4º que: *“Los maestros en servicio, no titulados, federales y federalizados, están obligados a inscribirse en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y a estudiar todos los grados hasta adquirir el título correspondiente...”*, este artículo, exceptuaba a los maestros con las mismas características que tenían más de diez años de servicio ininterrumpidos y a aquellos que tenían más de cuarenta años de edad, para quienes su inscripción era voluntaria.

En su discurso inaugural, el Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet, reconocía la importancia de la creación del IFCM para mejorar la preparación de los maestros, al mismo tiempo que expresaba el tipo de maestro que esperaba el gobierno con esa formación:

²⁵ Ley que establece al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. En **Boletín del IFCM. Órgano del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio Nos. 3-4-5**. Tomo IV. Marzo-Abril-Mayo de 1962. México. SEP, p. 315.

Hombres y mujeres íntegros y probos quiere el gobierno que se gradúen en los cursos de este Instituto. Que, en su desenvolvimiento, no sea nunca un menguado utilitarismo límite de la ciencia, ni la ciencia escolla jamás para la virtud. Que lo que aprendan no quede superficialmente adherido a su entendimiento, sino incorporado entrañablemente a su actividad. Y que, al aprestarse a remediar las diferentes angustias que su ministerio haya de proponerles, sepan dirigir con exactitud entre la fórmula que esclaviza, porque hace de nuestro prójimo el siervo –callado y ciego- de un sistema automático irremediable, y la fórmula que redime, porque convierte el trabajo de cada quien en camino de luz, de esperanza y de libertad para todos nuestros hermanos (Solana, 1982: 10, 25,26).

La ley establecía que los estudios que tenían que realizar los maestros los harían en seis años, mediante dos modalidades: la Escuela por Correspondencia y la Escuela Oral. La primera funcionaba por medio del envío de lecciones, cuestionarios, guías de estudio y ejercicios de aprendizaje que los maestros contestaban y regresaban, con la ayuda de los Centros Regionales de Estudio y Consulta que operaban en todo el país.

Esta organización "...permitiría capacitar a los maestros de manera simultánea, homogénea y en sus lugares de trabajo; al concluir esta preparación se pasaba a la otra modalidad, cuando los alumnos se concentraban, durante las vacaciones, en los centros orales para completar su enseñanza y sustentar sus exámenes (en Diciembre-Enero para el calendario "A" y en Julio-Agosto para el "B". El gobierno de la República, a través de esta Ley perseguía: ...el definitivo arraigo de los profesores, así capacitados, en las localidades en las que prestan sus servicios, evitándose el que abandonen las pequeñas comunidades y particularmente el campo...".

A la par de su proceso de formación en el IFCM, los maestros de manera simultánea tenían que realizar un plan de práctica profesional y servicio social cada año lectivo, con el propósito de que se fueran familiarizando con la problemática de las comunidades donde laboraban, ya que éste era uno de los postulados del Instituto al señalar que: "...al mismo tiempo que se vayan capacitando con la preparación científica y pedagógica, desarrollen cada vez con mayor eficiencia y éxito sus enseñanzas, conduzcan con mejores resultados el aprendizaje de sus alumnos y

superen progresivamente la realización de la obra educativa en todos sus aspectos”.²⁶ (Ver Cuadro No. 2).

²⁶ IFCM. (1962). “Disposiciones y normas para elaborar el Plan de Práctica Profesional y Servicio Social”. En: **Boletín del IFCM. Órgano del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio No. 6.** Tomo IV. Junio de 1962. México. SEP, p. 537.

CUADRO NO. 2**GUÍA PARA ELABORAR EL PLAN DE PRÁCTICA PROFESIONAL Y SERVICIO SOCIAL****ESTUDIO DEL MEDIO FÍSICO, GEOGRÁFICO Y SOCIAL.****ASPECTO ADMINISTRATIVO.**

Del Director de la escuela.
 Del maestro en relación con el grupo.
 Documentos de carácter general.

ASPECTO TÉCNICO DOCENTE.

Programa escolar.
 Métodos y técnicas de enseñanza y anexos escolares.
 Evaluación del trabajo escolar.
 Planeación y organización del trabajo, los alumnos.

ASPECTO MATERIAL.

Edificio escolar.
 Casa del maestro.
 Muebles y equipos.
 Anexos escolares.

ASPECTO SOCIAL.

Labor social interna.

 Actividades de iniciación económica.
 Actividades de formación cívica.
 Actividades de índole cultural.
 Actividades de promoción física y recreación.

Labor social externa.

Aspecto económico.
 Acción agraria.
 Comunicaciones y transportes.
 Urbanización.
 Campañas.
 Actividades a favor de la mujer, el niño y el hogar.
 Trabajos de higiene y salubridad.
 Actividades de mejoramiento físico y de recreación.
 Acción cívica y cultural.

Fuente: IFCM. (1962). "Disposiciones y normas para elaborar el Plan de Práctica Profesional y Servicio Social". En: **Boletín del IFCM. Órgano del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio No. 6**. Tomo IV. Junio de 1962. México. SEP, p. 534-537.

2.2 Reforma de 1973

Como reforma global, la de 1973, es el antecedente directo de los cambios producidos en 1993. Sin embargo, la importancia de la reforma de 1973 radica, precisamente, en que como reforma general permite un ángulo más amplio para observar aquellos elementos estructurales sobre los que se significa el proceso de vinculación del trabajo docente con la vida política de los maestros en servicio. Esto permite abordar lo que permanece o se reconstruye del esquema de la reforma de 1942.

Se empieza este apartado señalando que, para 1960 la expansión de escuelas hizo necesaria la contratación de maestros, todos ellos egresados apenas de secundaria. Esta situación volvió a poner estratégicamente en un lugar privilegiado los servicios de capacitación de maestros en activo, tal fue su relevancia que entre 1958-1964 se produjo el mayor aumento de maestros matriculados en el IFCM.

Con ello, se observa cómo los cambios que se van produciendo en el sector educativo responden fundamentalmente a problemas coyunturales de orden primordialmente político, que van atravesando otras esferas de la vida nacional. Tan es así, que el mismo IFCM, en esta necesidad de expansión, no sólo flexibiliza el cumplimiento de sus programas, sino que da prácticamente por concluido su carácter académico. El instituto pierde autonomía frente al SNTE, quien interviene en la inscripción y evaluación de los docentes y exige la permanencia del Instituto mientras quede un maestro sin titulación. Dada la función estratégica que desempeña la capacitación en la incorporación y movilidad de los docentes, el sindicato decide intervenir en el sistema de formación de maestros en servicio.

Concluido el programa de expansión al inicio de la década de los setenta, los salarios de los maestros entraron en una fase de estancamiento que congeló sus expectativas. Un conflicto, pues, entre SEP y SNTE emergería, entre otras cosas, porque la expansión del sistema educativo y con ello el crecimiento de la base magisterial, en un contexto de crisis fiscal, hacía complicado a la SEP hacer algún

tipo de negociación alrededor de beneficios económicos para los maestros. Los efectos de la homogeneización laboral a nivel nacional no permitían que la SEP negociara aumentos parciales, sin ocasionar un descontento generalizado. La crisis había debilitado los resortes de movilidad vertical y horizontal de los maestros, dentro y fuera de la pirámide magisterial. Habría, entonces, que buscar nuevas estrategias para templar los resortes que modificaran las condiciones de los docentes.

La estrategia que se siguió la podemos ubicar en el plano de lo político, dado que en 1972 se produjo la sustitución del grupo dominante del SNTE, quedando al frente un nuevo grupo denominado "Vanguardia Revolucionaria", el cual contaba con el apoyo del gobierno de la república. Este mismo grupo, ante la incapacidad de la SEP de resolver las demandas económicas, negocia para el gremio una circulación o movilidad interna sustentada en la profesionalización del magisterio. Esto significaba para el gobierno federal un desembolso económico menor puesto que la SEP ofrecería mayores ventajas sólo a los normalistas con licenciatura, maestría o doctorado en pedagogía que a los maestros dedicados exclusivamente al servicio.

Entre 1973 y 1976 se reanuda el crecimiento en el sistema de formación, pero con un financiamiento privado, es decir aparecen las escuelas particulares. Con ello, aunque el gobierno disminuye su presencia en la formación normal, recupera parcialmente la capacitación y mejoramiento profesional, que años antes había sido intervenido por el SNTE. Dicha recuperación es posible gracias a la creación de los programas de licenciatura, maestría y doctorado en pedagogía a cargo de la recién creada Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, organismo diseñado para sustituir al extinto IFCM.

Así se tiene que en esta década de los setenta, la administración de Luis Echeverría se dio a la tarea de actualizar su equipaje ideológico y revitalizar las instituciones y el discurso de la Revolución Mexicana. La política educativa se convirtió en el eje central para la construcción de un nuevo consenso y el reagrupamiento desde arriba de una nueva legitimidad. El discurso político populista y autocrítico que reconocía

desigualdades y errores, permeó a la “nueva” reforma educativa anunciada por el presidente (Aguilar y Meyer, 1990).

Rescatando el discurso educativo de los años treinta, Luis Echeverría Álvarez otorgaba a la educación un papel “profundamente revolucionario”, como parte de la política del pluralismo ideológico y apertura democrática que intentaba dar respuesta al descontento social de finales de los años sesenta, como fin de la época del “milagro mexicano”. La ampliación del sistema educativo era conceptualizada como una base importante para alcanzar la igualdad de oportunidades, la democracia y la justicia social, y sería impulsada por el Estado benefactor y un gran gasto público (Pescador, 1983).

La reforma educativa, cuya expresión legal sería la *Ley Federal de Educación* y su característica más relevante la transformación de los libros de texto para primaria, pretendía expandir los servicios educativos para que llegaran a los grupos más desfavorecidos, procurando una preparación distinta que atendiese a las necesidades del desarrollo tecnológico y científico que mundialmente se iba suscitando. De que el eje de la reforma fuera el paso de una educación memorística al lema de “aprender a aprender” y que se promoviera la conciencia crítica y no la adaptación. La preparación para el trabajo socialmente productivo o para una educación posterior debía partir del análisis, la observación, la experiencia y la reflexión crítica.

2.2.1 Ley Federal de Educación

Como preámbulo a la expedición de la *Ley Federal de Educación*, llevada a cabo el 27 de Mayo de 1973, vale la pena recuperar algunas aportaciones que van prefigurando el marco de la reforma educativa. En este escenario, el titular de la SEP durante la administración 1970-1976, Víctor Bravo Ahuja hacía el señalamiento que para lograr una educación integral, ésta debería integrarse con base en los siguientes puntos:

1. *Centrarse en la problemática nacional, enmarcada en el ámbito internacional.*

2. *Debe llegar a toda la población, tanto el sistema escolarizado como el extraescolar.*
3. *El sistema escolar debe tener una estructura integral y ser permeable; todos los niveles deben estar articulados.*
4. *Promover una base cultural homogénea.*
5. *Los estudios deben articularse en grandes áreas que den flexibilidad y uniformidad.*
6. *Extender la educación a zonas marginadas.*
7. *Atender a la deserción escolar.*
8. *Los docentes deben recibir la misma formación básica que cualquier otra profesión (el principio de la licenciatura).*
9. *Aparte de la formación se debe ir creando una nueva pedagogía acorde a las metas y objetivos de enseñanza (actualización).²⁷*

Como se puede apreciar en los cambios que se sugieren, aparecen dos destinados al mejoramiento profesional de los maestros. El tema de la formación del docente, significada en términos de mejoramiento académico, comienza a ser una preocupación importante para operar los cambios necesarios.

Para la SEP, el sistema educativo justifica su reforma por el contexto de cambio en que se encuentra inserto el país, provocado principalmente por la apertura e interacción con otros países. La respuesta a esa situación conflictiva consiste en reformar la organización, métodos, acciones y contenidos educativos. Además de lo técnicamente necesario, el cambio supone su legitimidad en una consulta nacional que sugiere que, si bien se tienen que hacer modificaciones, existe una serie de orientaciones que cuidar, entre las cuales de acuerdo a Latapí (1980: 66) destacan:

1. *Estar fundada en el diálogo, la participación y el consenso.*
2. *Ser integral, en cuanto que abarcara todos los niveles y formas de la educación, incluyendo especialmente la extraescolar.*
3. *Ser un proceso permanente, que ampliara y orientara el sistema educativo.*
4. *Ser guiada por principios congruentes con la "apertura democrática".*
5. *Centrarse en el maestro considerado "factor primordial de la educación", pero enfatizando el papel activo del alumno en el aprendizaje.*

²⁷ Bravo Ahuja, Víctor (1970) **Proposición de una reforma educativa al sistema educativo nacional**, México SEP. En este material se localiza el proyecto de reforma que escribe el secretario de educación pública hacia 1970. El enfoque de la cuestión está dado desde un plano académico, sustentado en un estudio comparado de la educación en países del primer mundo.

En relación a esta última orientación, la *Ley Federal de Educación* es más precisa cuando señala en el *Capítulo II Sistema Educativo Nacional*, lo siguiente:

Artículo 21. El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento.

Artículo 22. Los establecimientos educativos deberán vincularse activa y constantemente con la comunidad.

Además, en el *Capítulo III Distribución de la función educativa*, se enuncia:

Artículo 24. La función educativa comprende:

VIII. Realizar campañas que tiendan a elevar los niveles culturales, sociales y económicos de la población y, en especial, los de las zonas rurales...

El reconocimiento del maestro como figura central de la reforma continuó apareciendo en distintos discursos. En la ceremonia del 15 de mayo de 1975, el secretario de educación pública, señaló: “la Ley Federal de Educación a la que ya hicimos referencia, además de otras innovaciones concede una particular preeminencia en el maestro como guía y encauzador de los intereses del educando y reconoce la obligación del estado de proporcionar los medios para su continuo perfeccionamiento” (SEP, 1976), y agrega que con ese propósito se creó la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), con el objetivo de poner a su alcance renovados criterios pedagógicos, además de ofrecer recursos para su permanente superación académica, entre ellos, el asesoramiento sobre los nuevos programas escolares y el análisis de los libros de texto.

El papel del maestro como agente informativo cedía paso a un docente que guiaría al alumno para que éste lograra obtener la capacidad de aprender por sí mismo, bajo un proceso personal de exploración, descubrimiento y dominio de métodos. Si los contenidos educativos estaban orientados a la transformación de la sociedad al enfatizar la fraternidad, la solidaridad y la justicia, la tecnología educativa y los

métodos debían facilitar la viabilidad del proceso educativo y hacerlo llegar a la población antes excluida de este servicio.

2.2.2 Plan Global de Desarrollo 1980-1982

En el proyecto educativo modernizador, la política social, según consta en documentos oficiales estuvo encaminada a lograr que “[...]los avances económicos se traduzcan en mejoras efectivas en la calidad de vida de los mexicanos, ya que se busca en última instancia, no el desarrollo de los objetivos materiales, sino el de las personas, en su dignidad individual y responsabilidad social” (Plan Global de Desarrollo 1980-1982, 1980: 330). Por esa razón, la política educativa se inspiró en gran parte en esos postulados, ya que se asignaba a la educación una orientación humanista²⁸ centrada en un concepto de desarrollo entendido como “desarrollo de las personas” y enfocado especialmente a buscar mayor equidad en la educación. Se afirmaba entonces:

Fuera de discusiones ideológicas, no se trata de que la organización social llegue a producir una igualdad absoluta entre todos los seres humanos. El debate se centra más bien en la manera de ofrecer a todos igualdad de oportunidades y de reducir las inevitables desigualdades a límites razonables, explicables por el propio sistema social y tolerables por él. (Para esta concepción) [...]el desarrollo es de las personas. Las cosas no dan calidad a la vida, si no se transforma quien las produce y las usa; las técnicas no mejoran la existencia, si quien las maneja no es dueño de su destino; el poder no hace mejores a los pueblos, si no se ejercita como servicio; lo decisivo es el mejoramiento humano; es el ser, no el tener. Por ello, ninguna nación podrá avanzar en su desarrollo más allá de donde llegue la educación (Solana, 1982: 10, 25,26).

En el citado documento se resaltaba “[...]la importancia de la planeación para acrecentar el nivel educativo de los mexicanos, integrar a los grupos marginados, atenuar las desigualdades e incorporar a la población adulta al esfuerzo conjunto para elevar la calidad de vida” (Plan Global de Desarrollo 1980-1982, 1980: 347). Razón por la cual, se pusieron en marcha una serie de acciones en el sector

²⁸ En esta orientación desempeñó un papel importante Fernando Solana Morales, Secretario de Educación Pública durante la segunda etapa de la administración 1976-1982, y quien habría de repetir en la tercera etapa de la administración 1988-1994.

educativo, entre las cuales destacan: “Seguir fomentando la vinculación del sistema educativo en sus diferentes niveles, con los procesos productivos, de acuerdo a las características de cada región” (Plan Global de Desarrollo 1980-1982, 1980: 348).

Por otro lado y dado que se reconocía la escasa y deficiente preparación del maestro y su falta de vinculación con la realidad social y económica que el país estaba viviendo. Es por ello que se proponía:

Revisar e incrementar los programas dirigidos a formar y mejorar el personal docente y, para este objeto, reformar la estructura, los planes y los programas de la normal; dar ocasión a los maestros de actualizar sus conocimientos y, en fin, aplicar todos los medios que sirvieran para conseguir este fin, enriquecer la vida cultural, social y recreativa de las escuelas y de la propia comunidad con el estímulo a la creatividad, la formación cívica y la solidaridad y otros medios adecuados para lograr tal propósito; y vincular la educación a los objetivos nacionales y necesidades de desarrollo (Meneses, 1977: 14).

En el nivel básico se dio énfasis a la planeación educativa, que estableció objetivos claros, programas definidos, metas precisas y evaluables y proyectos operativos, por lo que el *Plan Nacional de Educación* se planteó como un programa ambicioso que intentaba atacar los problemas educativos en el país a todos los niveles, a través de una serie de estrategias como: La Campaña Nacional de Alfabetización, la Casa del Maestro Rural, El Programa del Instructor Comunitario, etc., pero sobre todo se hicieron esfuerzos para extender la educación básica a nivel de la comunidad, mediante el Programa de Educación a Grupos Marginados, el cual bajo el lema de “Educación para Todos”, planteaba de inicio una cruzada que condujo al Programa de Primaria Para Todos los Niños, cuyo objetivo era lograr que aquellos con edad entre seis y catorce años tuvieran la oportunidad de ingresar a la primaria y la posibilidad de terminarla, así como mejorar la calidad de su educación. Las estrategias eran las siguientes:

Propiciar la participación en el Programa de los gobiernos estatales y municipales[...] Alcanzar el equilibrio educativo entre los estados y dentro de los mismos[...] Impulsar la desconcentración administrativa de la SEP[...] Crear una coordinación nacional del Programa, con un año de duración, para sentar las bases de operación del mismo[...] (SEP, 1978: 43).

Este impulso que se dio a la tarea de abatir las desigualdades educativas a partir de la década de los setenta, puede entenderse como un apoyo a la nueva estrategia de desarrollo en el sector rural, el carácter compensatorio intentaba neutralizar varios de los desequilibrios sociales y económicos que habían surgido del modelo de desarrollo operado de 1940 a 1970.

Los principales problemas a los que se enfrentó el programa al ponerse en marcha fueron los siguientes: carencia de información geográfica actualizada y veraz para programar las actividades oportunamente, ausencia de una infraestructura adecuada para apoyar los lineamientos generales y falta de recursos humanos capacitados para manejar adecuadamente el plan.

En fin, el programa “Educación para Todos” se dio en un contexto que parecía favorable, en el que las expectativas de la economía del país resultaban positivas, sin embargo, a pesar de que se logró avanzar considerablemente en algunas acciones tales como: capacitar al personal docente de preescolar y primaria para atender las zonas rurales del país, actualizar a los maestros de secundaria a través de cursos sabatinos y regularizar a través de cursos semiescolarizados a cerca de 2,000 maestros de primaria que no tenían título, al poco tiempo, el panorama económico nacional se modificó drásticamente, al grado de enfrentar una de las crisis económicas más severas de todos los tiempos, factor que trastocó los fines establecidos originariamente en este ambicioso proyecto.

2.2.3 Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988

La década de los ochenta encontró al país sumido en la crisis más profunda de su historia reciente. Este desequilibrio no sólo se percibía con crudeza en el terreno económico, sino también de manera menos clara, pero no por ello menos grave, en la asociación que dicho fenómeno tenía con las transformaciones mundiales en el patrón tecnológico que apuntaban hacia una globalización de las economías, lo que implicaba la necesidad de establecer cambios profundos en los sistemas productivos y en las instituciones públicas y privadas.

Por ello, la administración federal 1982-1988 fue la encargada de dar una respuesta a esta situación y la ofrece tomando como base los postulados provenientes del pensamiento neoliberal que acompaña a la nueva corriente de interdependencia económica mundial y que se caracteriza por reconocer al mercado como criterio regulador de las economías, con la consecuente reivindicación de sus valores: el individualismo, la calidad/utilidad (eficiencia) y la productividad.

Así, la educación adquirió una orientación economicista, favoreciendo la formación de recursos humanos que incidieran en la producción y aumento de la riqueza para lograr con ello el desarrollo social. De la misma manera se privilegiaron enunciados tales como: “aprender haciendo”, “enseñar produciendo” o “vincular la educación terminal con el sistema de producción de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios”, limitando el enfoque de una educación de corte humanista por uno centrado en la productividad cuantitativa, relacionada al ingreso-egreso y costo-egreso, dejando de lado el proceso educativo y adquiriendo relevancia la eficiencia de la organización educativa.

Los principales instrumentos de la política educativa, prescritos bajo la lógica modernizadora de minimizar costos y maximizar beneficios se plasmaron en el *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, bajo el rubro de *Educación, Cultura, Recreación y Deporte*. Revisando el diagnóstico, se advierte que: “Las acciones que ha emprendido el Estado a fin de enriquecer y desarrollar la cultura requieren de una mayor vinculación a la política educativa. No se han aprovechado las potencialidades del magisterio para la promoción cultural” (*Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, 1983: 223).

Esta afirmación del gobierno federal fue utilizada en los argumentos para definir las líneas generales de acción, que tenían como propósito esencial mejorar la formación profesional de los docentes en todos los niveles, para lo cual se requiere estimular procesos de superación permanente, ya que en el citado documento se decía que: “El maestro es la espina dorsal de cualquier sistema educativo: él es realizador de intenciones; de su capacidad y de su entereza ética dependen el vigor, carácter y

rectitud con los que las generaciones venideras habrán de encarar los desafíos y las oportunidades del futuro” (Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, 1983: 227).

Para que los maestros pudieran estar a la altura de las circunstancias que su entorno les demandaba, resultaba necesario fortalecer la calidad académica, la cual se lograba:

[...]mediante la concurrencia de una variedad de factores. Entre ellos destaca la importancia de la actualización del maestro. Ello exige que su preparación y actualización sean del más alto nivel. El magisterio responderá a los niveles de profesionalización que demanda la situación actual, apoyándose en la permanente superación tanto de la formación magisterial como de la actividad docente en general (Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, 1983: 229).

Las estrategias de actualización del maestro suponían que iban a estar sustentadas en las demandas de la situación actual del país. Esto significaría adecuar los contenidos de la actualización a las condiciones contemporáneas, tanto sociales, como económicas, políticas y culturales. La propuesta en sí, parecía ambiciosa en cuanto se pretendía contar con un maestro con el más amplio dominio de los contenidos educativos y con una diversidad de información actualizada. Nuevamente, en el mismo documento se reafirmó esta intención de la SEP: “Se realizarán programas de actualización y superación magisterial, apegados a las necesidades de los maestros en servicio y, en consecuencia, más vinculados con los requerimientos del proceso educativo” (Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, 1983: 229).

Aquí se identifican dos cuestiones medulares en este planteamiento. Primero, que la actualización y superación magisterial tendría como base fundamental las necesidades de los maestros de educación básica y segundo, que deberían vincularse a los requerimientos del proceso educativo. Sin embargo, nunca se precisó a qué tipo de necesidades se refería el mencionado documento, ni mucho menos se realizó una consulta al magisterio para identificar cuáles eran esas necesidades.

Se dio por hecho que la SEP ya tenía referentes empíricos sobre las necesidades educativas de los maestros y tomó decisiones al respecto, considerando que sabía lo que realmente necesitaba dominar el magisterio para mejorar la práctica educativa. En consecuencia, tampoco precisó cuáles eran los requerimientos del proceso educativo, indispensables para que los maestros se actualizaran y superaran. Se dio por hecho en la política educativa de este sexenio, que los planificadores de las estrategias de profesionalización del magisterio poseían la información necesaria para el diseño de dichas estrategias.

Sin embargo, este supuesto en la realidad no se pudo comprobar, incluso la realidad sobre la actualización del magisterio continuó en condiciones complicadas, ya que las estrategias instrumentadas no fueron las esperadas. Además, a la deficiencia en la planificación educativa habría que incluir que la situación de la economía nacional que vivió el país durante este sexenio, dificultaron en gran medida la aplicación de dichos programas. De esta forma, durante la administración 1982-1988, las estrategias institucionales para mejorar la práctica docente se limitaron a la declaración oficial de los documentos y quedaron plasmadas en el discurso oficial, como muchas más de las buenas intenciones para profesionalizar al magisterio de educación básica.

En resumen, las políticas tomadas, propiciaron la creación de instituciones y distribución de recursos que aunque por un lado apuntaban, como se ha dicho, a generar las condiciones para operar con eficiencia los cambios considerados urgentes para el desarrollo del país; por otro lado, su distribución respondía a una lógica política de orden corporativista, es decir, en cada una de ellas se cuidó mantener dispuesto el compromiso de la incorporación de maestros con la burocracia política del gobierno y mantener intacta la estructura de participación dentro del partido en el poder.

Se podría decir que de 1970 a 1980 se configuran tres elementos en las formas de ejercicio político en la profesión: se endurece el ejercicio de control sindical (Vanguardia Revolucionaria), emerge una organización disidente en respuesta a la

represión sindical y política, como es el caso de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), cuyas banderas eran: democracia sindical y aumento salarial y finalmente se empiezan a gestar cambios en las políticas de formación de los docentes (elevar los estudios de normal a nivel licenciatura) en el marco para la definición de la profesión y el control de la misma.

2.3 Reforma de 1993

A diferencia de las experiencias anteriores, lo que caracteriza la reforma de 1993, es la puesta en marcha de todo un Programa para la Modernización Educativa. Además, las acciones de la administración 1988-1994 de Carlos Salinas de Gortari se distinguieron por un intento expreso de cambiar el rumbo de las políticas públicas en diversos aspectos. Uno de ellos fue el educativo, en el que además fue visible la continuidad durante las siguientes administraciones.

En este modelo, se pueden identificar tres planos de transformaciones: “[...]el de la inserción de la educación en las nuevas coordenadas políticas, económicas y sociales dictadas por la modernidad; el de la relación de los planteles escolares con sus comunidades inmediatas y el plano pedagógico propiamente” (Latapí, 1996:118). Para los fines del presente trabajo, interesa revisar el primero, sobre todo porque:

[...]es obvio que las grandes medidas modernizadoras impulsadas por el salinismo afectan profundamente las funciones de la educación: El adelgazamiento del Estado, las políticas sociales tan enfatizadas del (“combate a la pobreza”, acciones compensatorias y asistenciales, etc.), el énfasis en los valores de eficiencia y competitividad y la vinculación más estrecha de la enseñanza con el mundo productivo, modifican profundamente el sentido de la educación pública y popular que el Estado mexicano había impulsado en las últimas seis décadas. El esquema global de la modernización salinista trastoca las coordenadas políticas y económicas en las que se desarrolla la educación y, con ello, su sentido social, sus actores y sus destinatarios (Latapí, 1996: 119).

Interesa rescatar el discurso sobre el papel de los maestros y su vinculación con la sociedad. Para ello, se revisaron algunas ideas que en la presentación del *Programa*

para la Modernización Educativa 1989-1994, (PME), fueron expresadas por el presidente Carlos Salinas de Gortari, el 9 de octubre de 1989, en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, México. En esa ocasión se decía que:

La búsqueda de la calidad requiere apoyar y promover el papel del magisterio y forjar los mecanismos idóneos de reconocimiento al mismo. Debemos fortalecer su trabajo, conciliar el sentido de servicio que siempre han tenido, con mejores condiciones de vida y en ascenso (Salinas de Gortari, 1989: xii - xiii).

Por ello, las orientaciones de la administración en este rubro se estipulan en el PME, donde en el capítulo uno referido a la Política para la Modernización Educativa, y de manera concreta en el apartado sobre Formación y actualización de los maestros se decía lo siguiente:

Para mejorar la calidad de nuestros servicios educativos, una de las tareas fundamentales debe ser el apoyo al magisterio y la previsión de mecanismos idóneos de reconocimiento. La modernización educativa requiere el establecimiento de estructuras de promoción en el trabajo que hagan factible conciliar el sentido de servicio, propio de la vocación educativa, con mejores condiciones de vida;... (Programa para la Modernización Educativa, 1989: 21).

Esta nueva postura de la administración federal, reflejada en el documento anterior manifiesta una mirada diferente con respecto a las políticas educativas de la reforma anterior. Se expresan varios elementos dignos de reflexionar y analizar a la luz de las políticas de planificación para la profesionalización del magisterio.

En primer lugar, se reconocía que la actualización instrumentada en años anteriores no era la que realmente se necesitaba para mejorar las prácticas docentes y como consecuencia, los procesos educativos. Además, se reconocía que los maestros habían sido los grandes excluidos en el diseño y organización de la actualización. Finalmente, se mostraba que los programas aplicados, no habían demostrado las bondades que se suponía deberían lograr.

Las nuevas orientaciones de la política educativa enfatizaron la preocupación sobre las condiciones de la formación de los maestros. Por ello, con el ánimo de hacer más

eficiente esta labor se enumeran diversas estrategias entre las que se encuentran las siguientes:

La adecuación de los contenidos y de los métodos educativos, por su parte, reclama el diálogo permanente, a fin de que sean los maestros mismos y las comunidades en las que trabajan quienes contribuyan a realizar las transformaciones necesarias. De ahí la exigencia de contar con canales de participación académica que los involucren como protagonistas de la modernización educativa, así como con el concurso de todos los participantes del proceso educativo con instancias académicas de evaluación y seguimiento que aseguren el cumplimiento de la normatividad y la calidad del servicio. Así, corresponsabilidad y participación son dos momentos complementarios (Programa para la Modernización Educativa, 1989: 22).

Como resultado de todo ello, el 18 de Mayo de 1992 se firma el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*, por el ejecutivo federal, los gobernadores de los estados y el SNTE y posteriormente en 1993 se expide la *Ley General de Educación (LGE)*, documentos que en el futuro habrán de normar la vinculación del magisterio con la sociedad. A continuación se describen sus principales implicaciones.

2.3.1 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y la Ley General de Educación (LGE)

El ANMEB incluye una concepción distinta, más acotada de las funciones del Estado y una mayor apertura hacia la participación social. En fin, se trata de un abanico de cambios que constituyen una de las iniciativas de política educativa más audaces de la historia contemporánea de México. Por ello, para los fines del presente trabajo interesa precisar que en el ANMEB, uno de los aspectos que tuvieron mayor impacto fue la revaloración de la función magisterial, en cuyo texto se enfatiza que:

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. El maestro debe ser uno de los principales beneficiarios del nuevo federalismo educativo y la nueva participación social en la educación (ANMEB, 1992: 6 – 7).

Esta revaloración de la función magisterial comprende seis aspectos principales: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo. Para los fines del presente trabajo interesa rescatar algunas ideas sobre este último aspecto, sobre todo cuando se hace alusión a que:

El aprecio social por su trabajo 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. El fortalecimiento del federalismo educativo permitirá la adopción de mecanismos complementarios para estimular y premiar al maestro (ANMEB, 1992: 7).

El reconocimiento del Estado hacia la figura del maestro se hace presente en la Exposición de motivos de la iniciativa de Ley General de Educación, presentada por el presidente de la república Carlos Salinas de Gortari, en esa época se decía lo siguiente:

La ley que se propone confirma el papel central que desempeña el maestro en la educación. Por ello se reconoce al educador como promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. En consecuencia, se reiteraría que el Estado otorgará remuneración justa para que los educadores de los planteles del propio Estado alcancen un nivel de vida decoroso para su familia y dispongan del tiempo necesario para la preparación de las clases que impartan y para su perfeccionamiento profesional. Además, se dispondría que las autoridades educativas otorguen reconocimientos y distinciones a los educadores que se destaquen en el ejercicio de su profesión y, en general, realicen actividades que propicien mayor aprecio social por la labor desempeñada por el magisterio (Salinas de Gortari, 1993: 41).

De manera precisa este reconocimiento se hacía evidente a través de la LGE, aprobada en 1993, cuando establece con claridad en el capítulo II del Federalismo Educativo, Sección 2, De los servicios educativos, el nuevo perfil del maestro. Al respecto se dice:

Artículo 21. *El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento.*

Para ejercer la docencia en instituciones establecidas por el Estado, por sus organismos descentralizados y por los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, los maestros deberán satisfacer los requisitos que, en su caso, señalen las autoridades competentes.

El Estado otorgará un salario profesional para que los educadores de los planteles del propio Estado alcancen un nivel de vida decoroso para su familia; puedan arraigarse en las comunidades en las que trabajan y disfrutar de vivienda digna; así como para que dispongan del tiempo necesario para la preparación de las clases que impartan y para su perfeccionamiento profesional.

Las autoridades educativas establecerán mecanismos que propicien la permanencia de los maestros frente a grupo, con la posibilidad para éstos de ir obteniendo mejores condiciones y mayor reconocimiento social.

Las autoridades educativas otorgarán reconocimientos, distinciones, estímulos y recompensas a los educadores que se destaquen en el ejercicio de su profesión y, en general, realizarán actividades que propicien mayor aprecio social por la labor desempeñada por el magisterio

Dicho acuerdo y LGE trascienden el horizonte de la vertiente de la actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio, al señalar que es preciso llevar a cabo un esfuerzo especial para motivar al maestro a arraigarse en sus comunidades y ser protagonistas del cambio de las mismas.

2.3.2 Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000

Posteriormente en la administración 1994-2000 de Ernesto Zedillo Ponce de León se continuó con la misma lógica de la administración anterior, puesto que en el *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000* (PND), y concretamente en su capítulo cuarto denominado *Desarrollo Social*, en el rubro 4.5 Estrategias y líneas de acción; 4.5.1 Ampliar la cobertura y mejorar la calidad de los servicios básicos, se planteaba que:

[...]el maestro es el protagonista destacado en el quehacer educativo, por ello, se establecerá un sistema nacional de información, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio que asegure las condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo (Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, 1996: 86).

En esta administración, el maestro fue considerado como uno de los factores centrales del proceso educativo. Se le ubicó en una posición protagónica, por tanto, en cierta manera como el responsable directo de los resultados de los aprendizajes. Fue por ello que se planteó establecer un sistema nacional de información, actualización, capacitación y superación profesional con el propósito de elevar la calidad del trabajo docente. Así, el maestro de educación básica fue considerado como el motor de la educación. En el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* se enfatizaba que:

Los maestros son factor decisivo de la calidad de la educación. Como la investigación y la experiencia han mostrado una y otra vez, los propósitos educativos se cumplen si los profesores los practican en su trabajo diario y los recursos para la enseñanza son útiles sólo como instrumento de trabajo en manos de los educadores. Se sabe también que muchos problemas que suelen agobiar a los sistemas escolares son menos graves ahí donde existe un buen maestro. Al destacar la función del maestro no se pretende trasladarle una responsabilidad única, pues ésta es compartida por las autoridades, los directivos escolares, los padres y los propios alumnos. Para realizar su labor el maestro requiere de condiciones dignas de vida, de una situación profesional estable y de apoyos materiales y técnicos adecuados a la naturaleza de sus tareas. En un contexto favorable, la función de los profesores seguirá siendo insustituible, aún en la perspectiva de avances notables en el uso de la informática y la comunicación a distancia como medios de educación (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, 1996: 56-57).

De esta forma, en el contexto del discurso institucional de las políticas educativas, si bien se incorporaron ciertas innovaciones al discurso tradicional, como es el hecho de reconocer la concepción plural de los actores de la política educativa y poner énfasis en su corresponsabilidad, se previó diseñar estrategias y programas de actualización que incorporaran la participación tanto de quienes estaban destinados a desempeñar actividades de docencia como de aquéllos que servían de apoyo administrativo al trabajo del aula.

Por primera vez, -se decía- la labor de la docencia tendría un soporte académico de quienes tradicionalmente se habían dedicado a funciones estrictamente administrativas. Al respecto, es importante mencionar que estas dos figuras –el director y el supervisor- se habían dedicado a servir como correa de transmisión entre las disposiciones oficiales y la acción que cotidianamente se realiza en los salones de clase.

2.3.3 Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006

El año 2000 marca el fin de una larga época de más de 70 años de gobiernos emanados del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el inicio de un gobierno opositor surgido del Partido Acción Nacional (PAN) con Vicente Fox Quezada, quien encabeza la administración 2000-2006. Ésta se caracterizó por pregonar el “cambio” como su bandera fundamental y al igual que sus antecesores le asigna a la educación un papel prioritario, pues según el ejecutivo federal ésta será “la columna vertebral de mi gobierno” y afirma que es “la verdadera palanca para el progreso individual, la mejor avenida para la movilidad social y la estrategia adecuada para ganar nuestro futuro”.

Los propósitos y lineamientos que en política educativa se definieron no variaban mucho de los del proyecto educativo modernizador. Los retos seguían siendo: involucrar a todos los sectores de la sociedad en el establecimiento de metas claras y compartidas sobre los objetivos, contenidos, instrumentos y alcances de la enseñanza y el aprendizaje de cada nivel y contar con procesos eficaces y estimulantes para la capacitación de los maestros. La idea no era entonces cambiar de rumbo sino reconocer que dicha reforma fue acertada y que había que continuarla a fin de cumplir con sus objetivos cabalmente. En ese sentido, en el *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, instrumento base de planeación se señalaba que:

El gobierno está comprometido con la reforma necesaria para alcanzar un sistema educativo informatizado, estructurado, descentralizado y con instituciones de calidad, con condiciones dignas y en las cuales los maestros sean profesionales de la enseñanza y el aprendizaje; una educación nacional, en suma, que llegue a todos, sea de calidad y ofrezca una preparación de vanguardia. Para ello,...se adoptarán diversas estrategias. Un elemento central de la acción del gobierno de la República en educación será el énfasis en la participación social –los padres de familia, el sector productivo, las organizaciones y asociaciones– en el logro y consolidación de la transformación educativa. El reconocimiento y aprecio social por la educación de calidad es el estímulo más efectivo para alumnos y maestros, y da el apoyo necesario para realizar reformas complicadas pero necesarias. Con base en esta línea de acción se trabajará para: a] asegurar, entre otras cosas, que cada escuela cuente con una comunidad educativa constituida por los maestros, los alumnos que ellos atienden y por los padres de esos alumnos; una comunidad que participe en la definición de los aspectos que deben mejorarse en cada escuela y la apoye para lograr su mejoría...(Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, 2001: 49).

De principio a fin, en el texto se remite a la educación la consecución de las altas aspiraciones del desarrollo del país, además de prometer llevarla a todos los mexicanos, elevar su calidad y lograr “una educación de vanguardia” que forme el capital humano necesario para enfrentar los retos.

Por lo que se puede apreciar, el citado documento estructurado conforme a los cánones de la planeación estratégica empresarial resulta decepcionantemente declarativo; carece de metas, prioridades y de las distinciones necesarias para convertirse en instrumento rector de las acciones del gobierno y de guía para la concertación con las fuerzas políticas en asuntos fundamentales.

En el plano educativo se caracteriza por un vago y poco comprometedor discurso humanista que recalca el valor de las personas y rinde pleitesía verbal a la equidad y la justicia, aunque no es muy preciso en los medios para lograrlos. Más claro resulta en este cometido el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* elaborado por la SEP, el cual por principio de cuentas reconoce que:

El docente es, sin duda, el factor más importante en cualquier avance sostenido hacia una educación de buena calidad para todos. Es habitual, sin embargo, que las escuelas a las que asisten los alumnos más necesitados de apoyo, en las zonas marginadas indígenas, rurales y suburbanas, reciban a los maestros con menos experiencia y menor preparación profesional. Para revertir este fuerte obstáculo a la equidad, además del compromiso, la capacidad profesional y la fortaleza moral de los educadores, el sistema educativo debe manejar criterios de discriminación positiva -en favor de los alumnos más necesitados- también en lo relativo a la asignación de maestros, con los apoyos económicos que sean necesarios para lograr que esas escuelas tengan docentes con un nivel equiparable a los de las escuelas de ambientes más favorecidos, a fin de que cuenten con los apoyos y recursos necesarios para que puedan desarrollar sus funciones en las mejores condiciones. (Programa Nacional de Educación 2001-2006, 2001: 118).

De esta manera, la formación profesional ha sido parte importante de las políticas educativas, razón por la cual valdría la pena revisar la manera en que se definía el perfil profesional del maestro de educación básica:

El profesional de la docencia se caracterizará por un dominio cabal de su materia de trabajo, por haber logrado una autonomía profesional que le permitirá tomar decisiones informadas, comprometerse con los resultados de su acción docente, evaluarle críticamente, trabajar en colectivo con sus colegas y manejar su propia formación permanente. Este profesor poseerá las habilidades requeridas para el uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como medios para la enseñanza; será capaz de evaluar integralmente el aprendizaje de sus alumnos y de utilizar los resultados de esta evaluación para mejorar su enseñanza. El maestro que se espera tener en el futuro habrá desarrollado la disposición y la capacidad para el diálogo y la colaboración profesional con sus colegas. Tendrá capacidad de percepción y sensibilidad para tomar en consideración las condiciones sociales y culturales del entorno de la escuela en su práctica cotidiana; valorará la función educativa de la familia y promoverá relaciones de colaboración con las madres, los padres y la comunidad (Programa Nacional de Educación 2001-2006, 2001: 125-126).

De acuerdo al discurso institucional, se pretendía contar con un maestro altamente calificado, con profundos valores humanos, con amplio dominio de los contenidos educativos y la sensibilidad necesaria para comprender el contexto en el cual desempeña su trabajo docente. Así, los objetivos estratégicos del *Programa Nacional de Educación 2001-2006* contemplaban:

- 1. Avanzar hacia la equidad en educación.*

- II. *Proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos.*
- III. *Impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social.*

Cada objetivo estratégico sería desarrollado por un conjunto de políticas generales, objetivos particulares y líneas de acción con programas y proyectos precisos. (Ver Cuadro No. 3).

CUADRO NO. 3

OBJETIVO ESTRATÉGICO: CALIDAD DEL PROCESO Y EL LOGRO EDUCATIVOS

Políticas	Objetivos Particulares	Principales Programas y Proyectos.
1. Formación inicial, continua y desarrollo profesional de los maestros.	1. Fomentar el desarrollo profesional de los maestros asegurando una oferta de formación continua, variada, flexible y congruente con los propósitos educativos, así como las condiciones institucionales para esa formación, y un sistema de estímulos que aliente el ejercicio profesional y retribuya el trabajo eficaz de los maestros. 2. Reconocer de manera efectiva la función clave y el papel de los maestros en el proceso educativo, mediante la creación de mecanismos para garantizar su participación en el proceso de elaboración de políticas y propuestas pedagógicas para la educación básica.	1. Programa Nacional para la Actualización de los Maestros de Educación Básica en Servicio. 2. Programa para el Desarrollo Profesional del Magisterio.

Fuente: Programa Nacional de Educación 2001-2006 en: **Educación 2001. No. 77**, México, Octubre de 2001, p.15.

De esta línea de acción se desprendían varias intencionalidades que valdría la pena revisar. En cuanto al primer objetivo particular se manifiesta una identificación entre

la profesionalización docente y las condiciones salariales. Se acepta, por lo menos en el discurso, que las posibilidades de un mejor docente están asociadas a sus condiciones de vida.

En el segundo objetivo particular, además de reconocerse la función esencial de los maestros en los procesos educativos, se reafirmaba este reconocimiento proponiendo el diseño de mecanismos que garanticen la participación en los procesos de elaboración de políticas y propuestas pedagógicas.

2.4 Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)

La política educativa del gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) quedó plasmada en el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* (PROSEDU), el cual tiene como objetivos: la igualdad de oportunidades, contribuir a la consolidación de una economía competitiva y generadora de empleos, y contribuir a lograr un país seguro, limpio, justo y ordenado.

La estructura del PROSEDU está enfocada hacia el logro de seis objetivos principales:

1. Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.
2. Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.
3. Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar las competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.
4. Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.

5. Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.
6. Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.

Ahora bien, a diferencia del programa educativo del sexenio anterior, el PROSEDU está estructurado por objetivos, las metas no están expuestas de forma clara, sin embargo, existe una continuidad en cuanto a las políticas de Estado en lo que se refiere al ámbito educativo, como son:

1. La calidad educativa y la eficiencia en el manejo de recursos.
2. Equidad, dando énfasis a grupos focalizados. No se plantea una propuesta financiera por parte del Estado para hacer frente a estas estrategias.
3. Vinculación con el sector empresarial.
4. Tecnologías de la información y la comunicación como herramientas para la modernización.

Dentro de las actividades que se proponen para el logro del objetivo 1 se encuentran las referidas al papel del maestro entre las que destacan:

- 1.2 Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
 - Establecer los perfiles de desempeño de los docentes en servicio, con el fin de encauzar la formación continua hacia el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para afrontar los retos de la educación del siglo XXI.
 - Adecuar los sistemas de formación de docentes para que respondan a los objetivos que se busca alcanzar en el currículo.
 - Identificar las necesidades de formación continua y superación profesional de los docentes para generar una oferta sistemática, pertinente, integral y equitativa orientada a la mejora de la calidad de la educación básica.

- Poner en marcha un programa de capacitación de docentes para la atención adecuada de las innovaciones curriculares, de gestión y, especialmente, del uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Concretar una oferta de formación continua a distancia para los profesionales de la educación.
- Establecer acuerdos y convenios con autoridades educativas, instituciones formadoras de docentes de educación superior, así como con organismos e instituciones que coadyuven en el diseño, desarrollo e implantación de programas para la formación continua y la superación de los profesionales de la educación.
- Crear mecanismos de reconocimiento social a la labor de los profesionales de la educación.
- Capacitar a los docentes y a los equipos técnicos estatales en la aplicación de los nuevos programas de estudios.
- Fortalecer las competencias profesionales de los equipos técnicos estatales responsables de la formación continua.

Así, tomando como antecedente el análisis transversal de las reformas educativas en el rubro de la vinculación de los maestros con su entorno sociocultural, se ha podido constatar que cada proyecto de reforma, como esquema discursivo, dota de sentido y define la relación de sus componentes de acuerdo con las articulaciones de fuerza y la composición de actores que inciden sobre la misma. En este orden de ideas, la relación maestro – contexto regional como elemento articulado a una estructura discursiva, al tiempo que intenta ordenar y estabilizar una relación dentro de la organización, mantiene espacios abiertos que posibilitan grados de libertad para el sujeto social, como se podrá apreciar en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III
EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III

EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se aborda el segundo nivel de análisis, referido a la influencia ejercida por el contexto y el momento histórico en el que los maestros se incorporan tanto al magisterio como a la vida política. Por ende, la atención se centra en revisar cómo la dimensión de región socio-cultural se constituye en el marco simbólico donde los maestros construyen su subjetividad y comparten concepciones, prácticas sociales y culturales. En un primer momento, se describe la región sur del Estado de México como parte de la “Tierra Caliente”, poniendo el acento en el municipio de Tejupilco donde se concentran la mayor parte de informantes clave, lo cual, en un segundo momento permitió arribar a una dimensión particular, los componentes culturales que movilizan a los docentes.

3.1 La región socio-cultural de “Tierra Caliente”

Un primer acercamiento a la conceptualización de región socio-cultural se encuentra en autores como Lomnitz (1995) y Giménez (1999), quienes han enriquecido el debate con trabajos cuya temática se centra en el análisis de la delimitación regional, sobre todo este último, quien dice que la noción de región es de las más confusas y ambiguas que maneja la geografía humana por la multiplicidad de significados utilizados. Por ello, propone concebirla como región socio-cultural, considerada en primera instancia como soporte de la memoria colectiva y como espacio de inscripción del pasado del grupo que funcionan como otros tantos “recordatorios”. En segundo lugar, también se concibe como un espacio geosimbólico cargado de afectividad y de significados. Es decir, un espacio de comunión entre un conjunto de signos y valores.²⁹

²⁹ Cfr. Giménez, Gilberto, Territorio, Cultura e Identidades. La región socio-cultural. en: **Revista de Estudios sobre las culturas contemporáneas**, Época II, Volumen V, No. 9, Universidad de Colima, México, 1999.

Esta forma de concebir las regiones encuentra un campo bastante fértil en las condiciones *sui generis* del sur del Estado de México y da pie para empezar a configurar la región socio-cultural “Tierra Caliente” como:

[...]un espacio en el que se comparten concepciones, prácticas sociales y culturales, así como características naturales y económicas singulares. Además, mantienen necesidades y problemas similares, tales como la decreciente producción agrícola, la migración a las grandes ciudades y a los EU, desintegración familiar, alto nivel de desempleo, fracaso escolar, servicios educativos atomizados, dispersión de servicios públicos y una geografía accidentada (Mejía, 2000: 1).

Tomando como referencia lo anterior, dicha región se integra con numerosas comunidades, muchas de ellas aisladas por falta de comunicación, con rezagos acumulados en la atención de justas demandas de sus habitantes por mejores condiciones de vida y con insuficiente infraestructura para el aprovechamiento de su potencial productivo. Están pobladas por hombres y mujeres recios en su fortaleza interna y comprometidos para el trabajo, marcados sin duda por la amplitud de su paisaje y la dificultad de su orografía.

Esta región socio-cultural de “Tierra Caliente” es una extensión comprendida en la cuenca del Río Balsas, cuyo centro se ubica en la región más baja, que es Ciudad Altamirano, Guerrero. Partiendo de este lugar y trazando un círculo imaginario en torno a esta ciudad, están comprendidos los valles localizados en la parte noroeste del Estado de Guerrero como son: Cutzamala de Pinzón, Coyuca de Catalán, Tlapehuala, Arcelia, Ajuchitlán, Zirándaro, Poliutla, San Miguel Totolapan, Paso de Arena y Placeres del Oro entre otros, y se prolonga a varios lugares del Estado de Michoacán, entre los que destacan: Huetamo, San Lucas, Riva Palacio, Tiquicheo, Carácuaro, Nocupétaro y Tuzantla.

Esta región socio-cultural comprende también los cuatro municipios ubicados en el sur del Estado de México: Tejupilco, Luvianos, Amatepec y Tlatlaya.³⁰

El río Balsas y la abundancia de agua en una gran porción de la zona, han sido un geosímbolo fundamental en la conformación de esta región socio-cultural y geográfica. “El agua tiene una dimensión especial siempre presente en los ríos, canales o presas e incluso en las canciones y literatura de creación popular” (Bustamante, 2000). En su proceso histórico, “Tierra Caliente” ha sido reconocida como la tierra de los sones guerrerenses y la región del “mal del pinto”. Por su producción agrícola ha sido zona ajonjolinería y actualmente destaca por la producción melonera de exportación.

Esta región sur que comprende los municipios de Tejupilco, Luvianos, Amatepec y Tlatlaya, se caracteriza por su clara desarticulación con el resto del Estado de México, consecuencia quizá de las condiciones fisiográficas prevalecientes. Destacan los sistemas orográficos directamente asociados al volcán Xinantecatl (Nevado de Toluca) y cuyas estribaciones se prolongan hasta los límites con Michoacán y Guerrero. Al poniente se ubica la Sierra de Nanchititla y al sur la Sierra de la Goleta, lo que provoca que la zona se encuentre prácticamente encajonada y sean escasas y accidentadas las rutas naturales de acceso.

La región colinda al norte con los municipios de Otzoloapan, Zacazonapan, Temascaltepec y San Simón de Guerrero; al este con los municipios de Texcaltitlán y Sultepec; al oeste con el municipio de Susupuato, del Estado de Michoacán y al

³⁰ Algunos otros autores como Camposortega (1987) y Aguado (1995) han diseñado criterios de regionalización a partir de identificar algunas características socioeconómicas y el nivel de desarrollo municipal. Para ello proponen una caracterización del estado de México, que al mismo tiempo revele las desigualdades sociales en las regiones. Los autores identifican once variables sobre la satisfacción de las cuatro necesidades básicas: alimentación, salud, vivienda y educación; generando un índice que ordena y estratifica las unidades geográficas a partir de la situación promedio de los habitantes. Con esta clasificación el estado es dividido en seis regiones de marginación: La Región No. II de alta marginación (Sur) en la que se agrupan 20 municipios (Almoloya de Alquisiras, Amanalco, Amatepec, Coatepec Harinas, Donato Guerra, Ixtapan del Oro, Otzoloapan, San Felipe del Progreso, San Simón de Guerrero, Santo Tomás de los Plátanos, Sultepec, Tejupilco, Temascaltepec, Texcaltitlán, Tlatlaya, Valle de Bravo, Villa de Allende, Villa Victoria, Zacazonapan y Zacualpan), que se localizan al suroeste y que presentan los índices más bajos en cuanto a satisfacción de necesidades.

sur con los municipios de Cutzamala, Tlalchapa y Arcelia del Estado de Guerrero. Tiene una superficie de 2,751 Km². Que corresponden al 12% de la superficie del estado.

La red vial de la región aún incompleta, se estructura con base a la carretera federal no. 134 México-Zihuatanejo que atraviesa la región del noreste al oeste y comunica a Tejupilco con Toluca y la capital del país; la carretera estatal no. 2, que comunica hacia el sur con Arcelia, Guerrero y la carretera estatal no. 8, que conecta las cuatro cabeceras municipales de la región.

Fuera de éstas que comunican directamente a un 20% de las 691 localidades y que constituyen la red primaria de caminos, el resto de vialidades está constituido por caminos revestidos, terracerías y brechas que comunican a las demás localidades con la red primaria. Esto hace que algunas comunidades tengan una mayor integración hacia centros estratégicos del vecino Estado de Guerrero, principalmente con Arcelia y Ciudad Altamirano, lo que significa que muchas de las necesidades de la población se satisfagan ahí, en lugar de Tejupilco y aún Toluca.

Esta es una región predominantemente rural que recoge y expresa aquellos procesos en situación de desventaja al haberse conformado en condiciones de pobreza y marginación lejos de los beneficios que la modernidad prometía. Se trata de una zona que aún conjuga problemáticas de emigración, narcotráfico, salud, educación y alimentación.

Recientemente el CONAPO (2005), ha señalado que: “las desigualdades sociales y regionales tienen profundas raíces estructurales que se expresan en la dificultad para propagar el progreso técnico en el conjunto de la estructura productiva y en las regiones del país”. Esto se corrobora con los índices de marginación que ostenta el país y en los cuales los municipios aludidos ocupan un lugar sobresaliente. (Ver Cuadro No. 4).

CUADRO NO. 4**ÍNDICES DE MARGINACIÓN DE LA REGIÓN SUR**

MUNICIPIOS	ÍNDICE DE MARGINACIÓN	GRADO DE MARGINACIÓN	LUGAR QUE OCUPA EN EL CONTEXTO ESTATAL	LUGAR QUE OCUPA EN EL CONTEXTO NACIONAL
TEJUPILCO	0.10660	MEDIO	29	1280
LUVIANOS	0.91347	ALTO	12	840
AMATEPEC	0.59683	ALTO	9	748
TLATLAYA	0.72041	ALTO	7	658

Fuente: **CONAPO (2011) Índices de marginación por municipios 2010.**

De acuerdo a los indicadores del CONAPO, los cuatro municipios que administrativamente se han acotado como límites políticos de la región sur del Estado de México, están ubicados en los rangos de más alta marginación, por lo que son parte de los 386 municipios que, a nivel nacional tienen el 38% de población de 15 años o más analfabeta; donde el 67% de la población que albergan no terminó la primaria; 31% habita en viviendas sin drenaje ni sanitario exclusivo; 28% no cuenta con energía eléctrica; 41% carece de agua entubada; 72% habita en viviendas con piso de tierra y 74% de éstas tienen algún grado de hacinamiento. Al respecto, autores como Furter (1996: 110) señalan que:

Los problemas regionales y las regiones desfavorecidas no se conciben desde los bloques del poder económico como problemas orgánicos y estructurales, sino como bolsas del subdesarrollo, donde las políticas no ven más que caracteres cuantificables de insuficiencias, necesidades, carencias materiales y humanas y que sin embargo estas poblaciones son víctimas del impacto perturbador de un proceso general de desarrollo que las convierte en sujetos profundamente incapacitados para controlarlo y menos para comprenderlo.

Estos indicadores adquieren relevancia ya que pueden ser considerados como condicionantes que se encuentran vinculados a los índices de pobreza, es decir, que la escasa posibilidad que la familia tiene de ofrecer un ambiente familiar propicio al aprendizaje van creando características culturales que inciden sobre la importancia que la familia otorga al avance escolar de sus hijos.

3.1.1 Aspectos Demográficos

En las proyecciones elaboradas por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), con datos del Censo General de Población y Vivienda, se señala que la población total de la región en 2010 fue de 158,189 habitantes, el 1.07% de la población total del Estado de México. (Ver Cuadro No. 5).

CUADRO NO. 5

ESTRUCTURA POBLACIONAL DE LA REGIÓN SUR

MUNICIPIOS	2010
TEJUPILCO	71,077
LUVIANOS	27,781
AMATEPEC	26,334
TLATLAYA	32,997
TOTAL	158,189

Fuente: **Estimaciones del CONAPO con base en el INEGI, Censo de Población y Vivienda 2010**

Dicha población tiene una dinámica demográfica característica de zonas rurales deprimidas: fecundidad relativamente alta y mortalidad moderada, combinada con un saldo neto migratorio negativo, factores que derivan una tasa de crecimiento medio anual cercana al 2% y una estructura por edades donde un poco menos de la mitad de la población son niños y jóvenes; 18% se ubica en edades de cero a 5 años y el 28% entre los 6 y 14 años, es decir se tiene una población potencialmente demandante de educación básica.

El patrón de los asentamientos se definió originalmente tanto por el relieve de la zona como por sus recursos naturales; más recientemente, la influencia de la red carretera en crecimiento ha contribuido a moldear la distribución de la población en el territorio regional. Así se tiene que la región se caracteriza tanto por la gran cantidad de pequeñas localidades como por la dispersión de las mismas. Hasta el 2010, en la región, existían 691 localidades en donde habitaban 158,189 habitantes, de los cuales, un poco más de la cuarta parte se ubicaba en 11 localidades mayores

de 1,000 habitantes; 14% en 27 localidades entre 500 y 1,000 habitantes. Del resto, el 30% de la población se distribuye en 124 localidades menores de 500 habitantes y mayores a 200, y el otro 30% en 477 asentamientos menores a 200 habitantes. (Ver Cuadro No. 6).

CUADRO NO. 6

DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN POR TAMAÑO DE ASENTAMIENTO

RANGO	NO. DE LOCALIDADES	% DE POBLACIÓN
10,000 y más	1	10.4
5,000 a 9,999	1	4.5
2,000 a 4,999	5	6.3
1,000 a 1,999	7	6.1
500 a 999	34	14.1
200 a 499	146	29.8
100 a 199	131	19.2
0 a 99	366	12.6
TOTAL	691	100.0

Fuente: Estimaciones del CONAPO con base en el INEGI, II Censo de Población y Vivienda 2005 y Encuesta Nacional de Educación y Empleo (ENOE) 2005, IV Trimestre.

La distribución dispersa de la población y las dificultades de acceso por vías terrestres obstaculizan permanentemente la dotación de la infraestructura y los servicios básicos en la mayoría de las localidades. Por ello es necesario conocer con cierto detalle la forma cómo la región se estructura a partir de aquellas localidades que, por su ubicación respecto al resto de asentamientos y el tamaño de su población, funcionan como lugares de atención a distintos niveles, es decir, tienen capacidad para mantener un mercado de bienes y servicios necesario para el desarrollo de las actividades normales de las localidades dentro de su área de influencia, o bien, presentan potencialidad para cubrir este tipo de funciones.

En la región pueden identificarse una serie de localidades de distinta jerarquía y nivel de funciones a partir del centro regional de mayor importancia (Tejupilco), sobre las cuales sería posible impulsar a la región, aprovechando el hecho de que estas localidades funcionan ya como centros de mercado para localidades menores.

En efecto, en la ciudad de Tejupilco y en las cabeceras municipales se están concentrando los servicios públicos que están dando lugar a la aparición y desarrollo del sector terciario de la economía, que según INEGI incluye: a) Comercios, restaurantes y hoteles, b) Transporte, almacenamiento y comunicaciones, c) Establecimientos financieros, seguros, etc. D) Servicios comunales, sociales y personales.

En la actualidad, prácticamente todas las localidades mayores a 200 habitantes, gravitan en torno a la localidad de Tejupilco para la satisfacción de necesidades varias, ya sea en demanda de servicios públicos y privados o para adquirir bienes de consumo doméstico, insumos e implementos para las actividades económicas. Tejupilco se ha convertido en el nudo regional, ya que además de la cantidad de población que aglutina constituye el núcleo de mayor atracción en la zona por la variedad de giros comerciales y de servicios que ahí se encuentran. Las razones que han permitido la preponderancia de Tejupilco se relacionan, entre otros aspectos, con las características geomorfológicas, los servicios disponibles y la influencia de la carretera México-Zihuatanejo.

Existen otras micro-regiones que, bajo el influjo de Tejupilco ejercen su propia influencia en un ámbito menor, es decir, en localidades menores en torno suyo tales como Luvianos en el rango de 5,000 a 9,999 y Bejucos; Zacatepec, Amatepec, Palmar Chico y San Pedro Limón, en el rango de 2,000 a 4,999 habitantes, mientras que San Miguel Ixtapan, San Andrés Ocoatepec, Rincón de Jaimes, Tenería, San Antonio del Rosario, Santa Ana Zicatecoyan y Trojes en el rango de 1,000 a 1,999 habitantes. Estas localidades, además del tamaño de su población presentan otra serie de semejanzas: con la excepción de Amatepec, el resto se asientan en terrenos más o menos regulares, ya sea en algunos pequeños valles o bien en terrenos con pendientes suaves, lo cual les permite crecer sin mayores obstáculos.

Un tercer grupo de micro-regiones, puede aprovecharse para conformar un nivel intermedio entre las localidades de segundo orden (las mayores a 1,000 habitantes) y las más pequeñas, para la ubicación de servicios que soporten niveles de

demanda menores. Se trata de asentamientos con población entre 350 y 999 habitantes que tienen una localización intermedia entre los centros de población mayores. La necesidad de consolidar centros de este orden es más evidente en los extremos noroeste, centro y sur de la región donde predominan las localidades menores de 500 habitantes.

El número de micro-regiones consideradas aquí es mayor que las del segundo orden, pero a diferencia de aquéllas conforman tres estructuras espaciales perfectamente definidas. Una de ellas en el municipio de Tejupilco, se ubica en torno a la cabecera municipal y otra en el municipio de Luvianos, ambas se articulan por la carretera que les une. La tercera se extiende a lo largo del extremo norte del municipio de Tlatlaya y parte del sur de Amatepec, conformando todo un cinturón que va de este a oeste de la región, aunque no presenta una total integración por las dificultades que ofrece la topografía de la zona y el sistema de comunicación carretera.

3.1.2 La situación educativa

Si bien la región cuenta con una dotación de infraestructura educativa que cubre una alta proporción de sus comunidades, a partir de la década de los noventa, el número de escuelas y el personal que las atiende ha crecido progresivamente en condiciones normales. Sin embargo de acuerdo al CONAPO (2005): persisten índices altos de analfabetismo y educación básica incompleta: de la población de 15 y más años de edad, que asciende a 68 mil personas, el 23% es analfabeta, el 43% no concluyó su educación primaria y el 12% no terminó la secundaria.

Otra diferencia cualitativa que presentan estas localidades rurales de la región, es la existencia de escuelas primarias multigrado, en las que un solo maestro atiende de dos a tres grados a la vez. (Ver Cuadro No. 7).

CUADRO NO. 7**SITUACIÓN EDUCATIVA DE LA REGIÓN SUR**

MUNICIPIOS	NÚMERO DE ZONAS ESCOLARES	NÚMERO DE ESCUELAS	NÚMERO DE ESCUELAS MULTIGRADO
TEJUPILCO	6	83	55
LUVIANOS	4	66	43
AMATEPEC	4	64	54
TLATLAYA	6	75	56
TOTAL	20	288	208

Fuente: **Subdirección Regional de Educación Básica. Tejupilco, Ciclo Escolar: 2011-2012. Subsistema Estatal.**

De acuerdo con (Rosas, 2003: 25): “ninguna de estas modalidades ofrece la calidad de la educación que requieren los niños de las localidades rurales, porque tal como su propio nombre lo sugiere, son escuelas que carecen de lo necesario, tanto en lo personal como en lo material”.

Asimismo, aunado a la falta de cobertura y de calidad del servicio educativo, se encuentran otros fenómenos socioculturales y escolares como la falta de apoyo de los padres de familia en la educación de sus hijos, el pobre capital cultural que presentan los niños, la falta de recursos materiales, el trabajo infantil, la inasistencia escolar, la reprobación y la deserción entre otros.

3.2 El municipio de Tejupilco de Hidalgo

Tejupilco de Hidalgo es considerado de acuerdo a la tradición oral e histórica como puerta de la exuberante “Tierra Caliente”, que se extiende geográficamente a los Estados de Guerrero y Michoacán y conduce al pacífico por la inigualable orografía, conformada por la sierra de La Cumbre, extensión de la sierra de Temascaltepec, la sierra de Pericones donde destaca el Cerro Gordo, y el singular Cerro de la Muñeca que se extiende hasta la sierra de Nanchititla.

Este es el lugar donde habitan la mayoría de informantes y es también el punto de referencia, el “centro” de todos los demás que viven fuera de la cabecera municipal, pero cuyas localidades pertenecen al municipio.

El municipio de Tejupilco de acuerdo a su extensión territorial lo hacía ser, hasta antes de que se separara Luvianos, el más grande del Estado de México, con una superficie de 1,327,56 Km., colindando al norte con los municipios de Oztoloapan, Zacazonapan, Temascaltepec y San Simón de Guerrero, al sur con Amatepec y Sultepec, al este con San Simón de Guerrero, Texcaltitlán y Sultepec y al oeste con los Estados de Michoacán y Guerrero.

Esta población se localiza a 100 kilómetros al suroeste de la capital del estado, entre los paralelos 18° 45, 30,, y 19° 04, y 32,, de latitud norte y entre los meridianos 99° 59, 07,, y 100° 36, 45,, de longitud oeste (Cardoso, 1997: 31). A una altura de 1340 metros sobre el nivel del mar, su clima predominante es el templado, cuya temperatura máxima se registra entre los meses de abril y mayo, llegando a los 35° y 37° centígrados, en contraste con la temperatura mínima que se registra en los meses de diciembre y enero y que llega a ser de 22° centígrados.

A lo largo del año el paisaje presenta marcados contrastes: suele ser verde y de vegetación abundante en épocas de lluvias y tornarse dorado y seco en la temporada de cuaresma. La vegetación es muy variada; alrededor de la pequeña ciudad, los cerros están poblados de árboles como fresno, encino, distintas especies de coníferas, trueno, sabino, huaje, tepehuaje, madroño, ceiba, jacaranda, capulín, zapote blanco, ciruelo, sauz, eucalipto, nanche y pinzán entre otros. La fauna del lugar la componen distintas especies de mamíferos como ganado vacuno, caprino, asnal, porcino, animales domésticos y silvestres.

Para quien viene de Toluca, capital del Estado de México y después de haber recorrido casi cien kilómetros de distancia y dos horas de trayecto, por una carretera sinuosa y de mediano declive, llegar a un punto donde la carretera es recta deja ver allá a lo lejos y muy abajo, un poblado de figura irregular que destaca entre

pequeños cerros y grandes montañas, es un alivio. Se trata de la cabecera municipal de Tejupilco de Hidalgo.

Al seguir bajando, la carretera se vuelve más empinada y las curvas más estrechas. Por fin se llega a Tejupilco, centro urbano regional³¹ que constituye el “nudo”³² de la región sur del estado. Al llegar, la carretera entronca con dos libramientos: a la derecha el viejo libramiento que prolonga la carretera México-Zihuatanejo y que une puntos importantes como son: Luvianos, Bejucos, Cutzamala y Ciudad Altamirano. A la izquierda, el nuevo libramiento prolongación de la carretera México-Arcelia que más adelante cruza las poblaciones del sureste del estado como Amatepec, Tlatlaya, Santa Ana Zicatecoyan, San Pedro Limón y San Antonio del Rosario.

Si se continúa de frente, se encuentra uno con el tradicional arco que da la bienvenida al visitante y marca la entrada a la cabecera municipal, con su glifo “Texopilli”, que etimológicamente significa “en los dedos de los pies”, el vocablo deriva de varias culturas que habitaron el lugar en la época prehispánica (otomíes, matlazincas, aztecas). Asimismo, la crónica informa que aquí vivió Cristóbal Hidalgo, padre del iniciador de la independencia Miguel Hidalgo y Costilla, por lo cual el municipio se llama Tejupilco de Hidalgo.

Desde esta perspectiva simbólica se encuentran algunas formas objetivadas de la cultura, las cuales son los “productos materializados en forma de instituciones o artefactos” (Giménez, 1994: 32), son las creaciones humanas que sintetizan el modo en que un pueblo ve y organiza la realidad; algunos ejemplos de estas formas son: la indumentaria típica de la región, cuyo uso en Tejupilco se reduce a las personas mayores o aquellas que viven en las rancherías que se encuentran a lo largo y ancho del territorio municipal. Esta vestimenta típica consiste, para la mujer, en

³¹ Gilberto Giménez, señala que: “toda región cultural –juntamente con su mosaico de microrregiones– tiende a ser polarizada por un centro urbano que generalmente suele ser una ciudad-mercado. “Apuntes para una teoría de la región y de la identidad regional” en: **Estudios sobre las culturas contemporáneas**, Vol. VI, No. 18, Universidad de Colima, México, 1994.

³² Siguiendo a Giménez, en una región polarizada, “los nudos son centros de poder o de doblamiento jerárquicamente relacionados entre sí (aldeas o pueblos, ciudades, capitales, metrópolis...) que simbolizan la posición relativa de los actores sociales dentro de un territorio, ya que todo actor se ve y se representa a sí mismo a partir de un centro.

“blusas con mangas largas y cuellos cerrados, faldas largas y anchas y el uso de rebozo para cubrir la cabeza” (Cardoso, 1997: 86), y para los hombres el uso de “camisa y pantalón de manta, huaraches cruzados de piel y sombrero estilo Tlapehuala”.

Otras formas objetivadas de la cultura que se encuentran en Tejupilco son los alimentos típicos como la barbacoa de chivo, la pancita de res, el mole de guajolote con arroz, los tamales nejos,³³ el chorizo, las carnitas y el queso de puerco y desde luego no podían pasar desapercibidas las famosas “finas”³⁴. También pueden encontrarse bebidas típicas como el “chorreado” hecho a base de leche y alcohol y el “torito” elaborado con jugo de naranja, tequila, alcohol, cebolla y chiles serranos picados.

Son características también de esta región y principalmente del municipio de Tejupilco las bandas de música, mejor conocidas como “bandas de viento” que tocan para las más variadas ocasiones; los sones estilo guerrerense, huapangos y corridos que son los preferidos de la gente que habita en esta región sociocultural de “Tierra caliente”.

³³ Los tamales “nejos” se elaboran con la ceniza restante de la combustión de la leña. Para prepararlos, primero se cuecen en agua, en igual cantidad, una porción de maíz y otra de ceniza. Una vez cocidos, los granos de maíz se “descabezan” (se les quita la punta de la semilla) y se muelen para formar una masa a la que se le agrega sal al gusto. Ya que la masa está preparada, se van tomando pequeñas porciones de la misma, dándoles generalmente la forma de rectángulo. La porción de masa se envuelve en una hoja de plátano (aunque también se utilizan hojas de maíz) y se colocan alrededor del recipiente, dejando un hueco en el centro del mismo para que el vapor cueza los tamales de forma homogénea. Una variante de este alimento son los “tamales de ejote” los cuales se preparan de la misma manera que los “nejos” con la única diferencia de que a la masa se le agregan ejotes crudos picados que se cuecen al mismo tiempo que los tamales dentro de la vaporera. En: Escamilla Jaimes, Irais (2008) **“Trabajo y estudio. Significados de una doble tarea del estudiante de Telesecundaria en un contexto rural”**, Tesis de Maestría, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México, pp. 53.

³⁴ Pan típico elaborado entre otros ingredientes con manteca de cerdo, huevo y canela.

3.2.1 Antecedentes

En el año de 1825 se le designó como municipio. Se puede afirmar que éste era fundamentalmente rural, en tanto que a lo largo de su proceso histórico se ha caracterizado por presentar elementos de marginación económica y social en comparación con el desarrollo estatal y nacional.

Se tienen referencias de 1930 que señalan que llegar a Tejupilco era toda una hazaña debido a la abrupta geografía. En ese entonces, el recorrido se hacía a través de caminos reales y con la ayuda de animales de carga, eran los arrieros o “chantes”³⁵ los que hacían posible el precario comercio basado la mayoría de las veces en el trueque.

Según el cronista municipal Alfredo Cardoso (1997: 131): “[...]por tierra también conducían ganado vacuno, porcino y caprino, gallinas y huevo. Traían de Toluca, alcohol, abarrotos, ropa y medicamentos”. Sin embargo y más allá de las crónicas, los maestros también tienen sus percepciones en torno a su lugar de origen, tal es el caso del maestro Tranquilino, originario y vecino de la comunidad de Rincón del Carmen, municipio de Tejupilco, quien hace remembranzas de esa época y comparte sus recuerdos:

En ese entonces Tejupilco era un pueblo pequeño y muy tranquilo, podría decirse que el pueblo solo comprendía lo que es hoy el primer cuadro. En ese tiempo, había pocas casas y bastantes árboles de fresno, en la plaza las señoras tenían sus puestos de carne y además vendían rebanadas de pan y atole de arrayán, también vendían chorreados, es decir leche con alcohol. Es lo que más recuerdo de ese tiempo (E5T-MVCE161112).

A mediados de esta misma década de los treinta se construye la carretera de terracería del Río Chilero a Tejupilco, tramo que hacía falta para comunicar la cabecera municipal con Toluca. A consecuencia de ello, algunos coches para pasajeros empezaron a circular de manera irregular, siendo sustituidos después por

³⁵ Así se les llamaba a los comerciantes que venían del Valle de Toluca a vender productos manufacturados como telas, agujas, hilos y otros enseres domésticos y que a través del trueque los cambiaban por gallinas, pollos o huevos.

los autobuses de la Línea México-Toluca, Zinacantepec y Ramales, S.A. la cual hasta la fecha sigue ofreciendo el servicio.

A propósito de este hecho, Rodolfo García Gutiérrez, acompañante en las giras del gobernador Salvador Sánchez Colín y autor de extraordinarias crónicas de viaje, describe parte del trayecto que hacían los automóviles en la carretera de terracería que comunicaba Tejupilco con Toluca:

Libre de esfuerzo el automóvil comienza a descender con rapidez. Detrás de nosotros va quedando, blanquizca y esfumada una larga serpiente de polvo. Las encinas de las laderas están cubiertas de fino polvillo, igual que el suelo tapizado de gruesa alfombra de hojarasca (García, 1992: 9).

Siguiendo con el cronista municipal, en la década de los cuarenta y principios de los cincuenta: “[...]surca los cielos del sur un sistema de transporte aéreo que comunica a la capital del estado con varias poblaciones surianas” (Cardoso 1997: 132), en un principio de manera informal y después con la autorización del gobierno. Había aviones de carga que transportaban huevo, gallinas, cerdos, granos y abarrotes, había otros también que transportaban a los viajeros. Este servicio era más frecuente sobre todo en el periodo de lluvias en el que las carreteras se volvían intransitables. Nuevamente el maestro Tranquilino relata cómo se vio en la necesidad de utilizar este transporte aéreo:

En cierta ocasión, junto con otras personas integramos una comisión para asistir a Toluca, sin embargo y cuando ya estábamos reunidos en el centro de Tejupilco, para abordar la camioneta que nos trasladaría, resulta que como era una camioneta chica con poca capacidad ya no cabía, por tanto me dejaron y ya no pude acompañarlos. Sin embargo, como tenía la intención de asistir, rápidamente me fui a ver al encargado de solicitar y despachar las avionetas para pedirle de favor que me solicitara una porque me urgía llegar a Toluca. Así lo hizo y de esa manera llegue primero y pude incorporarme con el resto de la comisión (E5T-MVCE161112).

La mayoría de los pueblos del municipio tenían su historia de varios siglos, pues habían sido poblaciones indígenas desde la época colonial, mientras que los ejidos eran poblaciones que habían pertenecido a las antiguas haciendas porfiristas y que

durante el cardenismo habían sido reconocidas oficialmente después del reparto agrario.

Durante muchas décadas, estos pueblos, ejidos y rancherías estuvieron aislados del resto de la entidad y de satisfactores mínimos para su población, debido a la lejanía, la intrincada geografía y el descuido político, y no es hasta la administración de Salvador Sánchez Colín (1951-1957) cuando se empiezan a considerar dos necesidades sustantivas: integrar a la región al resto del estado y del país como parte del proyecto de la “Unidad Nacional” y llevar los servicios, el progreso, el desarrollo al sur de la entidad a través del extensionismo³⁶ en relación a las demostraciones técnicas, actos culturales y cooperativas, procurando el mejoramiento económico y la participación de los beneficiarios pero siempre bajo el control estatal.

Por esa razón, en la primer gira de trabajo que un gobernador hacía a la región sur del Estado de México, concretamente al municipio de Amatepec, la población, como una forma de mostrar su agradecimiento por la carretera que comunicaba con Tejupilco, se volcó en las calles para darle un multitudinario recibimiento. El maestro Manuel, en ese entonces alumno de la Escuela Primaria: “20 de Noviembre” de Amatepec, recuerda cómo vivió ese momento cuando el gobernador se presentó en la plaza principal de la cabecera municipal para inaugurar dicha carretera:

En esa fecha vinieron varios carros. Incluso a nosotros los alumnos de la primaria nos llevaron a hacer valla, para lo cual teníamos que llevar pétalos de flor en bolsitas para lanzarlas a la comitiva del gobernador (E4M-MVCE141112).

En 1960, el municipio de Tejupilco tenía 61 poblaciones, entre ellas se encontraba la Villa de Tejupilco que era la cabecera municipal; había también 12 pueblos, 9 ejidos

³⁶ Se definía como “Extensionismo del Estado” un aspecto de la política gubernamental, lo cual significaba que: [...]el Estado no se reduce a cumplir su cometido de guardián del orden ni se contenta con realizar las obras tradicionales de beneficio colectivo, como caminos y escuelas, sino que extiende su actividad a otras esferas” en: Jarquín, María Teresa y Herrejón Peredo, Carlos. **Breve Historia del estado de México**, México, FCE-COLMEX, 1995.

y 29 ranchos y rancherías dispersos en los valles y montañas del extenso territorio. (Ver Cuadro No. 8).

CUADRO NO. 8

PRINCIPALES POBLACIONES DEL MUNICIPIO DE TEJUPILCO EN 1960

PUEBLOS	EJIDOS
1.- Acamuchitlán	1.- Las Anonas
2.- Acatitlán	2.- El Ciruelo
3.- Arizmendiz	3.- El Guayabal
4.- La Cabecera	4.- Ixtapan
5.- Hacienda de Ixtapan	5.- Piedra grande
6.- San Miguel Ixtapan	6.- El Pueblito
7.- Ocoteppec	7.- Rincón del Carmen
8.- Pantoja	8.- Santa Rosa – Estancia Grande
9.- El Progreso (Luvianos)	9.- Tenería
10.- San José de la Laguna	
11.- San Lucas	
12.- San Simón	

Fuente: **VIII Censo General de Población y Vivienda de 1960. Secretaría de Industria y Comercio, México, 1963, p. 72.**

La población predominantemente campesina del municipio de Tejupilco presentaba como características el aislamiento y la marginación social, debido a la accidentada geografía y lejanía con la capital del estado, además el establecimiento y desarrollo de los medios de comunicación y transporte fue muy tardío, así como los servicios públicos básicos como agua, luz, drenaje, teléfono, telégrafo y servicios médicos entre otros, que eran insuficientes tanto en la cabecera municipal como inexistentes en los poblados y rancherías.

Justo en la década de los sesenta se da la llegada del maestro Serafín originario de Ixtlahuaca a esta región sur del Estado de México, concretamente al municipio de Tejupilco y su testimonio ilustra muy bien las condiciones de marginación prevalecientes en esa época:

Llego a Tejupilco como Inspector Escolar Federal en el año de 1965, y lo primero que me encuentro es una zona inhóspita, pobre en medios de comunicación, pobre en vías de transporte, la mayoría de las poblaciones tenían cultivos de temporal, había mucha pobreza e ignorancia. En lo referente al transporte no había más que dos “corridos” de Toluca hasta Bejucos, de ida y de vuelta, carretera de terracería de un solo carril, así que si usted iba y se encontraba otro carro, si estaba en un lugar difícil se tenía que echar de reversa o bien el otro para que pudiera pasar, había escasez de agua en la mayor parte de las escuelas, analfabetismo. El único teléfono era el de un señor que tenía una tiendita en el Paso del Guayabal y de ahí me comunicaba a Toluca. Sólo en algunos pueblos había teléfonos (E6S-MVCE191112).

En los años sesentas como bien recuerdan algunos maestros, Tejupilco tenía unos cuantos miles de habitantes y sólo era una pequeña mancha urbana que no tenía proyección para convertirse en la enorme ciudad que es ahora, en aquellos años las construcciones eran de materiales como el adobe, la madera y desde luego la teja.

Al transcurrir el tiempo y con ello la necesidad de implementar nuevas tecnologías para la construcción, fue como poco a poco las casas típicas fueron cambiadas por construcciones cimentadas a base de concreto, varilla, alambazón y pintura para la cubierta; Tejupilco literalmente se había transformado en un pueblo moderno con un pasado histórico. Sin embargo a pesar de esa transformación, todavía se respiraba un ambiente de tranquilidad como lo refiere el maestro Manuel, al recordar pasajes de su adolescencia en la Escuela Secundaria Por Cooperación No. 96 “Cristóbal Hidalgo”:

En esa época el pueblo era muy tranquilo, la gente no estaba tan maleada mentalmente, no había tanta ciencia ni tecnología, a la cuenta tenían ideas no tan sofisticadas como últimamente, en aquel entonces se podía salir tranquilamente a tomar una nieve, era un ambiente muy familiar, dar vueltas al jardín principal, ir a misa los domingos, convivir un rato, comprarse una paleta e irse a su casa. Yo esperaba con ansiedad las fechas de Semana Santa, en aquel entonces tenía mucho auge, era lo más bonito del pueblo, también la fiesta regional que comenzaba el miércoles de ceniza, no había pleitos entre la gente, no había divisionismo, la gente estaba unida (E4M-MVCE141112).

La historia de Tejupilco se desvanece en la medida que aumenta su urbanización y lo evidencian las grandes e imponentes construcciones modernas que día a día se

realizan en las diversas colonias que conforman la ciudad, rango adquirido a partir del 19 de agosto de 1984, debido a su número de habitantes y la variedad de servicios que ofrecía.

3.2.2 Una ciudad de contrastes

Tejupilco es la típica ciudad con su plaza principal, cuyo corazón lo representa el tradicional kiosco rodeado por un jardín; la iglesia, construida en piedra con fachada blanca, que data del siglo XVII y que se sabe, fue construida sobre una pirámide prehispánica, lo que explicaría su ubicación en una alta plataforma a la cual se llega por unas escaleras que dan acceso por ambos extremos de su fachada. En el centro, destaca también la presidencia municipal que ocupa un edificio de tipo colonial de dos plantas con patio en el centro, el cual comparte una plazoleta de cemento, que termina en la calle que la separa del jardín central, con otros centros importantes de la vida económica y educativa de la población.

Su gran actividad comercial conforma la base de su economía donde acuden los habitantes de los pueblos y comunidades circunvecinas a realizar sus diligencias. Actualmente, presenta problemas de desempleo y empleo de menores en actividades llamadas de economía informal: boleros, vendedores ambulantes, etc. que trabajan para poder contribuir así, a su raquítico presupuesto. Esta situación, como bien la señala el maestro Jesús ha desencadenado varias problemáticas entre las cuales destacan:

Ahora se ha venido mucha gente que no es del pueblo, mucha gente que viene hasta de malas, algunas vienen huyendo de problemas de sus verdaderos lugares de origen y Tejupilco se ha llenado de mucha gente de ese tipo, mucha gente que viene corriendo por ahí (E8J-MVCE231112).

Otro de los problemas es el crecimiento de la cabecera municipal, generando problemas de urbanización, ya que se han establecido asentamientos irregulares, a los que las autoridades han tratado de proporcionar los servicios básicos, en otros ha facilitado lotes para las viviendas. Este crecimiento irregular de la población, ha propiciado una problemática social análoga a la de las grandes ciudades, ejemplo de

ello, son las grandes proporciones de basura que se generan día con día; aunado a esto, otro grave problema es el sistema de drenaje existente, ya que al no contar con un colector de aguas negras para su debido tratamiento, éstas desembocan en los arroyos que rodean la ciudad, contaminando sus aguas y convirtiéndose en basureros clandestinos y en focos de infección. Además, este crecimiento trae consigo otra serie de problemas como los que señala la maestra Hermelinda:

No diría que este tipo de problemas sean exclusivos de Tejupilco, yo los veo a nivel general producto de la globalización que ha hecho que también los vicios sean globales, por ejemplo, veo que la delincuencia ha llegado en lugar de que llegue el progreso y la cultura, incluso ha llegado la delincuencia hasta zonas rurales, por poner un ejemplo, a San Miguel Ixtapan que es una zona rural. Puedo decir que ahora Tejupilco es un lugar inseguro, es un lugar desorganizado, entonces no lo veo con muy buenos ojos. Lo que más recuerdo de mis años de infancia aquí en Tejupilco era la seguridad pública, podía caminar tranquilamente, no tenía temor de que me fueran a asaltar o que me fueran a atacar, antes ninguna de nosotras nos preocupábamos de eso y ahora las jovencitas no pueden ir solas a la escuela, tienen que ir siempre acompañadas, y a cierta hora la gente no puede salir, entonces eso es lo que añoro, la seguridad, también la contaminación que ha ido en aumento (E7H-MVCE211112).

La cabecera municipal cuenta con una serie de servicios como son: agua potable, energía eléctrica, drenaje, teléfono, mercado, agencias automotrices, gasolineras; servicios en el área de salud: IMSS, ISSEMYM, ISEM; en seguridad social, se localizan la Dirección General de Policía y Tránsito, la Subprocuraduría de Justicia, Seguridad Pública y la Policía del Bando Municipal. También se cuenta con transporte público: foráneo y urbano. Por otro lado, existen a la vez instituciones bancarias como Bancomer y Banamex.

En cuanto a la infraestructura educativa, se tiene que a lo largo y ancho de la cabecera municipal, se encuentran escuelas de preescolar, primaria, secundaria, media superior, superior y posgrado. Así como Centros de Educación para los Adultos, ofreciendo los servicios de primaria, secundaria y capacitación para el trabajo, e instituciones que ofrecen el servicio de apoyo a la educación como la Escuela de Bellas Artes, Escuela del Deporte, Escuela de Artes y Oficios (EDAYO) y el Centro de Estudios Tecnológicos Industriales (CETIS).

Recientemente, debido a las demandas de la población se han incrementado los centros de educación superior y posgrado como son: la Escuela Normal, la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Subsede Tejupilco, El Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Tejupilco (ISCEEM), La Universidad Interamericana de Desarrollo (UNID), el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México y la Unidad a Distancia de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

3.3 Los maestros de educación primaria

La composición y distribución de los integrantes de una profesión, como es en este caso el magisterio del subsistema estatal en el municipio de Tejupilco, por sexo, estado civil, años de servicio, tipo de plaza y función, preparación profesional, carrera magisterial y asistencia a cursos de actualización, permite delimitar particularidades en su formación, desempeño y desarrollo profesional.

De acuerdo a autores como De Ibarrola y Silva (1997) el uso de los términos “profesor” o “el magisterio” se han hecho tan comunes que la mayoría de las veces se aceptan sin cuestionar acerca de los rasgos demográficos que están detrás de estas expresiones. Por regla general, estos términos se refieren al magisterio como una entidad indefinida, lo que imposibilita el reconocimiento de las características personales claramente diferenciadas que conforman este grupo profesional en comparación con cualquier otro sector de la sociedad.

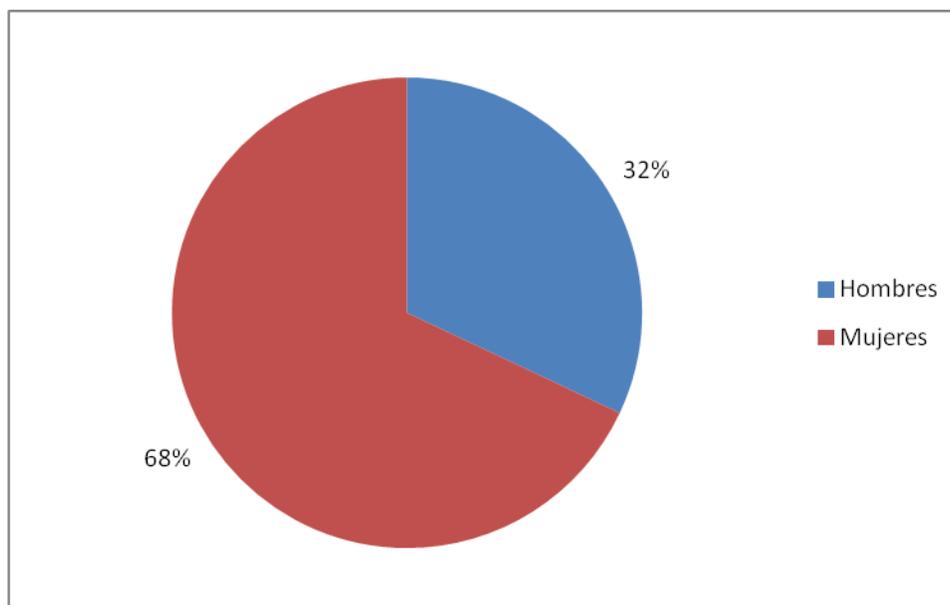
La influencia que los rasgos personales y demográficos básicos pueden tener sobre la actuación del maestro como trabajador, miembro de un gremio, parte de un grupo de trabajo o frente a un grupo de alumnos es fundamental y sin embargo, rara vez se contemplan en las estadísticas del sistema educativo o en la construcción y el análisis de los diagnósticos sobre el profesorado.

En relación con la variable sexo, por ejemplo, la mayoritaria participación de las mujeres en el trabajo docente ha sido uno de los rasgos más sencillos generalmente olvidados en las políticas educativas. Los datos de los años de servicio, por su

parte, ofrecen información que permite orientar decisiones tan importantes como las previsiones sobre la reposición de las plazas o el mejor uso de la experiencia efectiva del personal con que se cuenta.

En este apartado se presentan las frecuencias simples de sexo, estado civil, años de servicio, tipo de plaza, preparación profesional y adscripción al programa de carrera magisterial de los 466 maestros de educación primaria que laboran en el municipio de Tejupilco.

3.3.1 Por sexo



Fuente: Elaboración propia con base en información recabada del Archivo de la Subdirección Regional de Educación Básica, Tejupilco, México

Resalta de manera significativa que la educación primaria en el municipio de Tejupilco se encuentra a cargo de las maestras (Hombres 32%, Mujeres 68%). Este hecho plantea elementos de análisis diversos: la feminización del magisterio del nivel básico parece corresponderse con la visión tradicional del papel femenino en la atención de los niños de los primeros grados. De igual forma esta situación obliga a revisar la incidencia de los distintos papeles que históricamente desempeña la mujer en la sociedad: madre de familia y ama de casa, que pueden ser muy demandantes

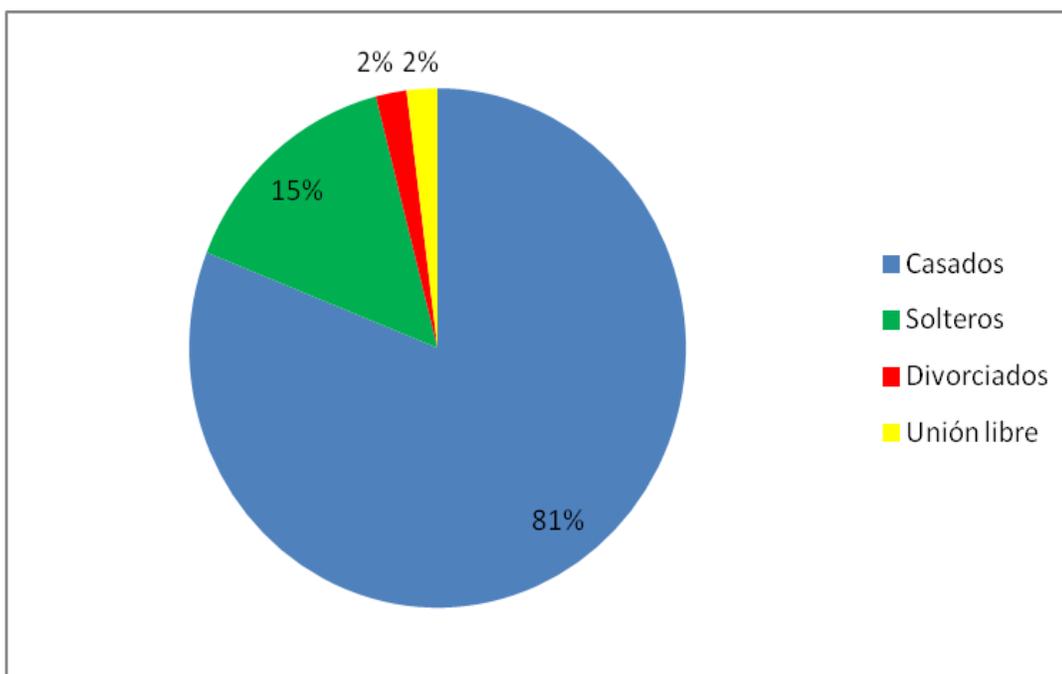
al recaer exclusivamente en la mujer y entrar en conflicto con el desempeño profesional.

En el caso de las maestras, el desempeño laboral, la actualización y la superación están condicionados en gran medida por la disponibilidad y uso del tiempo para la profesión. En relación a este hecho, se recuperan los aportes de trabajos de investigación³⁷ que sugieren que la feminización de la profesión magisterial se relaciona además con los siguientes aspectos:

- a) Un impacto positivo sobre la igualdad por género en la matrícula escolar, al promover y alentar la permanencia de las niñas en la escuela.
- b) Una influencia (aunque velada entre los distintos rasgos de la discriminación por género) de la feminización sobre la devaluación del salario magisterial, por considerarlo un segundo salario o salario complementario de los ingresos familiares.
- c) Las maestras, sobre todo en décadas recientes, han tenido un importante papel en la intensa historia de participación política y sindical del gremio magisterial.
- d) La distribución de las responsabilidades académicas y administrativas en el interior de la escuela parece estar condicionada por fuertes distinciones de género.

³⁷ Organización Internacional del Trabajo, **Incidencia del ajuste estructural en el empleo y la formación del personal docente**. OIT, Ginebra, 1996.

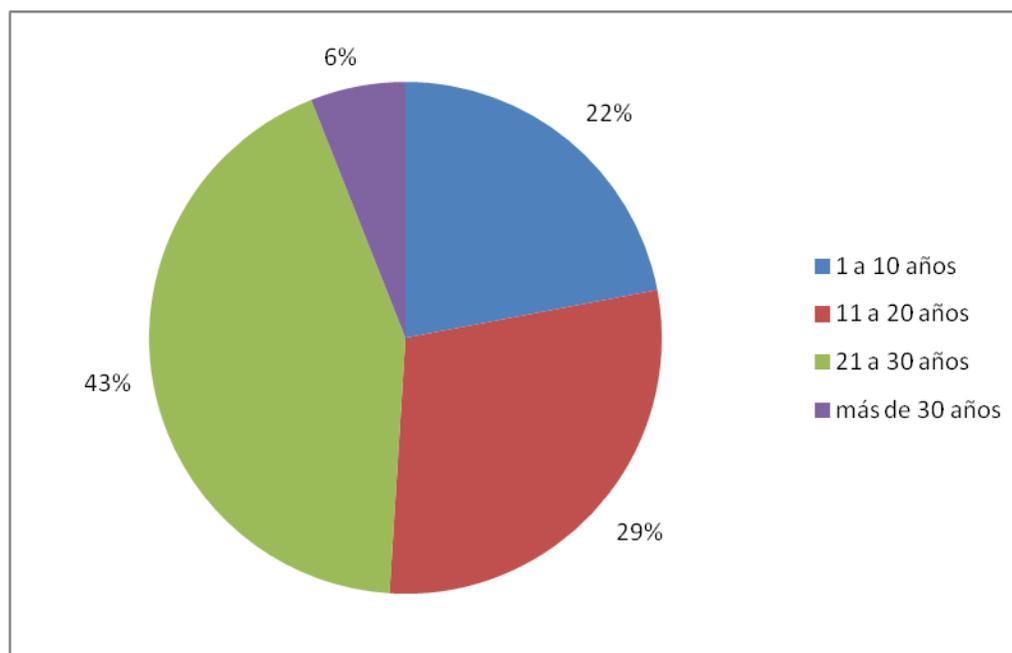
3.3.2 Estado civil



Fuente: Elaboración propia con base en información recabada del Archivo de la Subdirección Regional de Educación Básica, Tejupilco, México

La composición del estado civil en el municipio de Tejupilco permite suponer responsabilidades familiares y económicas importantes para la mayoría de los maestros. En esta distribución es notorio el predominio de las relaciones de pareja (81 % de casados y 2% unión libre) por sobre los solteros (15%) y los divorciados (2%). Se empieza a notar en el gremio un estado civil que responde a pautas no tradicionales: los cambios en las relaciones familiares y de pareja son un hecho documentado en las sociedades actuales y el conjunto del magisterio no parece estar ajeno a dichas transformaciones.

3.3.3 Años de servicio



Fuente: Elaboración propia con base en información recabada del Archivo de la Subdirección Regional de Educación Básica, Tejupilco, México

En la distribución de permanencia en el servicio, es notoria la presencia de maestros que acumulan un promedio de veinte a treinta años (43%) en comparación con los que tienen de once a veinte años (29%) y más aún de los que apenas se incorporan al magisterio (22%).

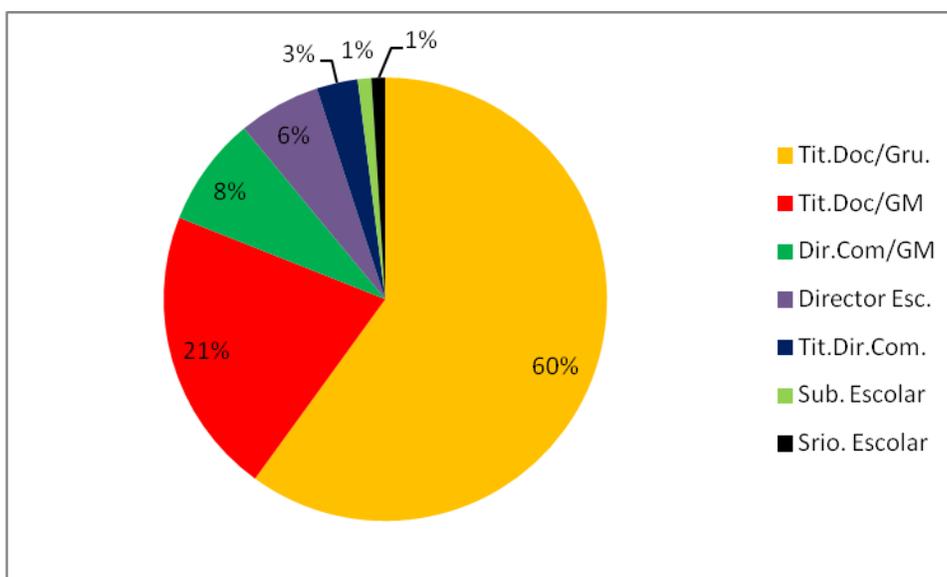
Esta situación plantea interrogantes tales como la creciente diferencia de edades entre el maestro y sus alumnos y además influir en la disposición de tiempo e interés para dedicarse a los procesos de actualización y superación, en las actitudes que se tendrán frente a los avances tecnológicos y científicos, ante las transformaciones sociales y ante los requerimientos educativos que marcan a nuestra sociedad.

Se puede apreciar también la longevidad de la profesión docente en educación primaria, pues se encuentran maestros que han ejercido la actividad docente por más de treinta años (6%). Otras interrogantes tienen que ver con la necesidad de reponer, en un plazo cercano, la fuerza de trabajo que cada vez más se acerca a su

retiro; exige, además, implementar mecanismos que permitan recuperar la experiencia de maestros que dejan la labor docente.

Por otra parte, es importante señalar la convivencia de edades dispares en el grupo magisterial, donde en algún plantel pueden convivir maestros con edades que van desde los veintiuno hasta los sesenta años; esta convivencia puede ser fuente de experiencias compartidas o de tensiones y conflictos generacionales.

3.3.4 Tipo de plaza y función

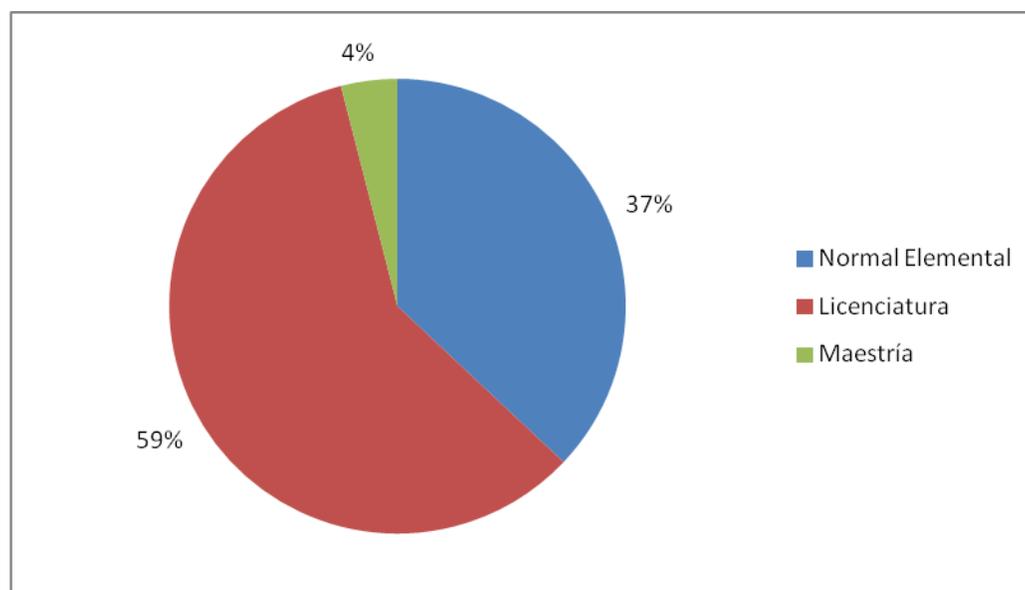


Fuente: Elaboración propia con base en información recabada del Archivo de la Subdirección Regional de Educación Básica, Tejupilco, México

Los maestros que laboran en las escuelas primarias no se ajustan propiamente a un “mercado de trabajo” como el de las profesiones liberales, en el que la experiencia constituye uno de los principales elementos de negociación, sino que forman parte de un servicio constitucionalmente obligatorio y, por tanto, la estructura del empleo para ellos está determinada por los reglamentos de los trabajadores del Estado, por la SEP, por convenios bilaterales entre la Secretaría de Educación Estatal y el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM), que se han ido aprobando o modificando a lo largo del tiempo.

Así se tiene que la plaza y función que más prevalece es la de Profesor Titulado frente a grupo (60%), seguida del Profesor Titulado con grupo multigrado (21%), lo cual da una idea de la duplicidad de funciones que tienen los maestros al atender dos o más grados. Se encuentran también los casos de maestros que además de atender grupos multigrado tienen la responsabilidad de la dirección de la escuela (8%). En menor medida se da la situación de los maestros que tienen asignada por escalafón la plaza de Director Escolar de primaria (6%), por sobre aquellos que tienen la responsabilidad de la dirección de forma comisionada (3%). Sólo en un porcentaje mínimo se dan las plazas de Subdirector Escolar de primaria (1%) y Secretario Escolar de primaria (1%)

3.3.5 Preparación profesional



Fuente: Elaboración propia con base en información recabada del Archivo de la Subdirección Regional de Educación Básica, Tejupilco, México

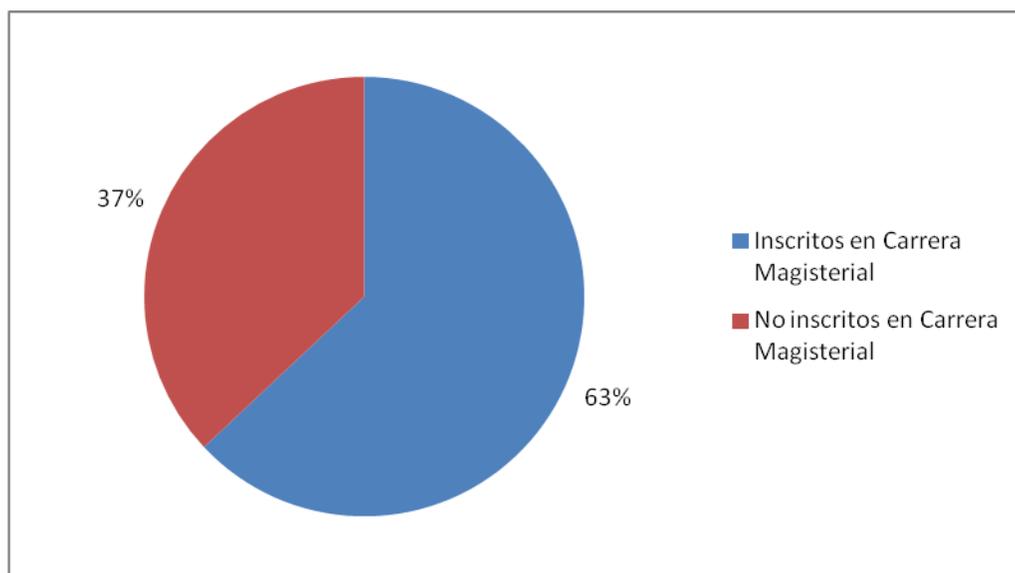
El ejercicio de la profesión magisterial exige una formación especializada previa: la de profesor normalista y, en la actualidad, la de licenciado en educación primaria. Esta formación ha ido variando históricamente tanto en su duración como en el contenido del currículum y en la concepción que la guía.

En los cuarenta años más recientes ha habido tres tipos básicos de planes de estudio para la formación del magisterio: el plan de tres años de Educación Normal posterior a la secundaria, vigente hasta 1969; el plan de cuatro años de Educación Normal, igualmente posterior a la secundaria, pero que ofrecía también el grado de bachiller (vigente de 1969 a 1984) y, a partir de esta última fecha, la licenciatura en educación primaria, que exige como requisito de ingreso la posesión del certificado de bachillerato.

En relación a esto se encuentra que un gran porcentaje de maestros (37%), se formaron conforme al plan de cuatro años posteriores a la secundaria, al cual se le reconocía una formación equivalente a la de bachiller y permitía continuar de manera directa estudios de licenciatura en instituciones de educación superior. Se cuenta también con un porcentaje significativo de maestros formados en la licenciatura en educación primaria (59%). Es importante señalar que el proceso de formación inicial de los maestros se ha dado casi de manera exclusiva en la Escuela Normal de Tejupilco.

De igual manera empiezan a destacar aquellos maestros que han incursionado en estudios de posgrado, principalmente en programas de maestría, aprovechando el establecimiento de instituciones públicas como el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), como de las privadas como son: El Colegio de Posgrado de la Ciudad de México A. C. y la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID). Actualmente el porcentaje de estos maestros es del 4%.

3.3.6 Carrera magisterial



Fuente: Elaboración propia con base en información recabada del Archivo de la Subdirección Regional de Educación Básica, Tejupilco, México

Hasta la promoción 2006, el 63% de los maestros quedó inscrito en este nuevo sistema escalafonario. Cerca del 37% quedó fuera del mismo. Sin duda, adicionalmente al cuestionamiento de los criterios formales que valora el programa, es necesario un mayor análisis de la manera en que los maestros lo han conocido y aceptado, elementos que podrían explicar mejor el número tan elevado de maestros pendientes de inscribirse hasta la fecha.

Si se atiende exclusivamente al análisis de las frecuencias estadísticas simples realizado en este apartado, se vislumbra un perfil sociodemográfico que en líneas muy gruesas podría caracterizarse de la siguiente manera:

El magisterio frente a grupo para la educación primaria del subsistema estatal del municipio de Tejupilco, es fundamentalmente femenino; sólo el 32% del total son varones. Se trata de personas casadas que conviven cotidianamente sólo con el cónyuge y los hijos en una estructura familiar de tipo nuclear. Sin embargo, 4% reconoce distintas pautas no tradicionales en su estado civil: unión libre y divorciados.

Los maestros tienen casi en su totalidad más de diez años de experiencia magisterial –el promedio se sitúa en poco más de veinte años-, pero hay quienes cuentan con más de treinta años de servicio en el magisterio. Casi todos se han formado en la Escuela Normal de Tejupilco y en su gran mayoría iniciaron su carrera profesional en la región sur del Estado de México.

En una gran proporción la categoría que tienen es de Profesor Titulado frente a grupo, aunque también se dan los casos de maestros que atienden grupos multigrado, además de ser responsables de atender la dirección de la escuela de manera comisionada, sólo una porción de ellos tienen la categoría de Director Escolar de primaria y sólo dos terceras partes estaba incorporado a Carrera Magisterial hasta 2006.

3.4 Programa Nacional de Solidaridad

Otro factor que habría que considerar para comprender de una mejor manera la participación e involucramiento de los maestros en la vida política, fue el hecho de que durante la administración de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), el instrumento utilizado por el gobierno para llevar a cabo la política social fue el *Programa Nacional de Solidaridad* (PRONASOL), un ambicioso proyecto que pretendía aterrizar la ideología del “liberalismo social” a través de:

[...]emprender una lucha frontal contra la pobreza extrema mediante la suma de esfuerzos coordinados de los tres niveles de gobierno federal, estatal y municipal y los concertados con los grupos sociales. Los objetivos del programa son los siguientes: Mejorar las condiciones de vida de los grupos campesinos, indígenas y colonos populares. Promover el desarrollo regional equilibrado y crear las condiciones para el mejoramiento productivo de los niveles de vida de la población. Promover y fortalecer la participación y la gestión de las organizaciones sociales y de las autoridades locales. El programa tiene tres tipos de destinatarios: los pueblos indígenas, los campesinos de escasos recursos y los grupos populares urbanos. Las áreas que reciben particular atención son nueve: alimentación, regularización de la tenencia de la tierra y vivienda, procuración de justicia, apertura y mejoramiento de espacios educativos, salud, electrificación de comunidades, agua potable, infraestructura agropecuaria y preservación de los recursos naturales (Tello, 1994: 15,16).

Así, el PRONASOL que posteriormente se transformo en una Secretaría de Estado: la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), a pesar de levantar una gran polémica y ser duramente criticado por sus tintes electoreros y el uso discrecional y sin control de los recursos que se manejaban, tuvo consecuencias en la estructura de la educación nacional y en el ejercicio laboral de los maestros como se verá más adelante, ya que fue la estrella y guía de aquellos programas que aspiraban a compensar los insumos por medio de subsidios específicos directos a los beneficiarios, además de fortalecer la infraestructura y apoyar la capacitación de los docentes. Es precisamente en este marco cuando de los documentos se pasa a los hechos a través de una serie de programas como los que se describen a continuación.

Los programas “*Escuela Digna*”, “*Niños en Solidaridad*” y “*Cien escuelas*” fueron los primeros de su tipo que se instrumentaron por medio del PRONASOL, los dos primeros en el ciclo escolar 1990-1991 y el tercero en 1992-1993.

En relación a “*Escuela Digna*”, éste confería recursos a las comunidades para que acondicionaran o repararan escuelas que nunca habían recibido mantenimiento, por lo que para Ornelas (1995: 238,239), este programa mostró avances al señalar que fue:

[...]la herramienta institucional que permitió al gobierno canalizar recursos hacia una demanda efectiva y poner en práctica los aspectos de mantenimiento y rehabilitación de bienes inmuebles postulados en el Programa. Hay pruebas de que la asignación y aplicación de los recursos por esta vía es menos burocrática, por tanto más eficaz, que por los canales tradicionales. Las obras se ven, la comunidad participa, se resuelven problemas prácticos (falta de agua, servicios sanitarios, vidrios en ventanas, mesabancos defectuosos) y, en consecuencia, la legitimidad del régimen se incrementa.

Por lo que se refiere a “*Niños en Solidaridad*”, fue concebido como un programa de justicia social, como una alternativa a los niños que provenían de las familias más pobres, que vivían en condiciones adversas y que por esta razón veían amenazada

su permanencia en la escuela primaria. En la *Guía Técnica* del programa de 1991 se planteaban los siguientes objetivos:

- Alentar la permanencia en la primaria de los niños que menos tienen para mejorar la eficiencia terminal en este ciclo escolar.
- Fomentar en el niño actitudes solidarias y de participación en tareas de beneficio comunitario.
- Favorecer el sano desarrollo del niño.

Sus beneficiarios eran niños inscritos en escuelas públicas que pertenecían a familias de escasos recursos y que cursaban 1º 2º o 3º grado de primaria. Las escuelas participantes, además de ser públicas, debían ofrecer los seis grados y al arranque del programa se les exigía contar con un Comité Escolar. Para la existencia del Comité, prácticamente todas ellas participaban en el programa “Escuela Digna”. Se ofrecía una beca por familia. Un máximo de 24 becas por escuela y un mínimo de 12. Las becas integrales que el programa otorgaba consistían en:

- Un estímulo económico mensual de 118 nuevos pesos durante 12 meses cada año y por el tiempo que dure la beca.
- Asistencia médica preventiva trianual, curativa y rehabilitatoria, así como vigilancia de la nutrición a través del Sistema Nacional de Salud, en la clínica más cercana a la escuela del becario.
- Dotación de una despensa básica familiar mensual entregada por el sistema Conasupo-Diconsa en la tienda más cercana al centro escolar.

Por lo que se puede apreciar, se buscó incidir en los factores externos de la deserción, pues se considera que el trabajo infantil y la desnutrición son elementos que permiten explicar en gran medida el rezago escolar. Así, el programa “Niños en Solidaridad” tuvo sus aciertos ya que:

[...]a partir de 1991 se distribuyeron entre niños pobres y con buenas calificaciones becas de un salario mínimo y despensas para sus familias. Hay pruebas de efectividad del programa: ahora ya no sólo el niño, sino también sus padres, se preocupan porque él progrese en la escuela. En muchos casos, la beca del niño es el ingreso más importante de la familia. Sin embargo, este programa apenas benefició a poco más de 1,160,000 niños en 1994, cuando una estimación señala que hay al menos cuatro millones de infantes en condiciones similares o peores a las de los beneficiados. En 1995, debido a la crisis, disminuyó a 750,000, y en 1996 se recuperó levemente al ascender a 785,000 becas (Órnelas, 1998: 136,137).

La operación del PRONASOL en la región se concreta a través del *Programa de Desarrollo para el Sur del Estado de México 1991-1994*. Dicho documento se presentó a la población sureña en un acto realizado en la comunidad de San Antonio del Rosario, municipio de Tlatlaya, el 16 de mayo de 1991, donde se contó con la presencia del presidente de la república, Carlos Salinas de Gortari, el gobernador del Estado de México Ignacio Pichardo Pagaza, además de los presidentes municipales de la región.

3.5 Programa de Desarrollo para el Sur del Estado de México 1991-1994

El *Programa de Desarrollo para el Sur del Estado de México 1991-1994* (PDSEM) es un documento que recoge y propone las estrategias y las líneas de acción de las distintas instancias de gobierno: federal, estatal y municipal, que concurren coordinadamente a resolver la problemática de los municipios sureños de Tejupilco, Amatepec y Tlatlaya.

Según el documento, el PDSEM se inscribe dentro de los sistemas nacional y estatal de planeación democrática. En este sentido se vincula con los objetivos y estrategias del *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994* (PND) y del *Plan Estatal de Desarrollo 1990-1993* (PED). Asimismo, dado que la planeación del desarrollo municipal es un componente básico de estos sistemas, el PDSEM integra las acciones que los Ayuntamientos han programado en sus respectivos *Planes de Desarrollo Municipal 1991-1993*.

El PDSEM guarda total congruencia con el PND en cuanto a tres de sus principales elementos de política:

- 1.- El Programa Nacional de Solidaridad, que es el instrumento operativo del Acuerdo Nacional para el Mejoramiento Productivo del Nivel de Vida.
- 2.- La modernización económica, especialmente en lo que se refiere al campo y las actividades primarias; y
- 3.- El Acuerdo Nacional para la Ampliación de la Vida Democrática.

Solidaridad atiende de manera prioritaria las demandas de los grupos sociales más desprotegidos, a través de incrementar, ampliar y mejorar los servicios públicos en comunidades urbanas y rurales que presentan los mayores rezagos, pero también en otros aspectos que inciden en la calidad de vida, como tenencia de la tierra, procuración de justicia y vivienda.

La estrategia que orienta su instrumentación se fundamenta en los cuatro principios generales del PRONASOL: respeto a las comunidades y a sus decisiones; participación activa de los grupos sociales; corresponsabilidad de las instituciones públicas y organizaciones sociales; y transparencia, honestidad y eficiencia en el ejercicio de los recursos presupuestales.

Respeto a las comunidades

Las demandas y aspiraciones de las comunidades definen las prioridades e intensidad de las acciones gubernamentales. En un intenso ejercicio de comunicación ininterrumpido entre pueblo y gobierno, el documento señala que en 1990, se recibieron 1715 planteamientos de ciudadanos o agrupaciones sociales a través de las campañas político-electorales de los presidentes municipales, de la diputación; de las asambleas con el jefe de “cuartel de trabajo”, así como las hechas directamente al gobernador del Estado de México.

Debidamente sistematizadas dan a conocer con claridad la frecuencia e intensidad de las demandas y problemáticas populares. Ambas ponen de manifiesto la

demanda social generada por la población, pero también la voluntad de la población para sumarse solidariamente al esfuerzo colectivo para resolverlas, es decir, a “una nueva manera de hacer las cosas”. (Ver Cuadro No. 9).

CUADRO NO. 9**FRECUENCIA DE LAS PETICIONES (NIVEL ESTATAL Y MUNICIPAL) 1990**

RUBRO	AMATEPEC %		TEJUPILCO %		TLATLAYA %		TOTAL %	
Educación	40	10.9	193	22.6	183	37.0	416	24.3
Fomento Agropecuario	156	42.5	76	8.9	40	8.1	272	15.9
Caminos	54	14.7	87	10.2	33	6.7	174	10.1
Electrificación	23	6.3	87	10.2	57	11.5	167	9.7
Agua potable	31	8.4	102	12.0	29	5.9	162	9.4
Vivienda	8	2.2	46	5.4	32	6.5	86	5.0
Deporte	2	0.5	27	3.2	22	4.4	51	3.0
Pavimentación de calles	12	3.3	11	1.3	24	4.8	47	2.7
Drenaje	1	0.3	25	2.9	15	3.0	41	2.4
Tenencia de la tierra	4	1.1	33	3.9	2	0.4	39	2.3
Salud	2	0.5	26	3.0	8	1.6	36	2.1
Administración	2	0.5	23	2.7	9	1.8	34	2.0
Cultura	8	2.2	18	2.1	8	1.6	34	2.0
Empleo	1	0.3	30	3.5	1	0.2	32	1.9
Gobierno	4	1.1	11	1.3	12	2.4	27	1.6
Teléfono	4	1.1	10	1.2	11	2.2	25	1.5
Justicia	7	1.9	11	1.3	1	0.2	19	1.1
Panteones	4	1.1	5	0.6	5	1.0	14	0.8
Transporte	1	0.3	13	1.5	0	0.0	14	0.8
Abasto	0	0.0	11	1.3	2	0.4	13	0.8
Seguridad pública	2	0.5	2	0.2	1	0.2	5	0.3
Alumbrado público	1	0.3	3	0.4	0	0.0	4	0.2
Limpia	0	0.0	3	0.4	0	0.0	3	0.2
Total Municipal	367	100.0	853	100.0	495	100.0	1715	100.0
		21.4		49.7		28.9		100.0

Fuente: Programa de Desarrollo para el Sur del Estado de México 1991-1994, Gobierno del Estado de México.

Participación social

La participación de la población en la instrumentación del programa será en su mayor parte a través de los Comités Locales de Solidaridad. Estos ofrecen a la comunidad una vía directa de conocimiento y participación en la ejecución y operación de las obras.

Corresponsabilidad

La corresponsabilidad implica la definición de los compromisos de cada orden de gobierno en la ejecución del programa. En este esquema, se establece el compromiso y participación corresponsable de los diferentes órdenes de gobierno y la concertación con las comunidades o beneficiarios y la inducción del apoyo de los sectores social y privado.

Transparencia en el ejercicio de los recursos

Las comunidades ejercerán una verdadera contraloría social, cuidando que la aplicación y ejercicio de los recursos responda a los objetivos de cada proyecto.

Si se parte del hecho de considerar que las características de la región sur y su relación con una dimensión particular, como son los componentes culturales que movilizan a los docentes, descritas en este capítulo, no son más que el reflejo de la influencia de un contexto determinado en las trayectorias profesionales. Por tanto, en el próximo capítulo se hará una revisión histórica de la manera en que se han ido conformando los procesos de construcción y reconstrucción de los significados que sobre la relación magisterio – contexto regional tienen los maestros.

CAPÍTULO IV

LA PARTICIPACIÓN DE LOS MAESTROS EN LA VIDA POLÍTICA

CAPÍTULO IV

LA PARTICIPACIÓN DE LOS MAESTROS EN LA VIDA POLÍTICA

En este capítulo se aborda el tercer nivel de análisis, en el cual, los maestros desarrollan su ejercicio profesional y político, para ello, se analiza la información obtenida durante las entrevistas, donde se muestran las motivaciones que los impulsan para participar en la vida política de su entorno regional. Aquí, el horizonte de la profesión magisterial no se circunscribe al contexto cerrado de la escuela, por el contrario, intenta acuñarse en la cotidianeidad de las prácticas educativas y vincularse con las preocupaciones políticas de los sujetos. En este sentido, la identidad de los maestros cobra un valor ligado no sólo a lo académico, sino que también posibilita la construcción de redes de pertenencia y un tejido de significados que los vinculan con otras prácticas sociales.

4.1 Los maestros y la política

Para los fines del presente trabajo de investigación, resulta de vital importancia revisar el papel de Isidro Fabela³⁸ en la vida política del Estado de México. La llegada de Fabela a la gubernatura en el periodo 1942-1945, representó el arribo de una generación de políticos que desplazó a los caudillos militares que habían gobernado la entidad desde 1929. El estilo peculiar de gobernar “[...]compaginaba con la política de unidad nacional y el proyecto de la plena industrialización; por lo que habría coincidencia y similitud de intereses para promover una política educativa acorde con el contexto nacional” (Martínez, 1991: 5). Esto sin duda habría de

³⁸ Se identifica a Isidro Fabela como el fundador del Grupo Atlacomulco que desde la década de los cuarenta “[...]controla hasta los más mínimos detalles de la política local. La leyenda del Grupo Atlacomulco ha rebasado su aplicación local para convertirse en prueba, por un lado, de la existencia de los grupos en el sistema político mexicano y, por otro, de que su poder es tan grande que puede determinar el rumbo del país. Así, cada vez que el sistema vive una circunstancia difícil, ese mítico grupo aparece como el responsable de los problemas, el que determina sus soluciones y, naturalmente, aporta los villanos” en: Hernández Rodríguez, Rogelio (1999) “Los políticos del Estado de México: entre la dispersión y la competencia”, en: Mílada Bazant (Coordinadora), **175 años de historia del Estado de México y perspectivas para el tercer milenio**, México, El Colegio Mexiquense A.C. pp. 455-480.

contribuir a generar condiciones favorables para el desarrollo del estado, pues a partir de esta administración se suceden gobiernos estables³⁹ que vienen a reducir la incertidumbre de décadas anteriores.

En este periodo, se introduce una serie de reformas que pusieron al sistema educativo estatal en consonancia con las actuales orientaciones previstas en la *Ley Orgánica de la Educación Pública*, decretada por Manuel Ávila Camacho el 31 de Diciembre de 1941. Ésta recupera los aportes de la anterior *Ley Orgánica* de 1939⁴⁰ donde se redefinen los objetivos de la educación y se introducen nuevas orientaciones y conceptos tales como: capacidades físicas e intelectuales, independencia económica e integración social, pero sobre todo, el tema de la convivencia será el que más eco encontraría.

Además, hay que señalar que una tarea prioritaria en esta administración fue la unificación del profesorado, esto se tradujo en mejores condiciones de trabajo, y la creación de incentivos económicos que favorecieron la superación profesional, estableciendo bases firmes para borrar las diferencias internas del gremio y, fundamentalmente, se puso énfasis en que la actuación del maestro siguiera a tono con la política educativa gubernamental. A propósito de ello, al inaugurar el Congreso de Unificación Magisterial, Fabela fue muy claro al señalar cuál sería el papel de los maestros en este nuevo modelo:

³⁹ Licenciado Isidro Fabela Alfaro (1942-1945), Licenciado Alfredo del Mazo Vélez (1945-1951), Ingeniero Salvador Sánchez Colín (1951-1957), Doctor Gustavo Baz Prada (1957-1963), Licenciado Juan Fernández Albarrán (1963-1969), Profesor Carlos Hank González (1969-1975), Doctor Jorge Jiménez Cantú (1975-1981).

⁴⁰ En la citada Ley en el apartado III se señala que: La educación tendrá como principal finalidad la formación de hombres armónicamente desarrollados en todas sus capacidades físicas e intelectuales y aptos para: Propugnar una convivencia social más humana y más justa en la que la organización económica se estructure en función preferente de los intereses generales y desaparezca el sistema de explotación del hombre, en: **Documentos sobre la Ley Federal de Educación**, Secretaría de Educación Pública, México, 1974.

Quiero, por último, señores maestros; hacer a ustedes algunas recomendaciones sobre la conducta que a mi juicio habrán de seguir en las relaciones con el gobierno y con el pueblo. La primera es ésta, no transformarse de profesores en políticos. La política del maestro debe ser la de no hacer política y educar; educar con apego a las normas constitucionales. Educar con amor a su postulado y con devoto cariño a la niñez (Fabela, 1946: 83).

Se dejaba de lado la participación comunitaria y de vinculación con organizaciones sociales que caracterizó los primeros esfuerzos posrevolucionarios. Con ello se formaba al maestro ideológicamente neutro en apariencia, hecho que sirvió de forma cumplida con los propósitos gubernamentales de contener las luchas populares canalizándolas hacia esfuerzos individuales de superación por medio de la escolarización.

De esta manera se encuentra que en la administración de Salvador Sánchez Colín (1951-1957), con el ánimo de mejorar constantemente la calidad profesional del maestro y elevar su capacidad docente, así como condición social, el cuerpo de inspectores escolares se dio a la tarea de organizar, centros de orientación pedagógica y cursos intensivos donde se trataban temáticas sobre: agricultura, conservación del suelo y agua, reforestación, forestación, industrias agropecuarias, pequeñas industrias, Historia y Geografía del Estado, trabajos manuales, danza, educación musical y técnicas de la enseñanza. Incluso es de resaltar que los maestros del sur del Estado de México se apegaron fielmente a este tipo de orientaciones, que merecieron el reconocimiento del gobernador Gustavo Baz Prada (1957-1963), quien en su primer informe de gobierno, en el rubro correspondiente a Educación Primaria hizo el siguiente señalamiento:

Es justo mencionar la labor destacada de algunas zonas escolares que han demostrado su buen espíritu de iniciativa en sus planes de trabajo, así como se han logrado modificar las pruebas de promoción y reformar los programas escolares; realizaron experimentos en función de la conservación de recursos naturales y las técnicas para la organización de hortalizas. El Consejo de Directores de Escuelas Primarias en el Sur con sede en Tejupilco trabaja eficazmente (Trigos, 1990: 9).

Resultaba claro que esta serie de actividades apuntaba a reorientar el trabajo de los maestros, enfocando cada vez más su desempeño a la actividad escolar, a fin de que abandonara esa posición de activista, organizador y mediador de la demanda social.

Si bien el discurso de la Unidad Nacional pretendía limitar la influencia del maestro al ámbito de la escuela; Sin embargo, vale la pena precisar que algunos maestros a pesar de las recomendaciones, a título personal empezaron a incursionar en la política partidista, impulsando tanto la candidatura presidencial del partido oficial encabezada por Manuel Ávila Camacho como las de Alfredo Zárate Albarrán y Alfredo del Mazo Vélez a la gubernatura del Estado de México; o bien cobijados en el partido oficial se lanzaron abiertamente a la arena política, tal es el caso del emblemático profesor Carlos Hank González. En relación a este hecho, autores como López (2001: 263) señalan que estos: “[...] individuos... apegados a sus derechos constitucionales incursionaron en política partidista, por lo que sus conquistas obedecían al esfuerzo electoral personal e historia de amarres y vínculos con el poder”.

4.2 El caso del Profesor Carlos Hank González

Un caso ilustrativo en el Estado de México donde se presenta la vinculación de los maestros en la vida política es el del Profesor Carlos Hank González, oriundo de Santiago Tianguistenco y egresado de la Escuela Normal Mixta de Toluca en 1947; quien debido a un sobresaliente desempeño escolar tuvo la oportunidad de elegir la escuela primaria de Atlacomulco como el lugar donde comenzaría a ejercer su carrera docente.⁴¹ El hecho no fue fortuito, ya que no sólo tenía la intención de mantener el contacto con el diplomático Fabela y sus amistades con los que

⁴¹ En los años cuarenta la Escuela Normal permitía a los egresados sobresalientes elegir el lugar donde comenzarían a ejercer su carrera; la costumbre...indicaba que una buena parte de ellos seleccionaba la ciudad de Toluca, porque ahí se concentraban las mejores oportunidades. Carlos Hank González con gran astucia, eligió impartir clases en la Escuela Primaria de Atlacomulco, en: Jáquez, Antonio y Scherer Ibarra, María “Mito y realidad. Triunfos y derrotas del profesor” **Semanario Proceso No. 1294**, 19 de agosto de 2001. p. 11.

previamente había tenido acercamiento; sino, lo más importante, lograría integrarse a la población local, y desde ahí vislumbrar mejores horizontes. Al respecto, Jáquez cita a Hernández (2001: 11) y señala:

Un joven orador de humilde origen, quinceañero entonces, llamó la atención del gobernador Fabela en una comida en Atlacomulco. Lo cobijó y le proporcionó una beca. En 1945, un año antes de titularse, Hank había formado el Comité Cultural de la Sociedad de Alumnos de la Normal, se había convertido en su presidente y con ese carácter participaba activamente en la campaña de Alfredo del Mazo Vélez para ocupar la gubernatura.

Se puede decir que, si bien el paso de Hank González por la filas del magisterio fue efímero, aunque no intrascendente; desde un principio su labor docente no se circunscribió al espacio del aula y de la escuela, sino que aunado a su singular sensibilidad política que empezaba a florecer y cobijado por el clan Atlacomulco incursionó en la política sindical, integrando en 1951 la Comisión de Prensa de la Sección 17 del SNTE, y en el ámbito local fue presidente de la Mesa Directiva del Club de Leones de ese lugar.⁴²

El mismo Hank González señala que si bien se sentía contento con ejercer la profesión magisterial y tener la oportunidad de poner en práctica lo aprendido en la Escuela Normal; así como el interactuar permanentemente con colegas maestros, niños y padres de familia, su vocación política lo llevaba a incursionar por otros derroteros:

Era mi época de estudioso, era profesor y estudiaba ciencias biológicas...pero a pesar de que se me hacía muy interesante mi carrera, decidí que quería una actividad más intensa, quizá más activa, más emotiva. Entonces quedaban dos opciones: dedicarse a hacer dinero o hacer política, y aunque decidí ser político, primero debería resolver mi problema económico personal, para no depender de la política en ese campo, sino conservar lo más posible una autonomía, y así lo hice; inicié algunos negocios y después la política (Alisedo, 1994: 19).

⁴² Confróntese con: Los maestros, de la mano de Carlos Hank González en: López Ponce, Norberto (2001) **Ya es tiempo de actuar. El proceso de organización de los profesores del Estado de México 1921-1959**, México, El Colegio Mexiquense, A. C. pp. 265-271.

Es así como el profesor normalista deja las aulas y entra de lleno a la vida política del Estado de México de la mano del gobernador Salvador Sánchez Colín quien lo nombra Jefe del Departamento de Secundarias y Profesionales de la Dirección de Educación Pública, a la vez que lo responsabiliza de la recién creada Oficina de las Juntas de Mejoramiento Moral, Cívico y Material, instancia desde la cual:

[...]el brillante profesor se construye una imagen de funcionario eficaz y tejió presencia, apoyos y lealtades mediante el procedimiento de otorgar materiales de construcción y autorizar obra pública a líderes locales, presidentes municipales y legisladores (López, 2001: 266).

A partir de ahí inicia una brillante carrera política en la cual se hace cargo de la Tesorería del H. Ayuntamiento de Toluca, posteriormente y arropado siempre por figuras clave de la política estatal como Isidro Fabela, Salvador Sánchez Colín y Alfredo del Mazo Vélez, aunado a su visión política, le permitió ir construyendo una plataforma que lo llevo primero a la Presidencia Municipal de Toluca (1955-1957), la Diputación Federal del Distrito I de Toluca (1958-1961), la Dirección de la Compañía Nacional de Subsistencias Populares (CONASUPO) (1964-1969) para finalmente llegar a la gubernatura del Estado de México (1969-1975).

No conforme con incursionar en la vida política del Estado de México, también pudo saborear las mieles que le deparan el haber sido parte de la clase política nacional, ya que en la administración de José López Portillo (1976-1982) se hizo cargo de la Jefatura del Departamento del Distrito Federal. Pese a ser relegado por el presidente de la república Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), en el cual se dedica a sus múltiples negocios, el Profesor Carlos Hank González resurge en el ámbito de la política nacional, ahora de la mano de Carlos Salinas de Gortari, quien durante su administración (1988-1994) lo nombra primero secretario de Turismo (1988-1990) y posteriormente secretario de Agricultura y Recursos Hidráulicos (1990-1994).

Así, después de una larga carrera política de 42 años, el Profesor Carlos Hank González, el 30 de noviembre de 1994 puso punto final a una carrera en la que conjugó características que pocos hombres unen: político encumbrado, funcionario

público, empresario exitoso y generoso padre de familia, pero vivió siempre bajo sospecha.

4.3 Los primeros intentos

La incursión de los maestros en la vida política en la región sur del Estado de México se remonta a la década de los cincuenta, cuando el discurso de la política educativa estipulaba que el papel del maestro consistía en dominar didácticas para la enseñanza dejando de lado su contacto con las comunidades, convirtiéndose en un trabajador dedicado sólo a la enseñanza, con una reducida actuación de la esfera del aula en las escuelas primarias, como en la región sur del Estado de México, ubicadas en comunidades de pobreza y marginación social.

Esta cercanía con las necesidades y carencias de las comunidades en el desarrollo de su profesión, a partir de su condición humana, les permitió a los maestros, a pesar de los bajos salarios que cobraban⁴³ permanecer por largos periodos, arraigarse y adquirir un fuerte compromiso que va desde las actividades de gestión de servicios hasta asumir el papel de doctor, sacerdote, conserje, conciliador, y tener el reconocimiento social para construir una identidad profesional caracterizada por el espíritu de servicio, compromiso y responsabilidad.

La interacción con los padres de familia favoreció de alguna manera un papel más protagónico cuya responsabilidad no solo se limitaba a los aspectos de la enseñanza, sino también al mejoramiento económico y social de las comunidades en las que trabajaban, esto permitió de manera gradual que el maestro se involucrara en el ámbito de la vida política como sucedió en los municipios sureños de Tejupilco, Amatepec y Tlatlaya.

⁴³ Guillermina C. Camacho Contreras señala que en la década de los treinta y cuarenta, los sueldos más bajos que se pagaban en la república se encontraba el de los maestros del Estado de México: \$ 703.50 anuales, esto es \$ 1.92 diarios. En Durango el sueldo medio era de \$ 1,777.54 anuales; de \$ 1,616.92 en Puebla, de \$ 3,083 en Sonora. **Huelga del Magisterio del Estado de México en 1940**, Documentos ISCEEM No. 3, 1992, p. 14.

Tal vinculación con la vida política tendría como resultado que los docentes, de acuerdo con la investigación documental realizada, fueran considerados bien para encabezar o formar parte de las planillas del PRI a las presidencias municipales, tal es el caso de los profesores: Ignacio Cortez Tapia y Federico Macario Martínez Gómez pioneros en integrar el H. Ayuntamiento de Amatepec (1949-1951), ocupando la segunda y tercer regiduría respectivamente. (Ver Cuadro No. 10).

CUADRO NO. 10

HONORABLE AYUNTAMIENTO DE AMATEPEC 1949-1951

PUESTO	NOMBRE
Presidente Municipal	Sr. Telésforo Estrada
Síndico Municipal	Sr. Antelmo Hernández Brito
Primer Regidor	Sr. Leopoldo Pavón
Segundo Regidor	Profr. Ignacio Cortez Tapia
Tercer Regidor	Profr. Federico Macario Martínez Gómez

Fuente: **Actas de Cabildo del H. Ayuntamiento de Amatepec (1949-1951)**
Archivo Municipal de Amatepec

Por esta época, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) poco a poco iba ganando presencia en el ámbito político nacional. Su influencia se dejaba sentir en el apoyo a los maestros que habían decidido participar en la vida política. En el caso de esta región sureña y en plena efervescencia a finales de 1957 para renovar los Ayuntamientos en el Estado de México, la Sección 17 presentó en las convenciones municipales del PRI de Tejupilco y Amatepec planillas encabezadas por los profesores Alberto Santín Granados y Federico Macario Martínez Gómez para ocupar las presidencias municipales (1958-1960). En el caso de Tejupilco, la candidatura del Profesor Alberto Santín Granados logró imponerse al convertirse en el primer maestro en asumir dicha responsabilidad; mientras que en Amatepec en la citada convención predominaron otro tipo de intereses; por lo que el Profesor Martínez Gómez quedó desplazado a la primera regiduría. (Ver Cuadro No. 11).

CUADRO NO. 11**HONORABLE AYUNTAMIENTO DE AMATEPEC 1958-1960**

PUESTO	NOMBRE
Presidente Municipal	Sr. Ambrosio Ortiz Hurtado
Síndico Municipal	Sr. Teodomiro Hernández Brito
Primer Regidor	Profr. Federico Macario Martínez Gómez
Segundo Regidor	Sr. Marcelino Jaramillo Hernández
Tercer Regidor	Sr. Juan Romero Marín

Fuente: **Actas de Cabildo del H. Ayuntamiento de Amatepec (1958-1960)**
Archivo Municipal de Amatepec

Por lo que respecta al municipio de Tlatlaya, se señala que el primer maestro que incursionó en la vida política fue el Profesor Miguel Luis Delgado Montoya, quién ocupó la presidencia municipal (1952-1954), pero estuvo poco tiempo al frente de la administración, ya que gracias al liderazgo y arraigo que tenía en la región sur y respaldado por la Sección 17 del SNTE; propició que el PRI lo postulara como su candidato a Diputado Federal por la XLII Legislatura para el periodo del 1 de septiembre de 1952 al 31 de agosto de 1955.

Un caso diferente es el de los maestros Tranquilino y Manuel quienes destacan en el ámbito de la gestión más que en la política. Éstos se incorporan al magisterio en 1957 y 1963 respectivamente y empiezan a ser maestros a partir de su contratación en la que el “nombramiento”, es decir, la asignación de una plaza por parte de la autoridad educativa estatal y el salario llegan muchos meses después, por lo que dependen económicamente de los préstamos que les hacen su familia o sus amigos, mientras reciben su sueldo como maestros interinos cobrando un salario de \$ 321 mensuales.

Coinciden los dos casos, cuando al inicio de su ejercicio profesional tuvieron que arraigarse en las comunidades rurales y realizar todo tipo de gestiones, como el hecho de levantar el censo escolar, organizar a la población y trasladarse a la capital del estado para lograr la autorización de la escuela unitaria y posteriormente la

construcción del edificio escolar. Esta gestión se hacía por medio de solicitudes, de entrevistas con políticos o de audiencias con el presidente municipal, el responsable del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) o incluso el gobernador del estado. Así, el maestro Tranquilino funda en 1957 la escuela primaria en la comunidad de El Progreso, municipio de Luvianos.

Llegué como director interino comisionado con dos grupos a mi cargo, junto con otros dos compañeros a la comunidad de El Progreso, hoy municipio de Luvianos. En ese lugar gestioné la construcción del edificio escolar, ya que en ese tiempo las clases se daban en la casa de la hacienda, lo que hoy es el Palacio Municipal. Pudiéramos decir que en mi paso por el magisterio y gracias a diversas gestiones hechas ante las autoridades, logré que se abrieran tres escuelas primarias: la de Las Ánimas, la de Ojo de Agua y la de Mazatepec. Además, déjeme decirle que también gracias a gestiones hechas por mi persona, se logró la creación de la Escuela Telesecundaria del Rincón del Carmen, mi tierra natal (E5T-MVCE161112).

Comenta que a lo largo de su trayectoria profesional por varias escuelas, gestionó la construcción de varias aulas, la introducción del agua potable y el alumbrado público, además, en una comunidad organizó a la población para construir un puente colgante para que pudieran pasar alrededor de veinte niños que venían a la escuela de una comunidad vecina. Sin embargo, el hecho que más recuerda y le llena de satisfacción, es que en su primer año de trabajo, allá por el rumbo de Luvianos y a pesar de su inexperiencia puso todo el empeño y dedicación para que sus alumnos pudieran seguir adelante.

Su ejercicio profesional fue como director escolar atendiendo grupos multigrado. Comenta orgulloso, que a lo largo de los años fue desarrollando y perfeccionando una metodología en el proceso enseñanza-aprendizaje, que consistía en hacerles preguntas concretas a sus alumnos relacionadas con su entorno cotidiano, para ponerlos a reflexionar y por sí solos encuentren la respuesta o presenten alguna alternativa de solución.

Reconoce que a raíz de su trabajo en una ocasión le giraron un oficio del Comité Municipal del Partido Revolucionario Institucional (PRI), solicitándole su *currículum vitae* a la vez que lo invitaban a una ceremonia dizque para hacerle un

reconocimiento. Él se negó a asistir, argumentando que no tenía ninguna relación con ese partido político y no estaba interesado en seguirles el juego.

Por su parte, el maestro Manuel gracias a las gestiones realizadas funda en 1964 la escuela primaria de Tepehuastitlán, en el municipio de Amatepec.

El Inspector Escolar me mandó a Tepehuastitlán, municipio de Amatepec a organizar un censo de población y sobre todo el censo escolar, recuerdo muy bien el dato de que fueron 119 alumnos en edad escolar en esa comunidad, después mandaron como director al Prof. Victorino Lagunas y yo me fui como auxiliar atendiendo 60 alumnos en 2º grado y el 59 de 1º y ahí pase dos años, entonces ahí se formalizó esa escuela, primer año a todos para que todos tuvieran su boleta de primero, al siguiente año ya se organizó la escuela de 1º, 2º y 3º año porque había alumnos que sí respondían para ese 3º grado, además había alumnos que quisieron otro grado mayor pero el personal no era suficiente para trabajar (E4M-MVCE141112).

Empieza su labor docente como maestro de grupo en educación primaria, después cambia de nivel y se desempeña como maestro “Horas Clase” en la asignatura de matemáticas y orientador en una escuela secundaria por cooperación, luego cambia de nivel nuevamente para ejercer como auxiliar de supervisión de educación básica, para finalmente asumir la responsabilidad como supervisor escolar de educación primaria. Reconoce que gracias a su labor al interior del magisterio, lo han invitado a involucrarse en algunos “grupos políticos”, sin embargo, es honesto al señalar que ha sido poca su participación, logrando solamente haber fungido como Secretario General del Comité Municipal del PRI en el municipio de Amatepec, allá por la década de los ochenta.

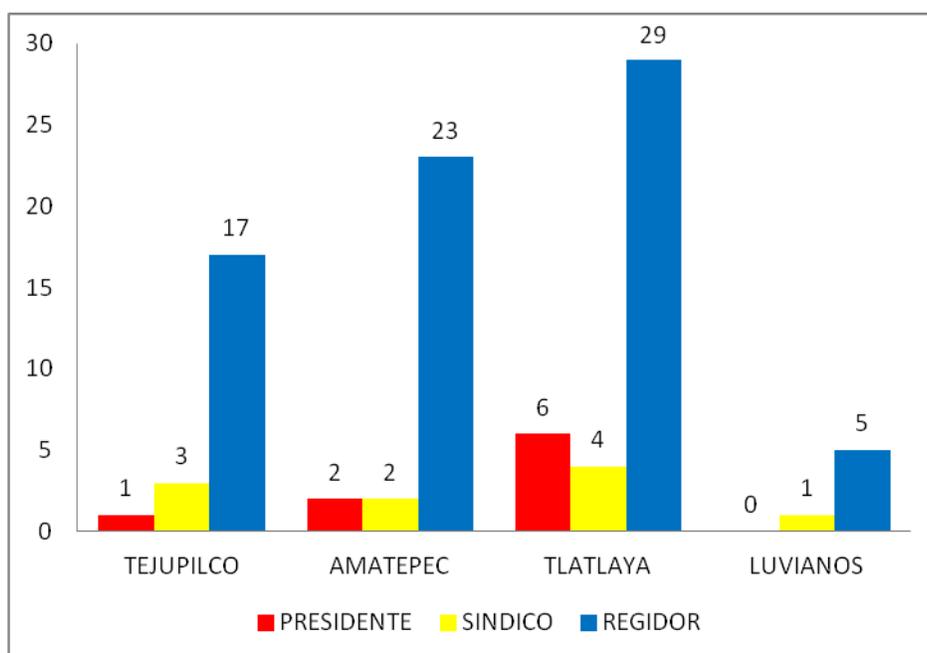
La participación de los maestros en la vida política de la región sur del Estado de México en la década de los cincuenta se presentó a partir de dos hechos: por un lado, el liderazgo que se logró acumular al interior de las comunidades, cierto capital político para gestionar y abanderar obras y acciones en beneficio de los pobladores de la región, amén de hacer sentir su influencia en ciertas decisiones en el ámbito municipal. Por otro lado, los maestros comienzan a formar parte de las redes burocráticas y sindicales tanto de la Sección 17 del SNTE, como del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM) con el fin de ser arropados y

tener mejores posibilidades de éxito en ocupar cargos de elección popular, ya sea para integrar las planillas de los Ayuntamientos o bien para buscar una curul en la legislatura estatal o federal, representando los respectivos distritos electorales de esta pujante región del sur del Estado de México.

4.4 La década de los noventa, el gran detonador

Como se dijo anteriormente, la participación de los maestros en la vida política de la región sur del Estado de México, se da a partir de la década de los cincuenta, aunque en algunas ocasiones ésta ha sido de manera intermitente. Sin embargo, valdría la pena precisar que se da de manera recurrente a partir de la década de los noventa, como bien se puede apreciar en la siguiente gráfica:

PARTICIPACIÓN DE LOS MAESTROS EN LOS AYUNTAMIENTOS DE LA ADMINISTRACIÓN: 1991-1993 A LA 2010-2012



Fuente: Elaboración propia con base en información recabada en los Archivos Municipales

Estos maestros en su gran mayoría se incorporaron al magisterio y se formaron en el marco de la Reforma Educativa de 1973, por tanto, tenían ideas que ya no coincidían con ese imaginario redentor del maestro-apóstol de las décadas de los cuarentas y cincuentas que vivía solamente para la escuela, más bien presentan

concepciones distintas producto tanto de su formación inicial en las Escuelas Normales como de los espacios de actualización en los que participaban.

Vale la pena precisar que en esa época de los noventa, a la par que se encontraba aún vigente la *Ley Federal de Educación*, se ponía en marcha el *Programa de Desarrollo para el Sur del Estado de México 1991-1994*, que a la postre propiciaría un terreno fértil para el involucramiento de los maestros en la vida política, ya que en el citado documento se reconocía que:

En términos generales el personal con el que cuentan los Ayuntamientos de Tejupilco, Amatepec y Tlatlaya adolece de los elementos básicos y de especialización en áreas técnico-administrativas así como de estímulos y oportunidades de profesionalización y desarrollo. Por una parte enfrenta el problema de reclutar recursos humanos de la propia región, en tanto no hay oferta de egresados de instituciones educativas que manifiesten perfiles adecuados para la administración municipal, y por la otra, los niveles de salario y remuneraciones no actúan como un factor de atracción de personal calificado con vocación para el servicio público (Programa de Desarrollo para el Sur del Estado de México 1991-1994, 1991: 18).

Es en este marco, donde los maestros empiezan a levantar la mano para ser tomados en cuenta y conformar los Ayuntamientos de sus respectivos municipios de origen. Entre estos maestros que empiezan a sobresalir en el ámbito político se encuentran Esperanza, Aurelio y Filogonio. Los primeros dos integraron los Ayuntamientos de Amatepec y Tlatlaya respectivamente, y a partir de este hecho se dedicaron de tiempo completo a la política. (Ver Anexo No. 3). Mientras que el maestro Filogonio combina su labor al interior del magisterio con actividades del ámbito político.

4.4.1 La maestra Esperanza

La maestra Esperanza es egresada de la Escuela Normal para Señoritas de la ciudad de Toluca en 1973. Su incursión en la política partidista se debe a la invitación que recibe para integrarse a las filas de un “grupo político” afín al PRI, asentado principalmente en la cabecera municipal de Amatepec con presencia en varias localidades del municipio. El pertenecer a este “grupo político” le abre las

puertas para integrar el Ayuntamiento de Amatepec durante la administración 1994-1996 como Segunda Regidora, responsable de coordinar lo relativo al ámbito educativo, con lo cual inicia una brillante trayectoria que va de ser Regidora del Ayuntamiento, Directora del Desarrollo Integral de la Familia Municipal (DIF), Subdirectora de la Casa de Cultura, hasta Delegada Regional del Consejo Estatal de la Mujer y Bienestar Social, responsable de coordinar quince municipios sureños del Estado de México.

La maestra Esperanza laboró en el magisterio alrededor de veinte años para después integrarse de tiempo completo a las actividades políticas.

4.4.2 El maestro Aurelio

El maestro Aurelio es egresado de la Escuela Normal Rural: “Lázaro Cárdenas del Río” de Tenería, municipio de Tenancingo, Estado de México en 1987. Empieza a participar en la política de partido, motivado por su proceso de formación en la citada Normal Rural, que en ese tiempo se caracterizaba por ser una Normal combativa, cuyos principios ideológicos se vinculaban con la lucha social. Ello aunado a que en 1988 se da el movimiento de Cuauhtémoc Cárdenas con el Frente Democrático Nacional (FDN), propician su adhesión al Partido de la Revolución Democrática (PRD).

Ya como integrante del PRD y con una fuerte presencia y liderazgo en el municipio de Tlatlaya, a partir de 1990 empieza a combinar su trabajo en el magisterio con la política como representante del partido ante el Consejo Municipal Electoral. Pero sin duda, su incursión definitiva se da en 1994 cuando es postulado como Diputado Local Suplente por el IX Distrito Electoral con sede en Tejupilco. Posteriormente se desempeña como Diputado Local Propietario de Representación Proporcional de 1997 a 2000 en el mismo Distrito Electoral; Presidente Municipal de Tlatlaya de 2000 a 2003; para finalmente desempeñarse nuevamente como Diputado Local de Mayoría Relativa de 2003 a 2006.

El maestro Aurelio ejerció durante nueve años en el magisterio y a partir de ahí inicia una brillante trayectoria en el ámbito político-electoral.

4.4.3 El maestro Filogonio

El maestro Filogonio es egresado de la Escuela Normal de Tejupilco donde cursa en la generación 1984-1987 la carrera de Profesor de Educación Primaria y posteriormente la Licenciatura en Educación Media en el Área de Ciencias Sociales, en el curso intensivo en la generación 1994-1997.

Señala que a la par de su desempeño en el magisterio, en el cual acumula veinticinco años de servicio, ha construido redes en el plano de lo político, donde ha tenido una larga trayectoria desde 1986 como militante del PRI y concretamente del sector campesino de la Confederación Nacional Campesina (CNC), aquí en el Estado de México. Este sector es representado por la Liga de Comunidades Agrarias y Sindicatos Campesinos del Estado de México, esto le ha permitido ser Coordinador Seccional en la actualización del padrón del PRI, promotor del voto, representante del partido en las jornadas electorales y una serie de actividades más.

Hasta diciembre de 2012 tenía comisionada su plaza en el Ayuntamiento, ya que se desempeñaba como Director de Desarrollo Agropecuario en la administración municipal 2010-2012 de Tejupilco que encabezaba el Ing. Isael Villa Villa.

4.5 La profesión magisterial como campo de tensiones

Es necesario precisar que en el desarrollo de los siguientes apartados, de manera recurrente se hablará de tensiones. Por ello, se recupera la noción de Laclau (2006), quien señala que en las tensiones se hace presente la existencia de dos o más componentes necesarios en un proceso, pero que no pueden ser ajustados automáticamente. Por tanto, los maestros al vincular su trabajo docente y político, frecuentemente entran en un campo de tensiones.

Así se tiene que, por un lado, los maestros manifiestan su inconformidad por el continuo empobrecimiento de su labor docente, lo cual los orilla a explorar otros horizontes. Tal es el caso de la maestra Esperanza quien comparte la siguiente reflexión:

En la actualidad son muy pocos los maestros que trabajan por vocación. Ahora todo el mundo quiere la escuela a un lado de su casa o lo ven como trampolín para otras cosas, como que al magisterio le han quitado esa importancia, anteriormente era un eslabón grande que tú te ibas formando como maestro, ibas ganando puestos para ir anhelando una Dirección, una Supervisión y que ahora todo eso una buena palanca y se acabo. Considero que por esa razón muchos maestros están decepcionados, sienten que en el magisterio no tienen oportunidad porque ven que las cosas no son como ellos quisieran (E1E-MVCE051112).

Por su parte, el maestro Aurelio coincide en que en la actualidad a los maestros ya no les resulta atractivo el ejercicio de la docencia y por ello prefieren probar suerte en el campo de la política. Esta es su versión:

Ya los maestros hoy día muy pocos deciden hacer carrera en el magisterio, actualizarse, superarse, más bien ven el magisterio como la oportunidad para incursionar en la política. Esta es la zona donde se presentan más plazas comisión (E2A-MVCE071112).

De acuerdo a lo anterior, se pudo percatar que en los maestros se va dando un proceso gradual de “desposesión simbólica”, como bien apunta Torres (1997), en donde lejos de concebirlas como personajes centrales del proceso educativo con capacidad de decisión, se les relega a un papel secundario, a ser simples ejecutores de indicaciones provenientes de las autoridades educativas, llámense Dirección, Supervisión, Subsecretaría Regional, Jefatura de Departamento, etc., con lo cual se va cancelando paulatinamente el interés, la curiosidad e imaginación para emprender acciones innovadoras que repercutan de manera favorable en el proceso enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

Pero al mismo tiempo, los maestros reconocen que su vinculación con el ámbito de la política se debe en gran medida a su labor desempeñada al interior del magisterio. Todos ellos guardan buenos recuerdos sobre su paso por la docencia,

ya sea preparando a los niños para participar en los concursos en diferentes instancias, o bien apoyando en labores de gestión para mejorar los servicios más elementales en sus respectivas comunidades. Por ejemplo, la maestra Esperanza comparte la siguiente experiencia:

Creo que en los veinte años tuve experiencias muy bonitas, recuerdo el primer lugar, por ejemplo, cuando empezaron los premios a nivel región en conocimientos, yo tenía 6º grado, es uno de los recuerdos bonitos, porque además uno de mis alumnos gano y le dieron su beca, se fue a una de las mejores escuelas de Toluca, ahora es doctor, trabaja en el ISSEMYM. Además de varios premios, como que teníamos una meta aquí en la Escuela Primaria: "20 de Noviembre", somos los maestros de la cabecera municipal, tenemos que demostrar, es la escuela más grande, de organización completa, tenemos menos alumnos a lo mejor que aquellos que trabajan con multigrado, como que teníamos ese proyecto de siempre sobresalir, siempre peleábamos los primeros lugares, en lo que fuera en concursos, tanto en canto, como en tablas rítmicas, en conocimientos, en todo, teníamos ese fin de que la escuela primaria sobresaliera (E1E-MVCE051112).

Por su parte, el maestro Aurelio señala que siendo maestro de grupo aprendió a valorar su profesión y entregarse por completo a esta noble tarea, pues tuvo la oportunidad de conocer de cerca los sacrificios que hacen los padres de familia para que sus hijos asistan a la escuela en ambientes precarios. Este es su relato:

Fueron dos cosas importantes en esas comunidades pequeñas del municipio de Amatepec (Las Juntas de Corral Viejo y Cerro Verde) pues recuerdo el trabajo con la gente del campo, con los padres de familia, el estar ahí con esos niños en esas comunidades tan apartadas, el enseñarles las primeras letras y los conocimientos generales, pues yo creo que es una de las satisfacciones más importantes. Y bueno ya en las escuelas de organización completa alguna experiencia que recuerdo fueron los concursos con los niños, la participación en los exámenes, concursos que había a nivel zona, a nivel sector y recuerdo ahí en El Salitre Palmarillos una experiencia de un niño muy inteligente que con el apoyo nuestro logro un primer lugar de conocimiento a nivel sector de Tejupilco, son de las experiencias más agradables que tengo (E2A-MVCE071112).

El maestro Filogonio se siente muy orgulloso de su paso por el magisterio, pues es ahí donde puso a prueba su capacidad de liderazgo entre la población, ya que con la ayuda de los padres de familia empezó a gestionar servicios tanto para la escuela como para la comunidad, amén de comprometerse en el proceso enseñanza-

aprendizaje de sus alumnos, lo cual le valió obtener primeros lugares en los concursos donde participaba. Además es de resaltar su capacidad de servicio en beneficio de las personas adultas. He aquí sus vivencias:

He tenido varias experiencias, entre estas te puedo comentar, por ejemplo, en la comunidad de San Francisco gestione la construcción de un aula para la escuela y en Junio de 2008 gestione la introducción de la carretera a la comunidad. Esas acciones y el reconocimiento de la gente a mi labor me hacen sentir que estoy cumpliendo con mi trabajo. Otras satisfacciones que he tenido es el haber participado con mis alumnos en las diversas actividades que han organizado las autoridades escolares y haber obtenido un lugar destacado a pesar de las múltiples carencias y limitaciones con las que trabajamos los maestros de multigrado. Te puedo decir que mis alumnos participaron en el “Concurso de selección de conocimientos a nivel de zona”, “Concurso de escoltas a nivel fase escolar”, “Olimpiada del conocimiento infantil a nivel zona”, “Concurso de declamación a nivel zona” (E3F-MVCE091112).

Debido a su brillante labor al interior del magisterio, el maestro Filogonio ha recibido reconocimientos, tanto del Gobierno del Estado de México como de otras dependencias. Emocionado comparte la manera como se han dado esos estímulos:

Todas estas actividades sirvieron para que el gobierno del Estado de México me hiciera un reconocimiento como el mejor director de la zona escolar en 1993 y nuevamente me reconociera en 2007. Recuerdo también con mucha satisfacción que en 1995 me hicieron un reconocimiento por haber participado en la “Jornada por la Alfabetización”, ésta consistió en enseñar a leer, escribir y aprender a dominar las funciones básicas de suma y resta. Esta actividad la realicé con seis adultos en mi colonia, la México 68, aquí en Tejupilco. Otra satisfacción importante para mí, fue cuando me invitaron de la Escuela normal de Tejupilco, en calidad de ex – alumno a participar con una ponencia o escrito de reflexión en 2001 con motivo del treinta aniversario de la institución. Esa invitación fue gratificante porque de alguna manera se acordaron de mí y me tomaron en cuenta para participar (E3F-MVCE091112).

Los maestros reconocen que su labor cotidiana al interior de las aulas, el compartir con sus demás compañeros las carencias y limitaciones con que realizan su labor, aunado a las condiciones de pobreza y marginación de las comunidades, les ha permitido un mayor acercamiento con las problemáticas de la población y por ende relacionarse con diferentes instancias de gobierno para hacer gestiones que beneficien tanto a la escuela como a la comunidad.

Así, la maestra Esperanza reconoce que gracias a la experiencia adquirida en el gremio magisterial pudo desarrollar una serie de habilidades que a la postre le permitieron realizar de una mejor manera las acciones encomendadas en el ámbito político. Ésta es su visión de los hechos:

Mi experiencia en el magisterio me ayudó mucho, yo creo que ahí fue donde se me abrieron las puertas para venir a realizar todo lo que vengo desarrollando (E1E-MVCE051112).

Por lo que respecta al maestro Aurelio, éste tiene en alta estima la labor desempeñada al interior del magisterio, sobre todo en el municipio de Tlatlaya, en la región sur del Estado de México, ya que reconoce que los maestros además de participar activamente en el proceso enseñanza-aprendizaje, han jugado un papel trascendental en el desarrollo de este municipio, gracias entre otras cosas al liderazgo que han sabido construir al interior de las comunidades. Esta es su reflexión:

En el caso de Tlatlaya muchos maestros, principalmente federalizados hemos venido participando desde 1979, ya que considero que los maestros aparte de ser maestros debemos convertirnos en líderes, en dirigentes de las comunidades y efectivamente muchos compañeros así lo hemos hecho durante muchos años y en parte es el vínculo, el contacto con la vida social de la comunidad, entonces eso ha permitido que muchos compañeros estemos metidos en la lucha política y hemos estado ocupando los cargos, hemos estado sirviendo a nuestros coterráneos, entonces esa experiencia que traemos también como formadores de los niños y aliados de los padres de familia, de la gente del campo, aquí en Tlatlaya nos ha permitido a muchos compañeros estar en la política, principalmente en los dos partidos que han gobernado el municipio que han sido el PRD y el PRI (E2A-MVCE071112).

Similar es el caso del maestro Filogonio, al reconocer que su paso por las filas del magisterio le permitió relacionarse con maestros que tenían las mismas motivaciones e inquietudes políticas que él y gracias a ello involucrarse en un grupo político al interior del PRI, con el firme propósito de ayudar en la medida de lo posible tanto a los compañeros maestros en trabajos de gestión, como tener presencia en las comunidades y con ello estar cerca de las problemáticas y buscar alternativas de solución. Este es su relato:

El desempeñarme en el magisterio me ha permitido incursionar en el ámbito de lo político, principalmente al interior del PRI, eso me ha permitido tener relación con los compañeros maestros a los que he invitado a participar en las actividades que se realizan, aunque algunas veces no todos están en la mejor disposición de participar. Sin embargo, soy respetuoso de su forma de pensar. Pudiéramos decir que las relaciones que he construido no sólo con los maestros, sino con las demás personas en lo que se refiere a la cuestión político-electoral. Por ejemplo, en esto de lo electoral desde 1990 he participado en las elecciones como escrutador, capacitador y coordinador de sección. Por cierto, aquí también he recibido reconocimientos por parte de las autoridades correspondientes. Pero sobre todo y aquí lo quiero recalcar, esta militancia en el partido me permitió junto con otros compañeros maestros participar e involucrarme en un grupo político que se denomina: "Unidad Sureña Mexiquense A. C." (UNISUR), este grupo político de alguna manera quiere tener presencia en la región y sobre todo ser una alternativa al cacicazgo político establecido por Guillermo Santin, que había dominado casi toda la acción política (E3F-MVCE091112).

De acuerdo a las versiones de los maestros, éstos coinciden que el arraigo en la comunidad crea fuertes lazos de amistad y genera un ambiente de respeto y cooperación, a la vez que se van conformando redes de pertenencia que se recrean en lo colectivo y un tejido de significados que cobran forma en el ámbito político en el cual los maestros se insertan. Por ello, siguiendo a Giménez (1997), la identidad del maestro no es una propiedad intrínseca, por el contrario, ésta se va construyendo en confrontación con otras identidades en un campo de interacciones sociales.

En suma, la identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y por ende, luchas y contradicciones (Giménez, 1997: 12).

Por tanto, la identidad del maestro se convierte en el cruce, en el punto nodal de articulación entre la labor magisterial y la vinculación a la vida política:

4.6 Las construcciones imaginarias de la Escuela Normal. Entre la trama institucional y la dimensión amplia de los procesos de formación

Como se dijo anteriormente, éstos maestros se formaron en la Escuela Normal en el marco de la Reforma de 1973. En el Estado de México, los lineamientos de esta

reforma educativa serían fielmente asumidos por la administración encabezada por el Profesor Carlos Hank González (1969-1975), quien llegaría a la gubernatura con un amplio apoyo del presidente de la república y con un alto grado de autonomía. En su plan de gobierno, en el aspecto educativo se contemplaban las siguientes metas:

- a) *Sanear totalmente el sistema educativo.*
- b) *Organizar convenientemente la estructura administrativa de la educación pública, para conseguir los máximos rendimientos de los recursos humanos y materiales disponibles.*
- c) *Elevar el nivel académico y técnico del magisterio de todos los niveles, sin menoscabo de la mística profesional de la docencia.*
- d) *Planear la acción educativa del gobierno del Estado de manera sistemática, estableciendo la costumbre de realizar revisiones y evaluaciones periódicas.⁴⁴*

De igual manera, fue necesario introducir importantes reformas al funcionamiento de las diversas dependencias de la Dirección de Educación Pública (DEP), que permitieran ampliar cualitativa y cuantitativamente su capacidad para atender los asuntos específicos que les correspondían y responder eficazmente a la inaplazable expansión del servicio educativo. En ese sentido, en el Plan de Trabajo de dicha dependencia se enumeran los primeros cuatro puntos que se refieren a la formación y profesionalización de los maestros:

1. *Preparación eficaz del magisterio para crear la mística profesional que lo convierta en el promotor social del desarrollo.*
2. *Realizar una labor permanente de orientación profesional y de superación técnica de los maestros de todos los niveles educativos para alcanzar, gradualmente, un mejoramiento cualitativo y cuantitativo de la educación pública.*
3. *Reestructurar el sistema de incentivos y de procedimientos escalafonarios, de manera que, salvaguardando los derechos adquiridos por las vías sindicales, se pueda conceder prioridad a la calificación académica, a la habilitación técnica y a la eficiencia en el trabajo, para el desempeño de los cargos directivos y de supervisión, en el Sistema Educativo del Estado.*

⁴⁴ Documentos elaborados por la *Comisión de Estudio y Planeación*, Toluca, México, 1969, p. 24. Dicha Comisión estaba integrada por los profesores: Domingo Monroy Medrano, Fernando Aguilar Vilchis, Agripín García Estrada, Sixto Noguez Estrada y Enrique Gómez Bravo, los cuales combinaban un conocimiento profundo de la realidad educativa estatal y de los intereses gremiales del magisterio y por lo mismo, estaban en condiciones de aportar los elementos indispensables para atacar la problemática educativa de la entidad.

4. *Arraigar a los maestros en las comunidades en donde sirven para que se conviertan en factores determinantes del desarrollo de los pueblos, mediante el cumplimiento de funciones elementales y específicas de promoción, de gestión y de asesoría de los habitantes de la comunidad.*

Para esta administración, la escuela debía ser la “casa del pueblo”, un “centro de promoción cívica” y un vocero de las dependencias gubernamentales abocadas al bienestar colectivo. Los encargados de construir esa escuela serían los maestros, personajes centrales en la política educativa estatal, quienes debían “modelar mejores hombres, entusiastas, cumplidos, optimistas, respetuosos y respetados, fuertes en la adversidad y en el triunfo”. La prioridad de la política educativa del Profesor Carlos Hank González fue mejorar la primaria cualitativa y cuantitativamente. Le seguía en importancia y concordancia, la expansión y modernización de la enseñanza normal y la preparación de maestros.

Estas orientaciones de política educativa se tradujeron, por un lado, en un desmesurado crecimiento de las escuelas normales⁴⁵, y por el otro, en la implementación de una serie de jornadas de orientación sobre la anunciada reforma educativa.

La incorporación de estos maestros al magisterio se da en un contexto donde el gobierno contaba con suficientes recursos económicos para que el sistema educativo se expandiera al compás del aceleradísimo ritmo del crecimiento poblacional. Tal es el hecho de que en este periodo se regularizara la situación de mil quinientos profesores interinos y el ascenso de los sueldos llegara a alcanzar 171%.⁴⁶

El increíble aumento en el número de escuelas, maestros y plazas, significó un gran esfuerzo gubernamental que resulta innegable, pero los sueldos de los maestros fueron decayendo. Durante el sexenio de Jorge Jiménez Cantú (1975-1981), las

⁴⁵ En este periodo se fundan las siguientes escuelas normales: en 1971, Tejupilco; en 1973, Naucalpan, Ecatepec de Morelos, Cuautitlán Izcalli, Nezahualcóyotl y Coatepec Harinas; en 1974, Tenancingo, Sultepec, Valle de Bravo, Jilotepec, Zumpango, Coacalco, Teotihuacan, Nezahualcóyotl II y Santiago Tianguistenco; en 1975, Texcoco y San Felipe del Progreso.

⁴⁶ Véanse todas las síntesis de los Informes de Gobierno de Jorge Jiménez Cantú.

buenas relaciones entre éste último y los industriales permitieron que el gobierno estatal tuviera recursos para sostener el gigantesco sistema escolar, pero el alza de salarios a los maestros en 1978 no fue suficiente para restablecer su empobrecido nivel de vida.

Los informes de gobierno durante este periodo muestran un gran optimismo en cuanto a la atención y a los índices de eficiencia y aprovechamiento en cada nivel; no obstante, ello parece exagerado si se consideran los efectos perversos de las reformas en la educación normal y del proceso de desconcentración que se toparán, por diferentes circunstancias, con el movimiento magisterial disidente y el SNTE.

4.6.1 El proceso de formación en la Escuela Normal. “*La Normal me abrió una puerta grande*”

La infraestructura educativa de la región sur del Estado de México y concretamente del municipio de Tejupilco en la década de los setenta se caracterizaba por la escasez de escuelas y de maestros, pues los pocos que egresaban de las escuelas normales de Toluca⁴⁷ y del Instituto de Capacitación Magisterial del Estado de México (ICMEM), no se animaban a trabajar por esta región y frente a la insuficiencia de instituciones y maestros se sumaba la amplia demanda de la población que quería seguir estudiando. En esa época, la cabecera municipal de Tejupilco contaba solamente con una institución de educación preescolar, dos escuelas primarias: la “Leona Vicario” y la “México 68” y una escuela secundaria por cooperación, la “Cristóbal Hidalgo”.

Además, la profesionalización del magisterio en ese tiempo era incipiente, ya que la gran mayoría no tenía estudios normalistas, la necesidad hacía que fuesen maestros con sólo la primaria y en algunos casos con estudios de secundaria. Otros, ayudados de sus sueldos acudían a la ciudad de Toluca a la Escuela Normal o bien

⁴⁷ En 1970 existían en el estado de México solamente cinco Escuelas Normales dependientes del subsistema estatal: la denominada Escuela Normal para Señoritas fundada en 1882; la Escuela Normal del Estado fundada en 1959, éstas ubicadas en la ciudad de Toluca. Es hasta 1960 cuando se crean las Escuelas Normales de Tlalnepantla y Atlacomulco y en 1962 la Escuela Normal de Chalco.

a los cursos intensivos ofrecidos, bien por el IFCM o por el ICMEM. Es el caso de la maestra Esperanza quien comparte sus vivencias:

Tuve la gran oportunidad de haber estudiado en la Escuela Normal para señoritas en la ciudad de Toluca, una escuela reconocida, de otro nivel, otra cosa, me abrió una puerta grande para inmiscuirme en otros aspectos, esa es más que la verdad (E1E-MVCE051112).

Este contexto fue propicio para el fuerte impulso que recibió la educación normal en la administración del Profesor Carlos Hank González, al crearse escuelas de este tipo en varias regiones de la entidad, con el propósito de que los egresados permanecieran en las zonas aledañas a la región y así aumentar las posibilidades de arraigo. De 9 escuelas normales que había en 1969 se llegó, en 1975, a 21.⁴⁸

Tejupilco reunía las condiciones necesarias para albergar una institución de esta naturaleza: capacidad para recibir una población estudiantil regional y absorberla en alojamiento y alimentación. Contaba con instalaciones que aunque precarias, daban la posibilidad del inicio. Se tenía además una infraestructura de comunicación creciendo rápidamente, así como la posibilidad de ofrecer lo indispensable en recursos humanos, administrativos y materiales.

De esa manera es como el 23 de agosto de 1971 se crea oficialmente la Escuela Normal de Tejupilco con un grupo de 37 alumnos del curso ordinario. En octubre del mismo año se logra establecer la Agencia No. 1 del ICMEM para ofrecer el curso intensivo para maestros en servicio, los cuales deberían cubrir para su inscripción los siguientes requisitos: Certificado de estudios de educación media básica, Nombramiento de profesor interino vigente por un año y contar con un año mínimo de experiencia en la docencia. Posteriormente, en 1977 se establece la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, en el municipio de Tlatalaya, también al sur del Estado de México.

⁴⁸ Sexto Informe de Gobierno. Carlos Hank González. 5 de Septiembre de 1976.

Ambas instituciones a partir de la década de los setenta se habrían de convertir en el semillero de profesores que atenderían la creciente demanda del servicio de educación primaria en esta región sur del estado de México (Anexos 4 y 5).

Ahora bien, el hecho de que el énfasis de las Escuela Normales en esa época estuviera puesto en las “prácticas”, confirman la idea de que lo sustancial en los procesos educativos era la sistematización y el control, es decir, lo que importaba no eran los soportes teóricos, sino los mecanismos por los cuales se garantizaba la efectividad de las acciones pedagógicas, puesto que las acciones desarrolladas al interior de la Normal Elemental como en las sesiones tenidas en el “Seminario” se caracterizaba por dar mayor importancia a los aspectos didácticos.

La organización del proceso enseñanza-aprendizaje estaba basada en la corriente pedagógica de aquella época conocida como Tecnología Educativa. El maestro Filogonio afirma que esta orientación fue asumida plenamente por ellos y pone como ejemplo la manera de elaborar exámenes “con claridad”:

Recuerdo que la tecnología educativa en ese momento se dio, no sé si porque éramos pocos pero se dio, la asumimos plenamente, sí, porque nos enseñaron a hacer los exámenes, cómo se redactan y todo con comprensión y todos esos conceptos que debe llevar la evaluación que debe ser clara, precisa, que no se enredara tanto al alumno en un examen sino que se le preguntara claro (E3F-MVCE091112).

Analizando algunos de los materiales que se trabajaban al interior de los “Seminarios” se puede inferir, que el modelo pedagógico de la Tecnología Educativa estaba centrado en las adquisiciones, pues reducía la noción de formación a la de aprendizaje. Un ejemplo de ello son los objetivos específicos a lograr en la sesión donde la temática se centraba en la elaboración de Guiones Didácticos:

- 1) *Al término de la unidad, los maestros expresarán por escrito las características de la educación individualizada, socializada y personalizada sin error.*
- 2) *Al final de la instrucción, los maestros expresarán por escrito los fundamentos de la técnica de Guiones Didácticos correctamente.*
- 3) *Al finalizar la unidad, los maestros escribirán sin error la función que cumplen los Guiones Didácticos en la escuela primaria.*

- 4) *Al término de la instrucción, los maestros podrán elaborar objetivos específicos sin error, considerando el verbo en términos de conducta, las condiciones y el nivel de eficiencia, aplicándolos en la elaboración de Guiones Didácticos.*
- 5) *Al finalizar la instrucción, los maestros manejarán correctamente el programa por áreas, unidades, objetivos y actividades, en la elaboración de Guiones Didácticos.*
- 6) *Al concluir la instrucción, el maestro será capaz de manejar eficazmente los programas, guías didácticas y libros del alumno en la elaboración de Guiones Didácticos.*
- 7) *Los maestros seleccionarán de entre los Guiones Didácticos elaborados, cuatro para ser aplicados en la práctica.*
- 8) *Al término de la instrucción, los maestros serán capaces de realizar una evaluación continua a base de escalas estimativas que le servirán para tomar decisiones en la recuperación del grupo.⁴⁹*

Inmerso en esta dinámica, al maestro se le capacitaba para formular objetivos de enseñanza-aprendizaje lo que llegó a convertirse muchas veces en actividad única y a extremos de caricatura donde los profesores elegían un verbo que describía una conducta de una lista de opciones y lo ligaban a una porción o retazo de contenido que bien podía ser el que se tomaba del índice temático de un texto.

En fin, se puede decir que a raíz de la asistencia de los maestros tanto a la Escuela Normal como a los “Seminarios” de principio de ciclo escolar, se empieza a conformar una identidad magisterial normalista, en la que se pone de manifiesto una serie de pertenencias e implicaciones de los sujetos con la institución y el currículum, donde el saber se produce con base a los contenidos explícitos de una pedagogía normativa, de una pedagogía instrumentalizada de inmediatez para guiar el hacer práctico, alejada de una concepción de formación más amplia.

4.6.2 La Escuela Normal de Tenerife. “La formación en la Normal me ayudo a ver ese panorama más amplio y poder participar en la vida política”

En el Estado de México, en Enero de 1934, con base a los postulados pregonadas por el cardenismo, se fundó la Escuela Regional Campesina de Tenerife,

⁴⁹ Gobierno del Estado de México, Dirección de Educación Pública, Plan Integral para el Mejoramiento de la Educación Primaria, “Seminario-Taller para la Enseñanza Multigrado en las Escuelas Rurales” Toluca, México, Agosto de 1978.

Tenancingo,⁵⁰ que décadas más tarde sería la Escuela Normal Rural. El propósito principal de esta escuela era formar maestros rurales y técnicos agrícolas; en ella, se formaron principalmente los hijos de los campesinos del Estado de México, Tlaxcala y del DF. Por la condición de pobreza que éstos tenían, la institución les otorgaba una beca para estudiar, por lo que la Escuela Normal representaba para ellos no una opción más, sino la única alternativa posible para estudiar más allá de la secundaria. Por estas condiciones, la Normal Rural "...se organizó como internado, en donde el alumno participaba en todas las actividades necesarias para el funcionamiento de la escuela, fomentaban en ellos el espíritu de democracia y cooperativismo que después tendría que abanderar en las comunidades"⁵¹

En la Escuela Normal de Tenería se buscaba preparar específicamente para la profesión de maestro, capacitar para la docencia, fortalecer el aprecio por la profesión magisterial, alcanzar el dominio de métodos y técnicas del trabajo docente, fortalecer el sentido de responsabilidad profesional y social y, sobretodo, fincar la convicción de que la carrera magisterial constituía un servicio social de primer orden.

Por tanto, esta formación derivada del Plan de Estudios y de las actividades extracurriculares, los preparó de manera específica para ser maestros, misma que se puso a prueba ante las exigencias y condiciones que se les presentaron en las comunidades rurales y en las escuelas primarias durante su ejercicio profesional. Este fue el caso del maestro Aurelio quién comparte su experiencia en su paso por esta institución:

⁵⁰ Para profundizar en la temática revisar el trabajo de Alicia Civera Cerecedo, **Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta** (1997), publicado por El Colegio Mexiquense y el Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, en donde analiza la puesta en marcha de la educación socialista y documenta la organización y la vida cotidiana de esta institución.

⁵¹ *Ibid.*, p. 30

La Escuela Normal de Tenerife era una Normal combativa, una Normal que tenía sus principios muy claros en esto de la cercanía con el pueblo, eso ayudo mucho para que esa vocación del magisterio no se quedara solamente ahí, sino también que involucrara a las comunidades, pudiéramos decir que esa formación me ayudo a ver ese panorama más amplio y poder participar en la vida política. Creo que fue lo más importante, la formación en la época estudiantil, la lucha social ahí en la escuela, los principios ideológicos que nos fueron colocando en ese camino y definitivamente he llegado a esa conclusión de que si no hubiéramos ido a la Escuela Normal y aprendido a luchar, entonces no hubiéramos participado en la política. Creo que si fue muy importante el que uno desde esa época de joven y de estudiante se empezara a abrir a esas ideas, esas expectativas y considero que fue lo más importante, la formación profesional para poder desarrollarnos en la vida política que llevamos a cabo (E2A-MVCE071112).

Las construcciones imaginarias de las instituciones formadoras de docentes, llámense Escuela Normal o Universidad Pedagógica Nacional, que convocan a la realización de un trabajo docente al interior de las aulas, se entretajan con los sujetos, con sus biografías, sus deseos y resistencias, con otros lugares y momentos de sus vidas como fue el caso de los maestros que participaron en este trabajo de investigación, de tal forma que en la constitución de su identidad, los sujetos no solamente se ubican en la trama institucional sino que se apropian de ella, la resignifican y le confieren sentidos diversos.

Así se encuentra por ejemplo, el caso de los maestros que se formaron en la Escuela Normal en la Licenciatura en Educación Primaria durante la década de los noventa, y cuya incorporación al magisterio coincide con la puesta en marcha tanto del Programa para la Modernización Educativa, como de la participación activa del magisterio en el ámbito político.

Estos maestros, si bien hasta ahora no han participado activamente en los Ayuntamientos de su municipio, se sigue manifestando en ellos ese espíritu combativo, innovador, ese afán por sobresalir que caracteriza a los maestros de esta región, y que no solo se circunscribe al proceso enseñanza-aprendizaje, sino que empiezan a incursionar en el campo de la gestión. Tal es el caso del maestro Jesús, quién comparte la siguiente experiencia:

Soy de las personas que me gusta gestionar, que me gusta moverme, tenemos una escuela de muy buena calidad, a pesar de que no soy el director me considero una persona activa, participativa, en la que llevo una buena relación de trabajo con mi director, con compañeros, se siente uno más comprometido, el simple hecho de trabajar en un lugar cercano a Tejupilco lo hace a uno comprometerse más con su trabajo y lo cambian, porque me ha cambiado, este trabajo en lo profesional me ha cambiado mucho, me ha hecho crecer mucho y eso es algo muy bueno. En esta escuela me siento muy bien, porque al llegar no había cerco perimetral, rejas, canchas, estaba en rústico la escuela. Llegue y le comente al director, maestro vamos a gestionar la cancha, vamos a echarle ganas, -pero Chucho a quien le vamos a decir-, profe vamos a ver políticos, todos dan, no hay que ver partidos, no hay que ver colores, si uno nos apoya de una manera pues vamos a hacerlo, no quitándole el mérito que hizo mi director, porque el levanto la escuela, trabajaban en casas prestadas, en cuartitos prestados, entonces con gestión hemos logrado canchas, jardineras, tableros, faros, cerco perimetral. He hecho rifas junto con mi director, ya tenemos rejas, un puente, tenemos todo, de hecho cuando logre que me dieran las lozas, cuando las tramite con el diputado federal Isael Villa, el me dio un papel –me dijo el director- todo lo que vayas logrando vete dejando copias, porque eso es importante para mí, yo te quiero proponer como el mejor docente de la zona, pero quiero hablar con hechos, entonces, cuando el maestro me hizo ese comentario me sacaba copias de recibos de los materiales que me estaban dando y los iba archivando (E8J-MVCE231112).

En el mismo tenor destaca el caso de la maestra Hermelinda, que además de ser reconocida por su trabajo en la docencia, es una persona muy activa, que se da su tiempo para estudiar música en la Escuela de Bellas Artes, practicar frontenis y escribir artículos en un periódico que circula en la región. Confiesa que su trabajo no lo concibe solamente al interior de las cuatro paredes del aula, por el contrario, lo considera una oportunidad para servir a la comunidad. Esta es su experiencia:

Por las inclinaciones que uno tiene se termina haciendo ciertas actividades que lo relacionan con la profesión que uno quería escoger, en este caso la Sociología, yo entiendo que es mucho acercamiento con la gente, conocerla, involucrarse en sus problemas, entonces yo he sido muy dada a platicar con la gente, entender el porqué de su actuar, que necesidades tiene. De hecho en la anterior comunidad en la que yo trabajaba fui gestora de obras públicas, gestora de apoyos para los niños, para los padres, entonces, yo creo que a través de las inclinaciones que ya trae uno innatas, lo llevan por esos caminos, entonces, digamos que no me siento frustrada, no voy a negar que me hubiera gustado estudiar Sociología o Antropología pero tampoco me arrepiento de haber escogido la profesión magisterial, digamos que en un 80% estoy contenta (E7H-MVCE211112).

De hecho, ese papel protagónico al interior del magisterio, esa actitud abierta hacia la gente, esa manera de relacionarse y participar activamente en la gestión de servicios, amén de comulgar con los principios del PRD, sirvió para que la maestra Hermelinda empezara a figurar en la política de partido. Esta es su versión de los hechos:

En las tardes, a mí siempre me llamó la atención la música, pero debido a que en la colonia donde yo vivo se me invitó a participar por el PRD en la Delegación Municipal, como le dije yo tenía inclinación hacia la Sociología, acercarme a la gente, pues me intereso y me metí a la campaña y pues la gente nos acepto y estoy en la Delegación Municipal y como ahí hay que hacer mucha gestión todo el tiempo, tenemos que andar gestionando, resolviendo problemas de los vecinos, me quito un poquito de tiempo. De hecho esta es mi primera experiencia en el campo de la política, aunque anteriormente ya había hecho gestiones para la comunidad en donde trabajaba, entonces ya sabía que puertas tocar, que procedimiento seguir más que nada (E7H-MVCE211112).

Por tanto, la identidad de los maestros no es una identidad individual, por el contrario, está atravesada por la relación social construida dentro y fuera de la escuela, esto es, concebida como distinguibilidad cualitativa, como construcción que se desarrolla mediante un proceso intersubjetivo y relacional, la cual se manifiesta en las prácticas sociales. Este modelo conceptual de identidad docente:

[...]contiene un núcleo estructural de cualidades permanentes e intemporales alrededor del cual se sitúan otras cualidades cambiantes relacionadas con las coordenadas espacio temporales de la profesión (los contextos, los tiempos) y con las elecciones profesionales individuales, a su vez influenciadas por esas coordenadas y por otros múltiples factores (formación, socialización profesional, etc. (Reyes, 2000: 8).

Así, el maestro contiene elementos de lo “socialmente compartido”, resultante de la pertenencia a grupos y otros colectivos que se hacen evidentes en los partidos políticos, Delegación Municipal y Presidencia Municipal, y de lo “individualmente único”. Los elementos colectivos destacan las semejanzas, mientras que los individuales enfatizan las diferencias, pero ambos se conjuntan para constituir la identidad única, aunque multidimensional, del sujeto individual.

4.7 Las expectativas profesionales de los maestros. “Permanecer en la escuela o vincularse a la política”

Las expectativas de los maestros juegan un papel relevante en la construcción de su identidad, entendida como articulación compleja y siempre inacabada de elementos psicológicos, socioculturales, afectivos y morales. En ese sentido, la identidad implica también una imagen de futuro que constituyen las expectativas de cada sujeto.

En el discurso de los maestros está presente la aspiración por un puesto mejor, de preferencia en el ámbito político o en el menor de los casos en funciones administrativas, que venga a coronar el esfuerzo desplegado por varios años al frente del grupo, por esa razón tratan de sobresalir en su trabajo cotidiano, hacerse notar ante los ojos de sus compañeros, ante las autoridades civiles, educativas, sindicales y ante las exigencias de la comunidad. Es el caso de Jesús que comparte sus anhelos:

Mis expectativas a lo mejor no son grandes, porque todo se puede, quisiera llegar a ser más grande de lo que soy, quisiera estar frente a mis compañeros como alguien, siento que todos trabajamos para mejorar y si estoy hablando de mejorar, quiero volar más alto en el sentido de tratar de llegarle a una plaza de Auxiliar de Supervisión, no quiero ser maestro de grupo toda mi vida, soy de las personas que no buscan las oportunidades, que no ando tras de las cosas porque las quiero. Soy una persona que me gusta esperar que las cosas se den por si solas y hasta la fecha se me han dado por si solas, todo lo que he recibido, todo lo bueno y lo malo que he recibido, lo he recibido porque el tiempo me lo ha querido dar, pero claro hay que trabajar, consciente o inconscientemente hay que hacerse notar para querer ser alguien, entonces, muy sutilmente he tratado de meterme en el gusto de las personas con mi trabajo, con la única intención de mejorar mi condición, que mi carta de presentación sea mi trabajo, mi forma de ser, mi carácter, pero no tengo prisa, si se me da, que bueno y si no estoy feliz con mi trabajo (E8J-MVCE231112).

Por su parte, la maestra Hermelinda reconoce de entrada no ser una persona ambiciosa, aunque señala: “[...]cuando veo que alguien no hace las cosas y creo capaz de hacerlas, hago el intento por aportar lo que mi potencialidad y mis convicciones me permiten”. Ella ubica sus expectativas tanto en el ámbito educativo como en el de la política:

[...]no es tanto la ambición lo que me mueve, es que no puedo estar estática, no puedo estar en un solo lado, entonces si mis convicciones y la situación lo permiten si me gustaría seguir incursionando en la vida política, por el hecho de que yo veo que las cosas no se mueven solas; tiene uno que moverlas, entonces a lo mejor seguiría en la política. Aunque tampoco descarto la idea de aspirar a ser más que un docente, no sé, tal vez una plaza de Director Escolar y por qué no, si mi tiempo me lo permite podría estudiar algún posgrado (E7H-MVCE211112)

Los maestros se involucran en las redes burocráticas de los dos partidos políticos con mayor presencia en la región, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el Partido de la Revolución Democrática (PRD), argumentan que se afilian a determinados grupos políticos al interior de los partidos como una manera de manifestar su inconformidad ante una serie de situaciones, como son los cacicazgos de ciertos grupos que han dominado la escena política de la región, por ello, participan activamente en la búsqueda de alternativas, tal es el caso del maestro Filogonio quien junto con otros maestros constituye la “*Unidad Sureña Mexiquense, A. C.*” (UNISUR), afiliada a la estructura del Partido Revolucionario Institucional (PRI).

El pertenecer a esta organización de la cual es coordinador del municipio de Tejupilco y representante ante el Consejo de Desarrollo Rural Sustentable del mismo municipio, le ha servido para relacionarse con diferentes instancias como son: Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (SARH), Protectora e Industrializadora de Bosques (PROTIMBOS), Banco Rural (BANRURAL), y de alguna manera sacar provecho personal, como hacer gestiones tanto de servicios para las comunidades como de material y mobiliario para las escuelas.

Señala que el hecho de adscribirse a esta organización le ha permitido involucrarse en el ámbito político-sindical y tener presencia en el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM), con lo que ha tenido la oportunidad de hacer algunas propuestas de compañeros para ocupar algunas plazas, como apoyarlos en los cambios de adscripción. Por tal motivo avizora un horizonte más prometedor en el campo de la política que en el magisterio:

Creo que en la política, ya que personalmente el hecho de pertenecer a este grupo político me ha servido para proyectarme en el plano político, pues gracias a este he sido Segundo Delegado en la colonia donde vivo y dos veces he sido propuesto para ser Regidor e integrar el H. Ayuntamiento de Tejupilco. Hasta ahora no se ha podido, pero no pierdo la esperanza de poder trascender algún día (E3F-MVCE091112).

En el mismo tenor se expresa la maestra Esperanza, quien refiere que es difícil que regrese al magisterio, más bien está pensando jubilarse en el puesto que actualmente tiene en la estructura del gobierno del Estado de México, aunque también quiere aprovechar la experiencia adquirida en el campo de la política para seguir apoyando a su comunidad, sobre todo a las mujeres a las que considera más vulnerables:

Ya en el magisterio no me veo, ya no regreso, ahora tengo 37 años de servicio, pienso seguir en la vida política por un tiempo y más adelante jubilarme y dedicarme ahora sí a mi tiempo otoñal con mi pareja, con mi familia. Aunque creo que va a ser bien difícil que me siente, la verdad, entonces, en el futuro pienso hacer una Asociación de Mujeres para bienestar de las mismas y de las comunidades y en especial aquí de mi cabecera Amatepec. Tengo un pedacito de tierra en la Tierra Azul que es donde pienso hacer mi casita, atender a mis hijas, a mis nietos, pero no descuidar la otra parte. Y si me vuelven a invitar a participar en política, lo pensaría dos veces, depende, porque tienes que analizar varias cosas, yo al menos no comulgo con muchas ideas, soy parte del gobierno del Estado de México, pero hay muchas cosas que no las comulgo, entonces sí tendría que pensarlo muy bien (E1E-MVCE051112).

Por su parte, el maestro Aurelio coincide en esta idea de que regresar al magisterio no está dentro de sus expectativas, por el contrario, él se siente identificado en el ámbito de la política, ya que considera es un campo fértil para seguir poniendo en práctica los postulados de justicia y lucha social adquiridos en la Escuela Normal de Tenería y posteriormente fortalecidos en el ejercicio profesional en las escuelas rurales y contribuir de alguna manera en el desarrollo de las comunidades. Considera que el espacio que le brinda el PRD puede ser la vía para favorecer ese desarrollo, razón por la cual muy seguro de sí mismo, describe que sus expectativas están al interior de este partido político. Por lo pronto, la mayor parte de su tiempo la dedica a realizar proselitismo a favor de los candidatos de este instituto político y no

descarta la idea que en un futuro nuevamente vuelva a participar de una forma más activa en estos menesteres:

Bueno, ya con las experiencias que hemos tenido el magisterio quedo atrás, en la historia, ciertamente esa formación nos ayudo mucho para incursionar en la política, pero creo que una manera de ser solidario, de llevar apoyo social a la gente, de buscar el desarrollo social de las comunidades lo podemos realizar en la política y definitivamente creo que uno se siente a gusto de poderle satisfacer a la gente y por tanto en el magisterio no deja de ser una satisfacción también el poder apoyar a los niños y poder inculcarles conocimientos, pero en la política es donde puedes resolver, apoyar, puedes sacar a la gente un poco del atraso y la marginación y por eso a nosotros nos motivo estar en esto. Incluso no descarto la posibilidad, si el partido, si los compañeros que están al frente del Ayuntamiento lo consideran pertinente en que nosotros podamos estar apoyando en algunas cosas por supuesto que lo haríamos con gusto. Ahora no tenemos ningún cargo en el partido más que el de ser militantes y haber coordinado la campaña del candidato del PRD a la presidencia municipal de Tlatlaya el Ing. Ariel Mora Abarca y habernos sumado a la campaña de Andrés Manuel López Obrador y de los candidatos a senador, diputado federal y local (E2A-MVCE071112).

En las entrevistas con los maestros se encuentran huellas de vínculos en tensión, que dan cuenta del conflicto y del malestar institucional en los que se configura una identidad docente. Por ejemplo, las relaciones tensas entre aquello que en el imaginario social e institucional se moviliza: el profesor es el modelo, el “deber ser” en la docencia, tan bien delineado que, cual si fuese un traje cuidadosamente diseñado y cortado, que no tendría más que ponérselo para ser “el buen profesor” y lo que él desea: ser identificado como “humano” con errores.

El descuido de lo académico, la prioridad de la lógica administrativa, la vigilancia de “los administrativos” para atrapar al profesor en el error, se constituyen en trabas a la tarea primaria en las instituciones educativas. Estas trabas se traducen en malestar, como se escucha en la voz de la maestra Hermelinda: “El Estado quisiera que uno se convirtiera en robot, cumplir con su trabajo y descuidar a su familia. Se trata de buscar el equilibrio”.

Sin embargo, desde las versiones de los maestros en las entrevistas, resulta evidente que la prescripción oficial y la mirada que tienen las autoridades sobre su papel es bastante limitada. Se conciben los planes y programas como algo

preestablecido y se olvida que más allá de las orientaciones pedagógicas de la política educativa, se van configurando procesos y relaciones de trabajo con múltiples formas de participación, donde los maestros crean y recrean cotidianamente a partir de la confrontación, negociación, aceptación, rechazo, selección y apropiación de valores, símbolos y cosmovisiones diversas que confluyen y se articulan de manera compleja en las interacciones y significados que se tejen en cada uno de sus espacios de trabajo.

Algunos no están de acuerdo, quieren rebelarse, y exploran otros caminos, como es el hecho de vincularse a la política y hacer carrera en este ámbito. Otros maestros hablan de “acatar los lineamientos”. Entre estos extremos habría diversos matices pues los profesores reciben, interpretan, significan y le dan sentido a ese perfil del docente y a esos lineamientos diseñados por la política educativa, desde su trayectoria en la institución y también desde sus propias biografías, desde sus propios sueños y deseos. Construyen su identidad docente –“son maestros”- en esa fina red en la que se entreteteje lo cultural, lo simbólico y lo imaginario institucional con el sujeto.

Hemos de decir entonces, que es más bien la dialéctica entre permanencia y cambio, entre continuidad y discontinuidad, la que caracteriza por igual a las identidades personales y a las colectivas. Éstas se mantienen y duran adaptándose al entorno y recomponiéndose incesantemente, sin dejar de ser las mismas. Se trata de un proceso siempre abierto y, por ende, nunca definido ni acabado (Giménez, 1997: 19).

El acercarse a los maestros en su mundo cotidiano, mostraron la necesidad de reconocerlos desde otras miradas, que den cuenta de ellos como sujetos que buscan y construyen sentidos al interior de su trabajo, que los descubren en su actividad subjetiva, ahí donde se encuentra el significado de sus interpretaciones, construcciones imaginarias, deseos; ahí donde cobran sentido sus acciones y los vínculos que establecen en la institución y comunidad donde laboran.

CONSIDERACIONES FINALES

El cierre del trabajo apunta hacia una serie de consideraciones que se exponen en el tejido final de argumentos que se presentaron a lo largo del documento a fin de dar respuesta a las preguntas y objetivos planteados durante la investigación.

Sobre lo encontrado.

El trabajo de investigación planteó como pregunta central, conocer cuáles son las motivaciones que animan a los maestros a vincular su labor docente con la vida política de sus comunidades y municipios. Ello a partir de una perspectiva histórico-política que pone el acento en reconstruir la política educativa referida al papel del maestro y su vinculación con el contexto regional, considerando el marco de las reformas educativas de 1943, 1973 y 1993, como espacios donde los maestros interactúan reconociendo diferentes intereses y expectativas.

Así, tomando como antecedente el análisis transversal de dichas reformas, se ha podido constatar que cada proyecto de reforma, como esquema discursivo, dota de sentido y define la relación de sus componentes de acuerdo con la articulación de fuerza y la composición de actores que inciden sobre la misma. En este orden de ideas, la vinculación del maestro con el contexto regional, como estructura discursiva, al tiempo que intenta ordenar y estabilizar la relación mantiene espacios abiertos que posibilitan grados de libertad para el sujeto social.

La realización del trabajo abrió la posibilidad de acercarse al debate sobre la identidad docente, habilitar su sentido originario, liberarlo de la racionalidad instrumental y pragmática de las sociedades modernas a partir de recuperar, en un primer momento, los aportes de autores como (Giménez 1997), quién la concibe como distinguibilidad cualitativa y no sólo numérica, además de que ésta no se concibe como una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino como una construcción que se desarrolla mediante un proceso intersubjetivo y relacional.

En un segundo momento, se recupera la noción de tensiones en el sentido que le confiere Laclau (2006), esto es, que en las tensiones se hace presente la existencia de dos o más componentes necesarios en un proceso, pero que no pueden ser ajustados automáticamente. Por tanto, los maestros al vincular su trabajo docente y político, frecuentemente entran en un campo de tensiones.

La investigación permitió descubrir que los seres humanos, en este caso los maestros, están atravesados por intereses sociales, políticos, económico, religiosos, los cuales moldean y condicionan su trayectoria profesional. Preguntarse por estas situaciones y por sus efectos obliga a plantear el trabajo del maestro como un campo abierto y dinámico, donde convergen condiciones socioculturales pero también expectativas y deseos para potenciarse como sujetos.

En fin, se puede cerrar este apartado sobre las reflexiones del aporte teórico conceptual, poniendo de relieve que la identidad docente tiene que ver con concebir al maestro como aquel sujeto en continuo movimiento y posibilidades de resignificación, al que nunca se encontrará como depositario de la verdad completa, ni investido de una aureola de infalibilidad

El enfoque histórico-político permitió dar cuenta de la vinculación de los maestros con el ámbito de la política, razón por la cual, ha sido necesario documentar y analizar sus concepciones, prácticas y procesos reales de trabajo y, al mismo tiempo revisar los significados y las intenciones del imaginario oficial, las normas y las finalidades de los proyectos educativos dentro de un contexto social e histórico determinado. Por ello, ha sido pertinente trabajar tres niveles de análisis: el nivel explícito o formal del papel del maestro, establecido por el discurso y las normas oficiales; la influencia ejercida por el contexto y el momento histórico en el que los maestros se incorporaron tanto al magisterio como a la vida política; y el nivel real en el que desarrollan su ejercicio profesional y político.

En este sentido, la etnografía y las trayectorias profesionales como recursos metodológicos, tuvieron como punto de partida el considerar al maestro como sujeto

social y protagonista histórico, pues se coincide con Medina (2005: 16), al señalar que los maestros “recrean sus condiciones de vida y trabajo desde ámbitos locales que median su acción profesional y social y a partir de dicho reconocimiento centrar el análisis en la producción de narrativas en su tránsito social e institucional, en donde se plantean niveles de aproximación a la complejidad de una práctica como la docencia”. Así, los resultados de este estudio contienen análisis vinculados con los saberes docentes, las preocupaciones, las motivaciones para involucrarse en el ámbito de la política, así como las percepciones y las expectativas que los maestros tienen en relación a su futuro laboral y proyecto de vida.

A lo largo de este trabajo se han documentado las trayectorias profesionales de ocho maestros, de los cuales, tres de ellos se incorporan al magisterio en el marco de la Reforma de 1943 y su proceso de formación se da en el seno del IFCM. Otros tres lo hacen estando vigente la Reforma de 1973, y finalmente los dos últimos, cuya formación ocurre con la implementación de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal de Tejupilco y la puesta en marcha de la Reforma de 1993.

De esta manera, los tres maestros que se incorporaron al servicio estando vigente la Reforma de 1943, desarrollaron su trabajo a partir de elementos informales que fueron adquiriendo en el accionar de su práctica profesional, pues a través de aciertos y errores, de éxitos y tropiezos fue que lograron ir acumulando experiencia. Se enfrentaron al reto de ser maestros ante las miradas y exigencias del grupo, la comunidad y las autoridades, este reto les implicó desarrollar una serie de habilidades y destrezas en la enseñanza, en el trato con los niños, los padres y el trabajo social en las comunidades.

Si bien el discurso de la “Unidad Nacional” prevaleciente en esa época, pretendía limitar la influencia del maestro al ámbito de la escuela, la investigación permitió incursionar en las biografías de los maestros, donde se hace notar un fuerte compromiso con las comunidades que van desde las actividades de gestión de servicios hasta asumir el papel de doctor, sacerdote, conserje, conciliador, etc.

Esta cercanía con las necesidades y carencias de las comunidades en el desarrollo de su profesión, a partir de su condición humana, les permitió a los maestros permanecer por largos periodos, arraigarse, tener el reconocimiento social e ir construyendo una identidad profesional caracterizada por el espíritu de servicio, compromiso y responsabilidad, como fue el caso de los maestros Serafín García, Tranquilino Sánchez y Manuel Rodríguez. Por otro lado, esta situación aunada a la capacidad de liderazgo al interior de las comunidades y el apoyo del SNTE, favoreció su involucramiento en el ámbito de la vida política hasta llegar a integrar los Ayuntamientos de los municipios de Tejupilco, Amatepec y Tlatlaya, como se pudo constatar con el ejemplo de los maestros Alberto Santín, Federico Macario Martínez, y Miguel Luis Delgado.

Ahora bien, las interrogantes que guiaron la investigación permitieron identificar diferentes visiones sustentadas en las experiencias que los maestros viven en el ejercicio profesional. Hay en el trabajo una búsqueda del conocimiento de la vida cotidiana de los maestros mediante un diálogo con sus voces y sus visiones, que permite tener otros elementos para analizar y entender el “pequeño mundo” (Heller, 1977) de su formación permanente y ejercicio profesional y político.

La investigación aportó elementos para identificar cómo los maestros que se formaron en la Escuela Normal en la década de los setenta y posteriormente se involucraron en el campo de la política en la década de los noventa, le conceden un valor significativo a su proceso de formación en esta institución. Expresiones como: *“la Escuela Normal me abrió una puerta grande”*, *“La formación en la Normal me ayudo a ver un panorama más amplio”*, *“El haberme vinculado en la Licenciatura en Ciencias Sociales despertó en mí el interés por las cuestiones políticas”*, hacen ver como los maestros tienen en gran estima lo aprendido y como esta formación se entrelaza con sus biografías, deseos y resistencias, con otros lugares y momentos de sus vidas, de tal forma que en la constitución de su identidad, los sujetos no solamente se ubican en la trama institucional sino que se apropian de ella, la resignifican y le confieren sentidos diversos, como fue el caso de los maestros Aurelio Rojo, Esperanza Martínez y Filogonio Benavidez.

Estos maestros gracias a su liderazgo y capacidad de convocatoria adquirida en el seno del magisterio, aprovecharon, por un lado, su adscripción a ciertos “grupos políticos” que posteriormente se tradujo en una militancia activa al interior de los partidos políticos, llámese PRI o PRD, para proyectarse e integrar los Ayuntamientos de Tlatlaya, Amatepec y Tejupilco, bien sea como presidente, síndico o regidor. Por otro lado, se presentó una coyuntura favorable en la región con la puesta en marcha a principios de la década de los noventa del *Programa de Desarrollo para el Sur del Estado de México 1991-1994* (PDSEM), que a la postre propiciaría un terreno fértil para su vinculación a la vida política.

El PDSEM significó todo un reto para las administraciones municipales, ya que éste contemplaba la instrumentación de diversos programas, tales como: “Escuela Digna” y “Niños en Solidaridad”, a la par había que llevar a feliz término el Programa Normal Federal, el Programa de Inversión Estatal (PIE), el Convenio Único de Desarrollo (CUD), el Convenio de Desarrollo Municipal (CODEM), a la vez que coordinar acciones con los Programas de Cooperación Vecinal tanto del Cuartel de Trabajo como de la Diputación Local. Ello significó una oportunidad para poner a prueba la capacidad de los maestros, pues en la operación de estos programas en la mayoría de los casos la responsabilidad recayó precisamente en ellos.

Finalmente, el trabajo de investigación arribó a las siguientes reflexiones que se ponen en la mesa de la discusión y debate:

1.- Indudablemente que uno de los hechos que llena de mayor satisfacción a toda la ciudadanía, es ver como de manera gradual la sociedad sureña del Estado de México empieza a tomar conciencia del papel que le toca desempeñar en esta época de transición democrática y ahora se muestra más atenta y más interesada en participar en todas aquellas actividades inherentes al desarrollo de su comunidad. Esto sin lugar a dudas es digno de aplaudirse, debido a que anteriormente esta región caracterizada por su marginación, pobreza e ignorancia se había convertido en presa fácil de un sinnúmero de políticos corruptos que veían en estas lejanas tierras la oportunidad de engañar y manipular a sus ingenuos

habitantes y de esa manera sacar provecho personal, olvidándose de cumplir cabalmente con su encomienda que es la de desempeñar honestamente un cargo público en beneficio de la colectividad.

2.- Es de reconocer el caso del municipio de Tlatlaya, donde se da una mayor participación del magisterio, ya que de acuerdo a la información documental recabada, a partir de la administración municipal 1991-1993 hasta la 2010-2012, han integrado el Ayuntamiento 39 maestros, en comparación con los 27 de Amatepec, 21 de Tejupilco y 6 de Luvianos (En este municipio la primera administración es la 2000-2003).

En Tlatlaya se presenta un caso singular, ya que a partir de la administración 2000-2003, hasta la fecha, ha sido gobernado por el PRD. Esta situación puede tener varias lecturas, una de ellas, es que la sociedad tlatlayense se encuentra más y mejor informada, se da cuenta que el PRI ya no es la única ni la mejor opción de arribar al poder, puesto que en los últimos años se han ido consolidando otros partidos políticos como es el caso del PRD, cuyos documentos básicos y plataforma bien vale la pena revisar, sobre todo porque ha logrado tener presencia en la geografía nacional y hoy se tienen, por ejemplo, presidentes municipales, diputados, senadores y gobernadores.

Con todo ello cae el mito de que en México el único partido capaz de gobernar era el PRI y si éste no ganaba sentenciaban sus jilgueros, las poblaciones estaban condenadas a caer en la ingobernabilidad y el caos. Afortunadamente la mayoría de la gente de este municipio no cree más en esta sarta de mentiras y se da cuenta a través de los medios de comunicación comprometidos con la verdad, como en otros lugares los antiguos partidos de oposición están entregando buenas cuentas a la ciudadanía, como ocurre con el caso de Tlatlaya, que se ha convertido en una alternativa de gobierno de beneficio colectivo para la comunidad, toda vez que ha sabido encarar con inteligencia y creatividad la problemática que tanto denunció como partido de oposición.

Una última reflexión en torno al surgimiento de la sociedad civil sureña, tiene que ver con el papel desempeñado por los maestros democráticos al interior del aula y en el contexto de las comunidades, los cuales con su labor cotidiana y tesonera, aunque poco valorada, se han encargado de desenmascarar los malos gobiernos denunciando arbitrariedades e injusticias en los diferentes niveles de gobierno, ayudando a crear una conciencia más crítica entre los alumnos y padres de familia para que éstos a su vez asuman su papel de ciudadanos libres y participen en la toma de decisiones y no se dejen sorprender y manipular por falsos líderes y representantes que a través del engaño, la amenaza o la entrega de dádivas como son: despensas, materiales de construcción o dinero tratan de comprar su voto y atentan contra su dignidad convirtiéndolos en objetos que fácilmente pueden ser vendidos al mejor postor.

Finalmente, se hacen votos para que todos aquellos maestros que incursionan en la política, no olviden su proceso de formación en las aulas normalistas donde tuvieron la oportunidad de abreviar en lo más rico de la academia, pues fue ahí donde fijaron su postura con la verdad, la honestidad, la justicia y la crítica. Por tanto, se les pide ser coherentes con esos postulados y concebir el ejercicio de la política como: “una de las formas de buscar y de conquistar el sentido de la vida, cómo protegerla y como servirla, una política como moralidad practicada, como un servicio a la verdad, como preocupaciones por nuestros prójimos, preocupaciones auténticamente humanas que se rigen por medidas humanas”

FUENTES DE INFORMACIÓN

ENTREVISTAS

- Entrevista realizada a la **Profra. Esperanza Martínez Gómez**. Amatepec, México. 5 de Noviembre de 2012. Clave de entrevista: E1E-MAVCE051112
- Entrevista realizada al **Profr. Aurelio Rojo Ramírez**. San Pedro Limón, Tlatlaya, México. 7 de Noviembre de 2012. Clave de entrevista: E2A-MAVCE071112
- Entrevista realizada al **Profr. Filogonio Benavídez Vargas**. Tejupilco, México. 9 de Noviembre de 2012. E3F-MAVCE091112
- Entrevista realizada al **Profr. Manuel Rodríguez García**. Amatepec, México. 14 de Noviembre de 2012. E4M-MAVCE141112
- Entrevista realizada al **Profr. Tranquilino Sánchez Sánchez**. Rincón del Carmen, Tejupilco, México. 16 de Noviembre de 2012. E5T-MAVCE161112
- Entrevista realizada al **Profr. Fernando Serafín García García**. Tejupilco, México. 19 de Noviembre de 2012. E6S-MAVCE191112
- Entrevista realizada a la **Profra. Hermelinda Albíter Arce**. Tejupilco, 21 de Noviembre de 2012. E7H-MAVCE211112
- Entrevista realizada al **Profr. J. Jesús Jaimes López**. Tejupilco, México. 28 de Noviembre de 2012. E8J-MAVCE281112

ARCHIVOS

- Archivo de la Subdirección Regional de Educación Básica. Tejupilco, Ciclo Escolar 2011-2012 (Subsistema Estatal).
- Archivo de la Jefatura de Sector No. IV. Tejupilco, Ciclo Escolar 2011-2012 (Subsistema Federalizado).
- Archivo Municipal de Tejupilco, Estado de México
- Archivo Municipal de Amatepec, Estado de México
- Archivo Municipal de Tlatlaya, Estado de México
- Archivo Municipal de Luvianos, Estado de México
- Archivo de la Escuela Normal de Tejupilco, Tejupilco, México
- Archivo de la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, Tlatlaya, México

BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, Eduardo (1995) "La equidad, una asignatura pendiente: acceso y resultados educativos en cuatro zonas del Estado de México", en Enrique PIECK y Eduardo AGUADO (Comps.), *Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad*, México/UNICEF, El Colegio Mexiquense A.C. pp. 183-236.
- AGUILAR HERNÁNDEZ, Citlali y SANDOVAL FLORES, Etelvina (1991) "Ser mujer-ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical" en: *Textos y pre-textos once estudios sobre la mujer*, Vania Salles y Elsie Mc Phail (Coordinadoras), El Colegio de México, México, pp. 117-166.
- AGUILAR CAMÍN, Héctor y Lorenzo MEYER (1990) *A la sombra de la Revolución Mexicana*, México, Cal y Arena.
- ARNAUT, Alberto (1998) *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, Biblioteca del Normalista, SEP-CIDE-CONALITEG.
- BRAVO AHUJA, Víctor (1970) *Proposición de una reforma educativa al sistema educativo nacional*, México, SEP.
- BUSTAMANTE ÁLVAREZ, Tomás (2000) *Reproducción campesina, Migración y Agroindustria en Tierra Caliente, Guerrero*, México, Plaza y Valdés.
- CALVO PONTÓN, Beatriz Estela (1997) *La modernización educativa: Una perspectiva regional desde la frontera norte de México*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Iberoamericana, México.
- CAMPOSORTEGA CRUZ, Sergio y TAPIA, Miguel Ángel (1987) *La marginación en el estado de México: Un aporte a la planeación del desarrollo*, México, El Colegio Mexiquense A.C.
- CARDOSO SANTÍN, Alfredo (1997) *Tejupilco, Monografía Municipal*, Toluca, México, Instituto Mexiquense de Cultura.
- CIVERA CERECEDO, Alicia (1997) *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*, El Colegio Mexiquense A. C. y el Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
- DE IBARROLA, María y Gilberto SILVA (1997) *Quiénes son nuestros profesores*, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano A. C., México.

- DE IBARROLA, María (1998) "Formación de docentes. Reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC" en: Prudenciano MORENO (Coordinador) *Simposio Internacional: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, Tomo I*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 51-64.
- DERBER, C (1982) *Professionals as Worker. Mental Labour in Advanced Capitalism*. Boston: Hal and Co.
- DUCOING WATTY, Patricia (2005) *Sujetos, Actores y Procesos de Formación. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, No. 8, Tomo II, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. Secretaría de Educación Pública, Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- ESCAMILLA JAIMES, Irais ((2008) "*Trabajo y estudio. Significados de una doble tarea del estudiante de Telesecundaria en un contexto rural*", Tesis de Maestría, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México.
- FABELA, Isidro (1946) "A los maestros" en: *Isidro Fabela. Un gobernante intelectual (1942-1945)*, Ediciones del Instituto Científico y Literario Autónomo del Estado de México, Toluca, México.
- FERNANDEZ ENGUITA, M (1990) *La escuela a examen*, Eudema, Madrid.
- FURTER, Pierre (1996) "La educación comparada como geografía de la educación. Cuestiones teóricas sobre la planificación de la regionalización de la enseñanza" en: PEREYRA, Miguel A. et. al (Compiladores) *Globalización y descentralización de los sistemas*, España, Pomares Corredor.
- GEERTZ, Cliford (1987) *La interpretación de las culturas*, España, Gedisa.
- HELLER, Ágnes (1977) *Sociología de la vida cotidiana*, España, Ediciones Península, Colección Historia-Ciencia-Sociedad, núm. 144
- HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Rogelio (1999) "Los políticos del Estado de México: entre la dispersión y la competencia", en: BAZANT, Milada (Coordinadora), *175 años de historia del Estado de México y perspectivas para el tercer milenio*, El Colegio Mexiquense A.C, México, pp. 455-480.
- IMBERNÓN, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó. Barcelona.
- JARQUÍN, María Teresa y Carlos HERREJÓN PEREDO (1995) *Breve historia del Estado de México*, México, FCE-COLMEX.

- LACLAU, Ernesto (1996) "Por qué los significantes vacíos son importantes para la política" y "Universalismo, particularismo y la cuestión de la identidad", en: *Emancipación y Diferencia*. Ariel, Buenos Aires
- LATAPÍ, Pablo (1980) *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, México, Nueva Imagen.
- _____ (1996) "La educación en el informe" en: *Tiempo Educativo Mexicano I*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes-UNAM, pp. 118-121.
- LOMNITZ, Claudio (1995) *Las salidas del laberinto. Cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*, México, Joaquín Mortiz-Planeta.
- LÓPEZ PONCE, Norberto (2001) *Ya es tiempo de actuar. El proceso de organización de los profesores del Estado de México 1921-1959*, México, El Colegio Mexiquense, A. C.
- MEDINA MELGAREJO, Patricia (2000) *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, México, Universidad Pedagógica Nacional-Plaza y Valdés.
- _____ (2005) *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*, México, Universidad Pedagógica Nacional-Miguel Ángel Porrúa.
- MENESES MORALES, Ernesto (1977) *Tendencias Educativas Oficiales en México 1976-1988*, México, UIA.
- MERCADO, Ruth (1986) "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria" en: *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México, Cuadernos del DIE-IPN p. 63-75.
- MORÍN, Edgar (2000) *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona.
- ORNELAS, Carlos (1995) *El Sistema Educativo Mexicano. La Transición de fin de siglo*. México, F.C.E.
- _____ (1998) "La cobertura de la educación básica" en: Pablo LATAPÍ. (Coordinador) *Un siglo de Educación en México. Tomo II*, México, Biblioteca Mexicana, pp. 111-138
- REYES SANTANA, M. (2000) "La construcción de la identidad docente" en: *Formación permanente y desarrollo profesional*.

- ROCKWELL, Elsie (1987). *Reflexiones Sobre el Proceso Etnográfico*. México: IPN-CINVESTAV-DIE.
- ROSAS C, Lesvia Oliva (2003) *Aprender a ser maestro rural: Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*, México, CEE-Fundación para la Cultura del Maestro, SNTE.
- SANDOVAL FLORES, Etelvina (1986) *Los maestros y su sindicato, relaciones y procesos cotidianos*, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- SOLANA, Fernando (1982) *Tan lejos como llegue la educación*. México, F.C.E.
- TELLO, Carlos (1994) *Combate a la pobreza*. México, Consejo Consultivo de PRONASOL, Ed. Nacional.
- WEBER, Max (1980) *El político y el científico*, citado por Emilio TENTI FANFANI en: "Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente" en: Prudenciano MORENO (Coordinador) *Simposio Internacional: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, Tomo II*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 13-35.
- ZORRILLA, Margarita y Lorenza VILLA (2003) *Políticas Educativas. La investigación educativa en México 1992-2002. Tomo 9*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. Secretaría de Educación Pública, Centro de Estudios sobre la Universidad.

HEMEROGRÁFICAS

- ALISEDO, Pedro y MONGE, Raúl (1994) "Hank y sus 42 años en la vida pública: la política como negocio, la adulación como instrumento" en: *Semanario Proceso No. 941*, México, 14 de noviembre de 1994. p. 19.
- CALVO, Beatriz (1991) "Dualidad y calidad de vida en la frontera: el caso del magisterio en Ciudad Juárez, Chihuahua" en: *Chamizal, Revista de la Escuela de Sociología* 11, Ciudad Juárez, Chihuahua, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, pp. 3-12
- DIDRIKSSON, Axel (2010) "SEP: derroche y opacidad" en: *Semanario Proceso No. 1771*, México, 10 de octubre de 2010. p. 66.
- GARCIA GUTIÉRREZ, Rodolfo (1992) "Tejupilco, puerta de la tierra caliente" en: *Huache, Suplemento Cultural del periódico El Monitor de Tejupilco, No. 609*.
- GIMÉNEZ, Gilberto (1994) "Apuntes para una teoría de la región y de la identidad regional" en: *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Vol. VI, No. 18, Universidad de Colima, México.
- _____ (1997) "Materiales para una teoría de las identidades sociales" en: *Revista Frontera Norte No. 18*, Vol. 9, Julio-Diciembre, El Colegio de la Frontera Norte, pp. 9-28.
- _____ (1999) "Territorio, Cultura e Identidades. La región socio-cultural" en: *Revista de Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Época II, Volumen V, No. 9, Universidad de Colima, México.
- GUEVARA, Gilberto (2001) "Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Extractos sobre Educación", *Revista Educación 2001 No. 77*, México, pp. 13-14.
- JÁQUEZ, Antonio y SCHERER IBARRA, María (2001) "Mito y realidad. Triunfos y derrotas del profesor" en: *Semanario Proceso No. 1294*, México, 19 de agosto de 2001. p. 11.
- PESCADOR, José Ángel (1983) "La formación del magisterio en México" en: *Perfiles Educativos*, Nueva Época, núm. 3, CISE-UNAM, octubre-diciembre, México.
- ZAPATA, Adalberto y AGUILAR, Margarita (1986) "La tarea docente: una práctica enajenada", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 3-4 (16), pp. 177-200.

DOCUMENTALES

Actas de Cabildo del H. Ayuntamiento de Amatepec, Periodos: 1949-1951, 1958-1960, 1991-1993, 1994-1996, 1997-2000, 2000-2003, 2003-2006, 2006-2009, 2010-2012. Archivo Municipal de Amatepec, Estado de México.

Actas de Cabildo del H. Ayuntamiento de Tejupilco, Periodo: 1958-1960, 1991-1993, 1994-1996, 1997-2000, 2000-2003, 2003-2006, 2006-2009, 2010-2012. Archivo Municipal de Tejupilco, Estado de México.

Actas de Cabildo del H. Ayuntamiento de Tlatlaya, Periodo: 1952-1954, 1991-1993, 1994-1996, 1997-2000, 2000-2003, 2003-2006, 2006-2009, 2010-2012. Archivo Municipal de Tlatlaya, Estado de México.

Actas de Cabildo del H. Ayuntamiento de Luvianos, Periodo: 2000-2003, 2003-2006, 2006-2009, 2010-2012. Archivo Municipal de Luvianos, Estado de México.

CAMACHO CONTRERAS, Guillermina C. (1992) "Huelga del Magisterio del Estado de México en 1940" en: *Documentos ISCEEM No. 3*, ISCEEM, México.

CONAPO (2005) *Conteo de Población y Vivienda 2005 y Encuesta Nacional de Ecuación y Empleo (ENOE)*, IV Trimestre, México.

CONAPO (2011) *Índices de marginación por municipios 2010*

DOSSIER EDUCATIVO (2001) Programa Nacional de Educación 2001-2006 en: *Revista Educación 2001 No. 77*, México.

GUEVARA, Gilberto (2001) "Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Extractos sobre Educación", *Revista Educación 2001 No. 77*, México, pp. 13-14.

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO "Seminario-Taller para la Enseñanza Multigrado en las Escuelas Rurales", Dirección de Educación Pública, Plan Integral para el Mejoramiento de la Educación Primaria, Toluca, México, Agosto de 1978.

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO (1991) *Programa de Desarrollo para el Sur del Estado de México 1991-1994*, México.

INEGI (2010) *Conteo de Población y Vivienda 2010*.

LEY ORGÁNICA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA, 31 de Diciembre de 1942.

- MARTÍNEZ GUTIÉRREZ, Eugenio (1991) *La Educación en los Informes de Gobierno No. 3. Administración Estatal 1945-1951, Administración Federal 1946-1952*, ISCEEM, México.
- MEJÍA, Dalmacio (2000) Colegio Interdisciplinario de la Tierra Caliente A.C. *"Proyecto Académico"* (mimeo).
- OIT (1996) *Incidencia del ajuste estructural en el empleo y la formación del personal docente*, Ginebra.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1996) *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. México, SHCP.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1996) *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México, SEP.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1992) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México, SEP.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1989) *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, México.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1983) *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*. México, SPP.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1980) *Plan Global de Desarrollo 1980-1982*. México, SPP.
- SECRETARÍA DE INDUSTRIA Y COMERCIO (1963) *VIII Censo General de Población y Vivienda de 1960*, México.
- SEP (1962) *Boletín del IFCM. Organo del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio Nos. 3-4-5*. Tomo IV. Marzo-Abril-Mayo de 1962. México. SEP, p. 315.
- SEP (1962) *Boletín del IFCM. Organo del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio No. 6*. Tomo IV. Junio de 1962. México. SEP.
- SEP (1974) *Documentos sobre la Ley Federal de Educación*, México.
- SEP (1976) *Educación 1970-1976*, México, Secretaría de Educación Pública.

SEP (1993) *Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación*, México.

SEP (2002) Acuerdo 348

SEP (2006) Acuerdo 384

SEP (2009) Acuerdo 494

SEP (2011) Acuerdo 592

SOLIDARIDAD (1991) *Niños de Solidaridad. Guía Técnica*, México.

TORRES, Rosa María (1997) "La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros" en: *Profesionalización Docente. Cuaderno de Trabajo No. 8*, Cumbre Internacional de Educación, CEA-UNESCO.

TRIGOS MENDOZA, Ma. del Carmen (1990) *La Educación en los Informes de Gobierno No. 5. Administración Estatal 1957-1963, Administración Federal 1958-1964*, ISCEEM, México.

VELÁZQUEZ MUÑOZ, Macario (1991) *La Educación en los Informes de Gobierno No. 7. Administración Estatal 1969-1975, Administración Federal 1970-1976*, ISCEEM, México.

VELÁZQUEZ MUÑOZ, Macario (1991) *La Educación en los Informes de Gobierno No. 8. Administración Estatal 1975-1981, Administración Federal 1976-1982*, ISCEEM, México.

ANEXOS

ANEXO NO. 1

**ESTRUCTURA ESCOLAR DE LA REGIÓN SUR DEL ESTADO DE MÉXICO
(SUBSISTEMA ESTATAL)**

MUNICIPIOS	NO. ZON.	NO. ESC.	DIR/SG	DIR/CG	DIR/CGM	SUB. ESC.	SEC. ESC.	DOC/CG	DOC/CGM	OTRO	TOTAL
AMATEPEC	4	64	15	11	38			99	75	1	239
LUVIANOS	4	66	22	12	32	2	1	197	63		329
TEJUPILCO	6	83	29	16	38	4	2	281	95	1	466
TLATLAYA	6	75	19	17	39	1		175	74	1	326

Fuente: **Archivo de la Subdirección Regional de Educación Básica. Tejupilco, Ciclo Escolar: 2011-2012**

ACOTACIONES

NO. ZON. - NÚMERO DE ZONAS ESCOLARES

NO. ESC. - NÚMERO DE ESCUELAS

DIR/SG - DIRECTOR SIN GRUPO

DIR/CG - DIRECTOR CON GRUPO

DIR/CGM - DIRECTOR CON GRUPO MULTIGRADO

SUB. ESC. - SUBDIRECTOR ESCOLAR

SEC. ESC. - SECRETARIO ESCOLAR

DOC/CG - DOCENTE CON GRUPO

DOC/CGM - DOCENTE CON GRUPO MULTIGRADO

ANEXO NO. 2

**ESTRUCTURA ESCOLAR DE LA REGIÓN SUR DEL ESTADO DE MÉXICO
(SUBSISTEMA FEDERALIZADO)**

MUNICIPIOS	NO. ZON.	NO. ESC.	DIR/SG	DIR/CG	DIR/CGM	SUB. ESC.	SEC. ESC.	DOC/CG	DOC/CGM	OTRO	TOTAL
AMATEPEC	3	31	31					54			116
LUVIANOS	1	13	13					39			65
TEJUPILCO	3	26	26					134			186
TLATLAYA	4	38	38					91			167

Fuente: **Archivo de la Jefatura de Sector No. IV, Tejupilco, Ciclo Escolar: 2011-2012**

ACOTACIONES

NO. ZON. - NÚMERO DE ZONAS ESCOLARES

NO. ESC. - NÚMERO DE ESCUELAS

DIR/SG - DIRECTOR SIN GRUPO

DIR/CG - DIRECTOR CON GRUPO

DIR/CGM - DIRECTOR CON GRUPO MULTIGRADO

SUB. ESC. - SUBDIRECTOR ESCOLAR

SEC. ESC. - SECRETARIO ESCOLAR

DOC/CG - DOCENTE CON GRUPO

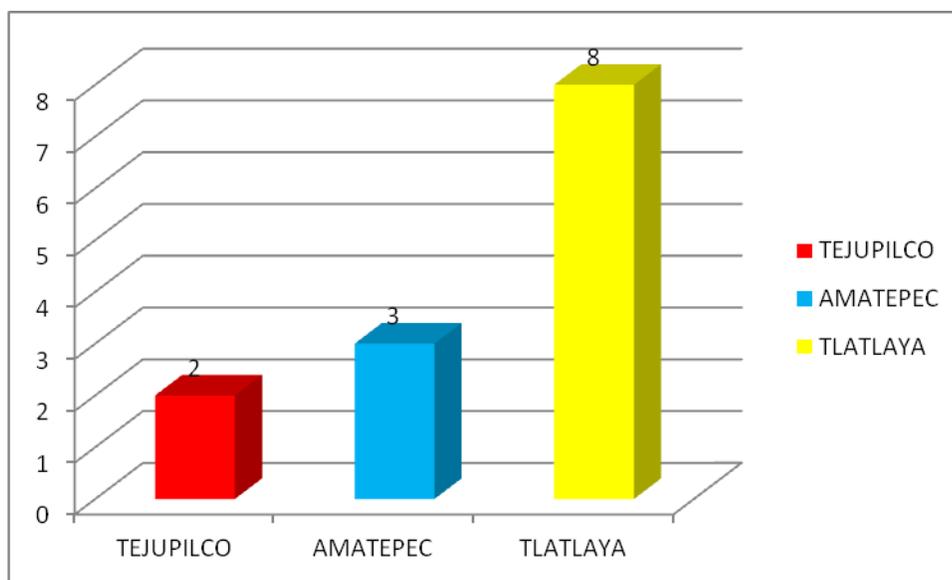
DOC/CGM - DOCENTE CON GRUPO MULTIGRADO

ANEXO NO. 3

RELACIÓN DE AYUNTAMIENTOS DE LOS MUNICIPIOS DE TEJUPILCO, AMATEPEC, TLATLAYA Y LUVIANOS, DE LA ADMINISTRACIÓN: 1991-1993 A LA 2010-2012

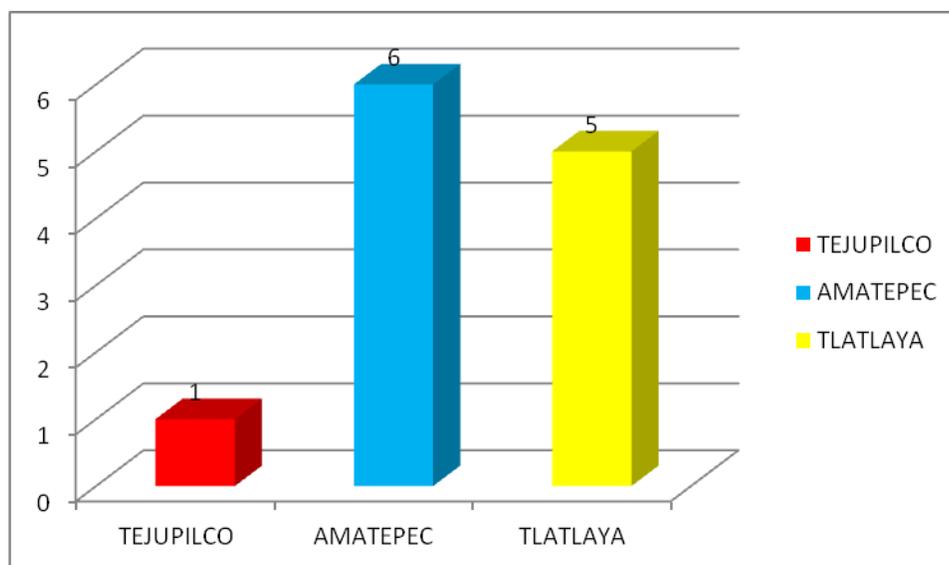
ADMINISTRACIÓN 1991-1993

PUESTO	H. DE TEJUPILCO	H. DE AMATEPEC	H. DE TLATLAYA
Presidente	Francisco Arce Ugarte	Sergio Ramírez Vargas/ Guillermina Casique Vences	Profr. Felipe Beltrán García
Síndico	Nahúm Jaramillo Maldonado	Raúl Reynoso Domínguez	Profr. Ciro Ortiz Benítez
1º. Regidor	Profr. José Antonio Giles Osorio	Guillermina Casique Vences/ J. Antonio Morales Juárez	Profr. Simón Estrada Flores
2º. Regidor	María Asunción Macedo Macedo	Profr. Carpóforo Emilio Martínez Vences	Profr. Miguel Rojo Ramírez
3º. Regidor	Rufino López Torres	Profr. Jorge Vences Rojo	Profra. Ma. Aida Brito Ramón
4º. Regidor	Laurentino Sánchez Mena	Saúl Lang Plata	Profra. Graciela Macedo Santos
5º. Regidor	Profr. Efraín Aldama Porcayo	José López Flores	Profr. Octavio Hernández Hernández
6º. Regidor	Cleto Flores Vargas	Javier Ortiz Mendiola	Hilario Peña Rojo
7º. Regidor	Trinidad Benítez Arce	Profr. Marcos Serafín Vences Morales	Profr. Francisco Rojo Ramírez
8º. Regidor	José Toribio Miguel	Justino Álvarez Vences	Claudio Martínez Agustín



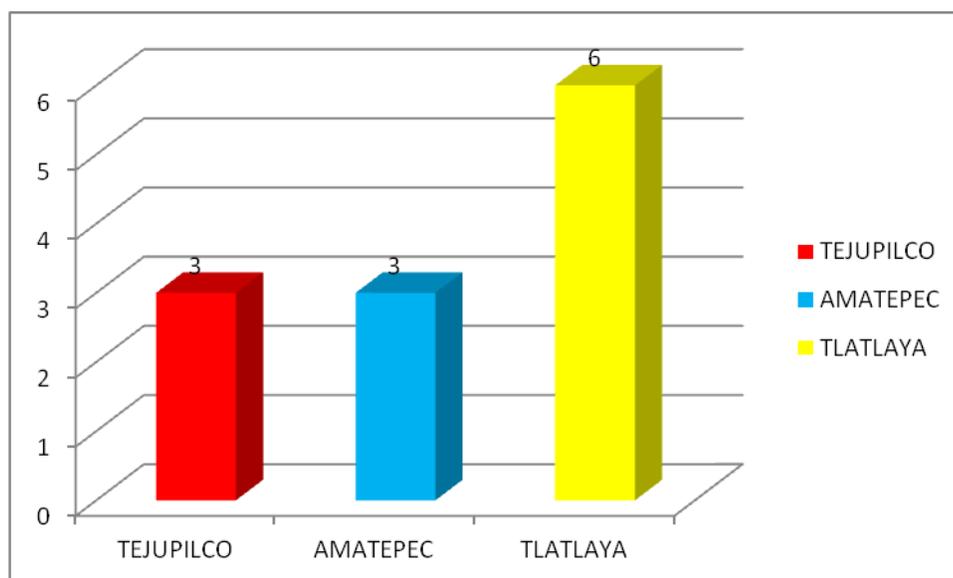
ADMINISTRACIÓN 1994-1996

PUESTO	H. DE TEJUPILCO	H. DE AMATEPEC	H. DE TLATLAYA
Presidente	Epigmenio Antonio Santos/ Miguel Ángel Reyes Avilés	Profr. Avelino Sámano Acosta	Profr. Antonio Popoca Ocampo
Síndico	Elías López Torres	Profr. German Jaimes Escamilla	Santiago Prisciliano
1º. Regidor	Profr. Francisco Octavio Gómez Domínguez	Profr. Juvenal Trujillo Rodríguez	Eleazar Vences Martínez
2º. Regidor	Ignacio Macedo Macedo	Profra. Esperanza Martínez Gómez	Profra. Ma. Elena Pérez Miranda
3º. Regidor	Maximino Gabino Ugarte	Agustín Ávila Valverde	Profr. Roberto Pérez Pérez
4º. Regidor	Rodolfo Elizalde Arce	Raúl Domínguez Vences	Vicente García Hernández
5º. Regidor	Lorenzo Villarruel Estrada	Profr. Alberico Vivero Ramírez	Profr. Clemente Estrada Figueroa
6º. Regidor	Uriel Benítez Albiter	Profr. Raymundo Sotelo Escobar	Rodolfo Giles Gutiérrez
7º. Regidor	Fernando Arce Rodríguez	Francisco Rodríguez Rojo	Profr. Santana Domínguez López
8º. Regidor	Pascual Miguel Indalecio	Roberto Cortez Hernández	Antonio Ocampo García



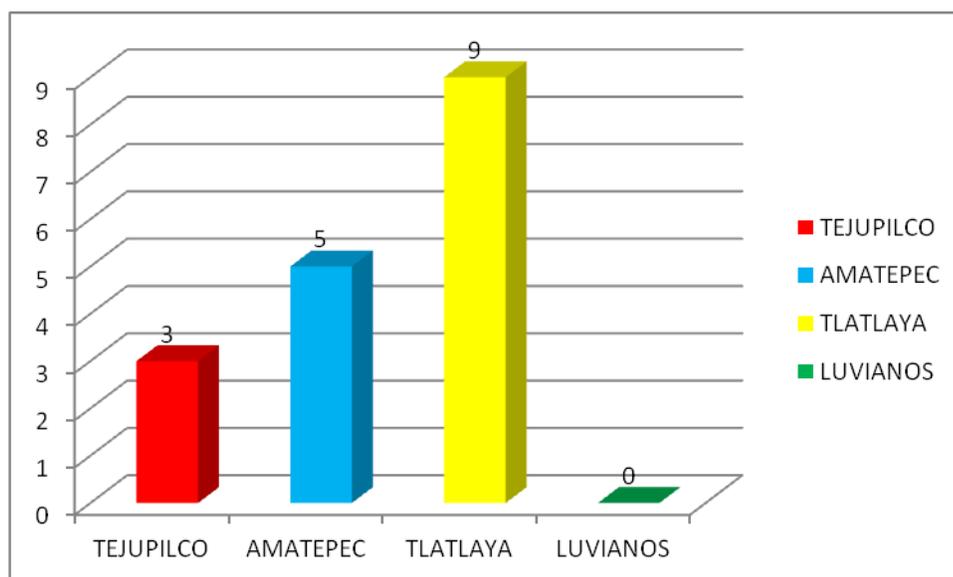
ADMINISTRACIÓN 1997-2000

PUESTO	H. DE TEJUPILCO	H. DE AMATEPEC	H. DE TLATLAYA
Presidente	Roberto Benítez Pérez	Guillermina Casique Vences	Profr. Eusebio Cardoso Bruno
Síndico	Profr. Silvano Benítez Jaimes	Diego Barrueta Vences	Francisco Pérez Benítez
1º. Regidor	Guillermo Domínguez López	Profr. Alfonso Casillas Vences	Profr. Santana Peña Rojo
2º. Regidor	Profr. Antonio Valadez Orive	Vicente Ramírez Vargas	Profr. Álvaro Simón Fuentes
3º. Regidor	Jaime Díaz Domínguez	Profr. Juan Jaramillo Rabadán	
4º. Regidor	Santos Margarita Torres Martínez	Raúl Reynoso Domínguez	Profra. Eusebia Vences Estrada
5º. Regidor	Ana María Lujano García	Profr. J. Jesús Campuzano Lujano	Profr. Horacio Galindo Granados
6º. Regidor	Esteban Lucio Diego	Bertha Gisela Bautista Benítez	Profr. Antelmo Hernández Campuzano
7º. Regidor	Juan Jaimes Sixto	Ricardo Bautista Macedo	Pedro Bruno Nava
8º. Regidor	Héctor Escobar Jaramillo	Bonfilio Maya Morales	Edgardo Solano García
9º. Regidor	Matilde Aguirre Jaimes	J. Carmen Silva Pánfilo	Odilón Rojas Vences
10º. Regidor	Profr. Arturo Santos Hernández	Luciano Rodríguez Mondragón	Gabriel Campuzano Navarro



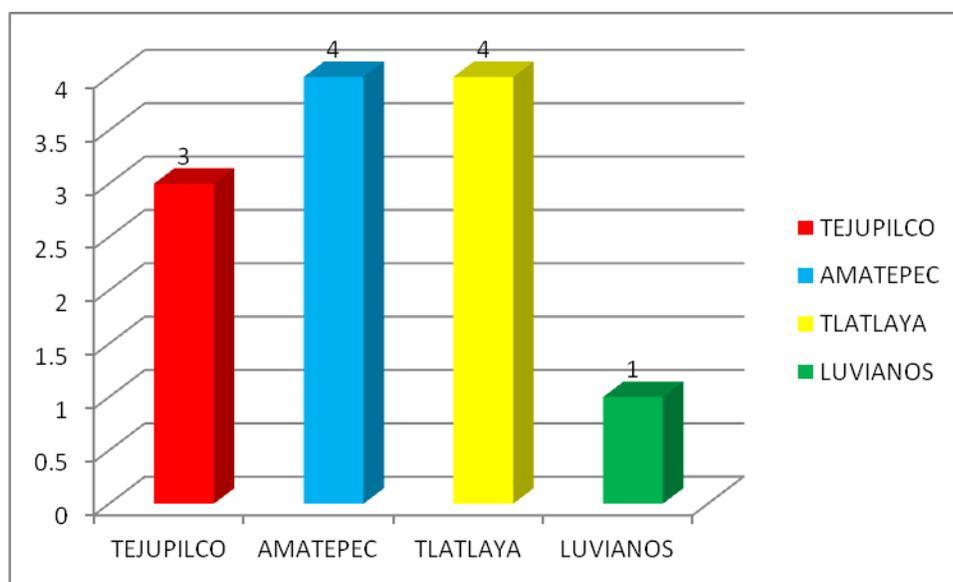
ADMINISTRACIÓN 2000-2003

PUESTO	H. DE TEJUPILCO	H. DE AMATEPEC	H. DE TLATLAYA	H. DE LUVIANOS
Presidente	Saturnino Jaimes López	Profr. Elfego Rojas Solano	Profr. Aurelio Rojo Ramírez	Guillermo Domínguez López
Síndico	Profr. Isaúl Jaimes Espinoza	Flor Cleopatra Díaz de León	Profr. Israel Alquisiras Cruz	Octavio Pantaleón Victoriano
1º. Regidor	Profr. Juan Carlos Varela Domínguez	Carlos Cortez Rodríguez	Profr. Crisóstomo Cruz Reyes	Eva Arroyo Carbajal
2º. Regidor	Ecliserio Duarte Jaramillo	Profr. Efraín Hernández Vences	Julio Vences López	Carlos Macedo Castelán
3º. Regidor	Leonel Orozco Pérez	Néstor Torres Reynoso	Gerardo Estrada López	Luis López Pérez
4º. Regidor	Oscar López Fajardo	Epímaco Casique Vences	Profr. Santana Flores Peña	Lorenzo Villarruel Estrada
5º. Regidor	Antelmo Armenta Pérez	Roberto Maya Morales	Profr. Victorino Apolinar Bacilio	José Homero Pérez Benítez
6º. Regidor	Genaro Hernández Esteban	Profr. José María Rojo González	Profra. Elsie Lucila Estrada Navarro	Isauro López Jaramillo
7º. Regidor	Alfonso León Suárez	Profr. Netzahualcoyotl Cardoso Brito	Profr. José Bahena Vences	Antonio Benítez Mercado
8º. Regidor	Profr. Javier Morales López	Luis Carlos Sánchez Eugenio	Profr. Erasto Jaimes Hidalgo	Arnulfo Pérez González
9º. Regidor	José Luis Benítez Ugarte	Profr. Horacio Sánchez Domínguez	Antonio Abarca Aranda	Severiano Ramón Mondragón
10º. Regidor	Esbeida López Benítez	Gilberto Jaimes Cardoso	Profr. Cecilio Olascoaga Rodríguez	Juvenal Benítez Ugarte



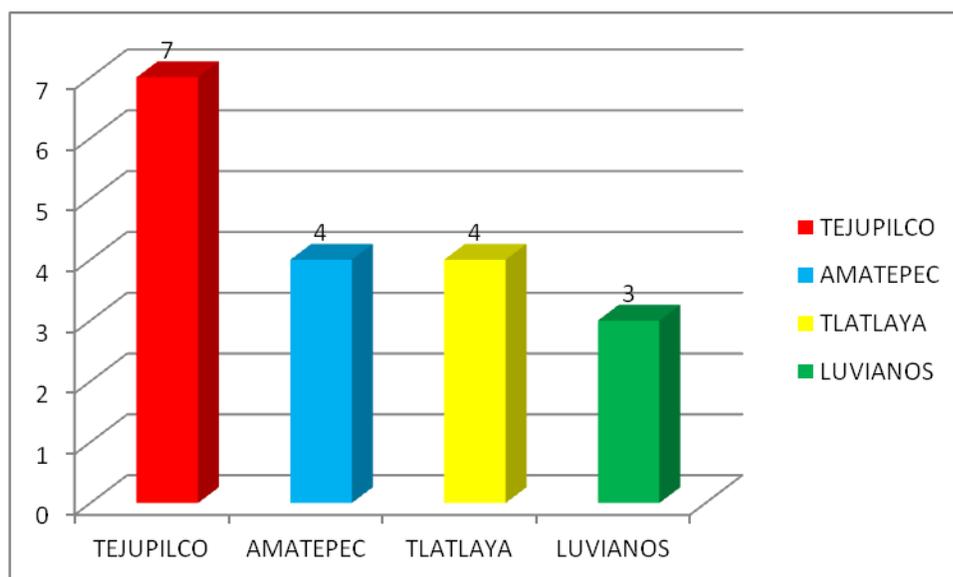
ADMINISTRACIÓN 2003-2006

PUESTO	H. DE TEJUPILCO	H. DE AMATEPEC	H. DE TLATLAYA	H. DE LUVIANOS
Presidente	Crescencio Suárez Escamilla	Diego Barrueta Vences	Profr. Enrique Hernández Bernardino	Antonino Duarte Díaz
Síndico	Profr. Miguel Ángel Subillaga Ugarte	Rodolfo Rodríguez López	Profra. Francisca Ibañez Isabel	Saúl Magaña Ortiz
1º. Regidor	Emigdio Castillo Vázquez	Deysi Nelly Ochoa Sánchez	Profr. Miguel Rojo Ramírez	Gelacio López Isodoro
2º. Regidor	Pedro González Gutiérrez	Profr. Israel Jaimes Cabrera	Francisco Cruz Arce	Arturo Cruz Lorenzo
3º. Regidor	Petra Gervacio Margarito	Profr. Rubén Carbajal Castañeda	Eleazar Arellano Pérez	Elías Carbajal Benítez
4º. Regidor	Profr. César Valadez Orive	Profr. Rigoberto Gorostieta Albarrán	Silvia González Chaparro	Manuel Alfredo Benítez Benítez
5º. Regidor	Antonio Avilés Estrada	Profr. Alejandro Lino Montoya	Misael Arellano Estrada	Profra. Rosa María Gorostieta Jaimes
6º. Regidor	Ana María Arenas Hernández	Fidel González Barrueta	Orlando Hernández Silvas	Narciso José María Damián
7º. Regidor	Alexandre Rivera Jaimes	Adelo Osorio Mercado	Serafín Santos Prisciliano	Eduardo Ponce Benítez
8º. Regidor	Abel Chávez Ayala	Zenen Bernal Rodríguez	Leobardo García Rafael	Humberto Rogel Cruz
9º. Regidor	Profr. Sergio Santin Méndez	Oswaldo Morales Pérez	Taurino Flores Campuzano	Moisés López Jaimes
10º. Regidor	Efraín Albiter Albiter	David Jaimes Jaramillo	Profr. Gabriel Serrano González	Alberto Macedo Domínguez



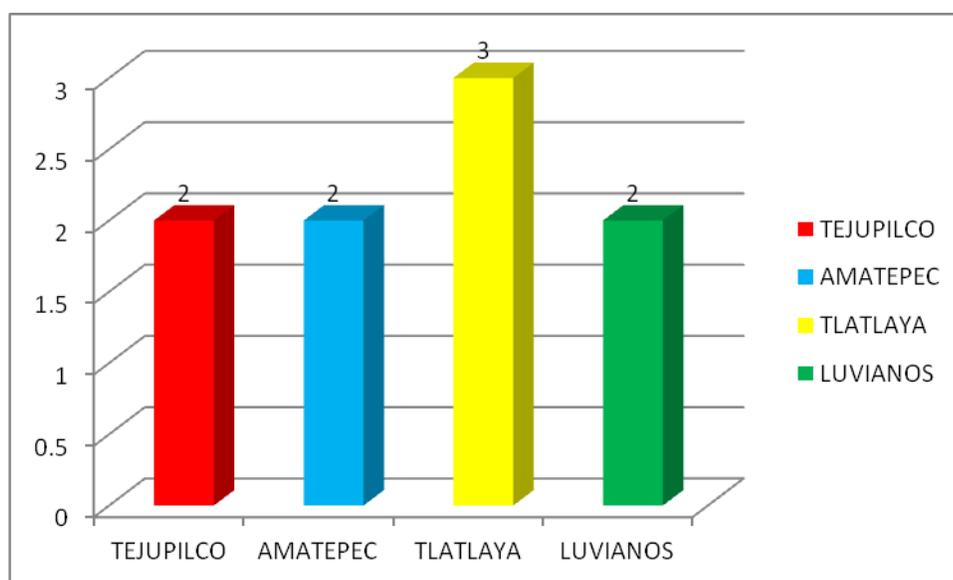
ADMINISTRACIÓN 2006-2009

PUESTO	H. DE TEJUPILCO	H. DE AMATEPEC	H. DE TLATLAYA	H. DE LUVIANOS
Presidente	Profr. Herminio Santin Méndez	Ramón Benítez Benítez	Profr. Crisóforo Hernández Mena	Francisco Arce Ugarte
Síndico	Valdemar Albiter Jaramillo	Rogaciano Casique Vences	Raymundo Ríos Sánchez	Profr. Orfanel Orozco Tapia
1º. Regidor	Profr. Gregorio López Machuca	Jesús Aguirre López	Profr. Néstor Rojas Mara	Mario Domínguez López
2º. Regidor	Profr. Benito Olascoaga Solís	Profr. Estanislao Rodríguez López	Felipe Hernández Rogel	Pedro Ocampo Torres
3º. Regidor	Profr. Miguel Ángel López López	Adán Flores Hernández	Evangelina Ocampo Pérez	Profra. María Guadalupe Granados Carbajal
4º. Regidor	Profr. Mario Jaramillo Gervacio	Profra. Hortencia Abarca Reynoso	Francisco Casas Hernández	Nicomedes Avilés Benítez
5º. Regidor	María Gama Vargas	Santana Segura Benítez	Reynaldo Vázquez Rodríguez	Albertino Rodríguez Maruri
6º. Regidor	Profr. José Luis Rodríguez Albiter	Othón Macedo Jaimés	Pedro Estrada Regino	José Homero Pérez Benítez
7º. Regidor	Profr. Raúl Domínguez Escamilla	Profr. Misael Navarrete Vivero	Francisco Salgado Berrum	Luis Jiménez Hernández
8º. Regidor	David Vera Paniagua	Orlando Flores Vázquez	Profr. Oscar Figueroa Hernández	Profr. Higinio Ramón Mondragón
9º. Regidor	Celerino Gaspar Puebla	Ariel Sotelo Escobar	Salvador Benavidez Vargas	María de Jesús Vargas Pérez
10º. Regidor	Israel García Jaimés	Profra. Nuvia Pérez Rodríguez	Profr. José Luis Albarrán Tinoco	Conrado Calles Mondragón



ADMINISTRACIÓN 2010-2012

PUESTO	H. DE TEJUPILCO	H. DE AMATEPEC	H. DE TLATLAYA	H. DE LUVIANOS
Presidente	Isael Villa Villa	Epímaco Casique Vences	Leonardo Benítez Gregorio	Zeferino Cabrera Mondragón
Síndico	José Luis Espinoza Martínez	Profr. Oscar Salinas Martínez	Profr. Pablo Tomás Bautista	Benito Jaimes Alpizar
1º. Regidor	Silvia Flores Bautista	Agustín Hernández Armenta	Profr. José Luis León Sánchez	Arnulfo Pérez González
2º. Regidor	Profr. Saúl Orozco Solís	Rubén Benítez Gorostieta	Baltazar Ocampo Díaz	Juventino Arce Rodríguez
3º. Regidor	Profr. Ricardo Torres Hernández	Janet Maricruz Mora Flores	José Arelí Nuñez Domínguez	Profr. José Omar Esquivel Ugarte
4º. Regidor	Pedro Marcial Diego	María Irene García Jaimes	Scarlet Domínguez Ortiz	Profra. Ana Lilia Martínez León
5º. Regidor	Celsa Misaela Vergara Urquiza	Mario Javier Ortiz Herrera	Genaro Soto Aguilar	Asunción Juan Basilio
6º. Regidor	Josefina Morales Hernández	Sonia Oliva López Rodríguez	Ofelia Nuñez Alpizar	Venancio Aguilar Pantaleón
7º. Regidor	J. Guadalupe Jaimes Aguirre	Ricardo Urquiza Flores	Raúl Sánchez García	Reyna Jaramillo López
8º. Regidor	Marilú Ramírez Domínguez	Profra. Ofelia Lino Montoya	Profra. Nayeli Bruno Cruz	Honorato Arce Ugarte
9º. Regidor	José Carlos Carbajal Chaparro	Elfego Peña Vences	Albino Pérez Benítez	Silviano Jaimes Jaimes
10º. Regidor	Israel Escobar Jaramillo	Norberto Tinoco Francisco	Ma. del Carmen Velázquez Sotelo	Santos Jaimes Benítez



ANEXO NO. 4

ESTADÍSTICA DE GENERACIONES DE LA ESCUELA NORMAL DE TEJUPILCO

GENERACIÓN	NORMAL ELEMENTAL			LICENCIATURA			TOTAL
	ORDINAR	INTENSIV	SUBTOTAL	ORDINAR	INTENSIV	SUBTOTAL	
1971-1974	37	37	74				74
1972-1976	25	35	60				60
1973-1977	32	38	70				70
1974-1978	49	47	96				96
1975-1979	83	80	163				163
1976-1981	67	84	151				151
1977-1982	81	89	170				170
1978-1983	71	95	166				166
1979-1984	69	78	147				147
1980-1985	86	99	185				185
1981-1986	124	92	216				216
1982-1987	90	39	129				129
1983-1988		38	38				38
1985-1989				100	22	122	122
1986-1990				63	84	147	147
1987-1991					75	75	75
1988-1992		48	48	82	59	141	189
1989-1993		36	36	34	40	74	110
1990-1994				24	31	55	55
1991-1995				14	92	106	106
1992-1996				37	134	171	171
1993-1997				35	207	242	242
1994-1998				58	151	209	209
1995-1999				95	285	380	380
1996-2000				101	91	192	192
TOTALES	814	935	1749	643	1271	1914	3663

Fuente: Archivo de la Escuela Normal de Tejupilco

ANEXO NO. 5

**ESTADÍSTICA DE GENERACIONES DE LA ESCUELA NORMAL DE SANTA ANA
ZICATECOYAN**

GENERACIÓN	NORMAL ELEMENTAL			LICENCIATURA			TOTAL
	ORDINAR	INTENSIV	SUBTOTAL	ORDINAR	INTENSIV	SUBTOTAL	
1977-1982	27		27				27
1978-1983	35		35				35
1979-1984	29		29				29
1980-1985	31		31				31
1981-1986	33		33				33
1982-1987	23		23				23
1983-1988							
1985-1989				24		24	24
1986-1990				18		18	18
1987-1991							
1988-1992							
1989-1993							
1990-1994					32	32	32
1991-1995					22	22	22
1992-1996				22	42	64	64
1993-1997					23	23	23
1994-1998				25	83	108	108
1995-1999				32	32	64	64
1996-2000				62	82	144	144
1997-2001				69		69	69
1998-2002				44		44	44
1999-2003				16		16	16
2000-2004				27		27	27
2001-2005				38		38	38
2002-2006				63		63	63
2003-2007				62		62	62
2004-2008				81		81	81
2005-2009				88		88	88
2007-2011				18		18	18
2008-2012				21		21	21
TOTALES	178		178	710	316	1026	1204

Fuente: Archivo de la Escuela Normal de Santa Ana Zicaticoyan