



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

TESIS

**“La Profesión Docente en la Escuela Primaria Pública en México.
Una Construcción Teórica”**

Para obtener el grado de Doctor en Sociología

Presenta

María del Carmen Montero Tirado

Directora de Tesis

Dra. Patricia Medina Melgarejo

Ciudad Universitaria, Coyoacán, D. F., Diciembre 2006.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Sinceramente espero que este modesto esfuerzo sirva como un testimonio de mi decisión de continuar a favor de todos los trabajadores de nuestro país en el difícil camino de la lucha por mejores condiciones de trabajo y de vida en nuestro país, como en este momento lo están intentando los maestros de Oaxaca, a ellos, a mis maestros que han contribuido en mi proceso de formación académica y política, y a los seres que más amo: a Jesús, Ovidios, Natalia y Beatriz, les dedico este trabajo; son quienes comparto mi lucha cotidiana, mis triunfos, derrotas y a los que les he restado tiempo, para poder realizar esta investigación.

También quiero agradecer a Aurora Elizondo, quien hizo posible, que el trabajo pudiera iniciar brindándonos todo su apoyo de manera incondicional; a Patricia Medina, quien le dio continuidad al trabajo iniciado en los momentos más desolados y confió en nuestra perspectiva de investigación. También a Ángeles Castillo, Adelina Arredondo, Susan Street y Natalia Montero, quienes con sus críticas y comentarios enriquecieron la tesis. Igualmente agradezco su amistad y acompañamiento en la realización del mismo a lo largo de cinco años: a Sonia Castrejón, a la misma Ángeles, Rocío Verdejo, y a Juan Pablo Antúnez, así como a Enrique Becerril, Gerardo Gallegos y Eduardo Sánchez, por su apoyo técnico, que aún en sus períodos vacacionales nos brindaron su apoyo. De manera especial, Teresa Sánchez, Araceli Salazar y Olga Cabañas, quienes cuidaron de mis hijos y de mi casa, su solidaridad y comprensión fue decisiva para que el trabajo llegara a su fin. Definitivamente gracias a todos ellos fue posible el inicio y culminación de ésta tesis.

La sociedad subvalora a los maestros de primaria y quiere que arreglen toda la descomposición del tejido social que ella permitió. Sueñan con que "los profesores sean como antes"...pero ni los padres, ni los alumnos, ni nuestras condiciones de trabajo son como las de antes...al maestro de la Escuela Lancasteriana no le pedían todos los papeles que nos piden hoy a nosotros...

Mtra. Martha Mata.

ÍNDICE

	Pág.
Introducción general	6
Propuesta Teórico-Methodológica para la Construcción del Estudio sobre “Trabajo y Profesión Docente en la Escuela Primaria Pública en México. Una Construcción Teórica e Histórica. (Desde la Época Colonial hasta 1980).”	21
PRIMERA PARTE	
Trabajo y Profesión Docente Escuelas Primaria Pública en México. Una Construcción Teórica e Histórica (desde la Época Colonial hasta 1980).	39
CAPÍTULO I	
Perspectivas del trabajo en la teoría social.	43
1.1 Concepción del Trabajo en la Teoría Social.	43
1.2 El trabajo como arte.	50
1.3 El trabajo como un derecho social.	52
1.4 El trabajo y la economía.	57
CAPÍTULO II	
La teoría del valor trabajo y su articulación con el trabajo docente de la escuela primaria.	60
2.1 El trabajo como valor y la importancia del trabajo docente.	60
2.2 El trabajo docente desde la propuesta de la teoría del valor-trabajo.	68
2.3 El carácter subjetivo del trabajo y el trabajo docente.	80
2.4 La teoría del proceso de trabajo y el trabajo docente.	85
2.5 El trabajo docente como un trabajo alienado.	95
CAPÍTULO III	
El trabajo desde una perspectiva sociológica y su vínculo educativo.	104
3.1 La teoría sociológica del fin del trabajo.	104
3.2 Las tendencias actuales del trabajo y la educación y su necesaria participación en la economía.	108

	Pag.
CAPÍTULO IV	
El origen y discusión de las profesiones liberales y de la profesión docente, desde una perspectiva sociológica.	130
4.1 Qué es una profesión.	132
4.2 El surgimiento de las profesiones.	141
4.3 La instauración de las organizaciones, asociaciones, corporaciones y/o colegios profesionales.	152
4.4 La génesis de la profesión docente.	157
4.5 El trabajo de la enseñanza en la escuela primaria como una actividad profesional.	168
4.5.1 Características del trabajo de la enseñanza en la escuela primaria.	179
4.5.2 La definición de la profesionalidad docente.	180
4.6 La profesión de la enseñanza en la escuela primaria es una profesión de Estado.	194
4.7 El trabajo de la enseñanza en la escuela primaria como una profesión corporativa.	201
CONCLUSIONES DE LA PRIMERA PARTE	206
SEGUNDA PARTE	
El Trabajo y la profesión de la enseñanza en la escuela primaria pública en México. Un recorrido histórico desde la época colonial hasta 1980.	212
Introducción	212
CAPÍTULO V	
El trabajo de la enseñanza en el periodo Colonial en México.	215
Introducción.	215
5.1 Contexto económico en el que se desarrolla el trabajo de la enseñanza en la época colonial.	216
5.2 Contexto socio-histórico del trabajo de la enseñanza en la época colonial en México.	218

	Pag.
5.3 El trabajo de la enseñanza en el periodo colonial en México.	224
CAPÍTULO VI	
El trabajo de la enseñanza en el siglo XIX y su constitución como una profesión de Estado.	244
Introducción	244
6.1 Contexto económico en el que se desarrolló el trabajo de la enseñanza en el siglo XIX	245
6.2 Contexto socio-histórico en el que se desarrolló el trabajo de la enseñanza en el siglo XIX.	265
6.3 El trabajo de la enseñanza en el siglo XIX.	279
6.3.1 El caso de la enseñanza libre, el libre ejercicio de la profesión de maestro de primaria y la constitución de escuelas Normales.	282
6.3.2 La importancia de la Compañía Lancasteriana para la instrucción y formación de maestros.	291
6.3.3 El proyecto liberal y sus reformas.	298
6.3.4 La importancia de la instauración del ayuntamiento para la educación y el control del Estado en la escuela primaria pública.	303
6.3.5 Condiciones de la escuela y del trabajo de los maestros de educación primaria y sus inconformidades.	309
6.3.6 La importancia del porfiriato para la organización y consolidación del sistema educativo nacional en México.	312
CAPÍTULO VII	
El trabajo de la enseñanza en el siglo XX, su importancia en la consolidación del Estado-nación, su institucionalización, burocratización del trabajo y la profesión docente.	341
Introducción.	341
7.1 Contexto económico en el que se desarrolla el trabajo de la enseñanza en el siglo XX.	344
7.1.1 Fin del porfiriato y estallido de la Revolución Mexicana.	344

	Pag.
7.1.2 El desarrollo económico desde 1910 hasta 1940 y la institucionalización del Estado mexicano.	347
7.1.3 El desarrollo estabilizador (1940-1970).	353
7.1.3.1 Hacia un proceso de industrialización (1940-1956).	354
7.1.3.2 Desarrollo industrial, crecimiento y monopolización (1957-1970).	358
7.1.4 Tendencia a la internacionalización de la economía mexicana y las crisis económicas en México entre 1970 y 1980.	362
7.1.4.1 Primera etapa 1970-1976.	364
7.1.4.2 Segunda etapa 1977-1982.	365
7.2 Contexto sociohistórico en el que se desarrolla el trabajo de la enseñanza en el siglo XX	370
7.2.1 Fin del porfiriato. La Revolución Mexicana y las bases del Estado mexicano (1911-1929).	371
7.2.2 La estabilidad social y la consolidación del Estado postrevolucionario (1930-1940).	387
7.2.3 Instauración de las instituciones y fortalecimiento del Estado (1940-1970).	394
7.2.3.1 Periodo de la unidad nacional y el nuevo Estado represor (1940-1956).	398
7.2.3.1.1 Periodo de desarrollo estabilizador. Gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946).	399
7.2.3.1.2 Periodo de desarrollo estabilizador. Gobierno de Miguel Alemán (1946-1952).	407
7.2.3.1.3 Periodo de desarrollo estabilizador. Gobierno de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958).	410
7.2.4 La antidemocracia estatal y movimientos sociales (1957-1970).	414
7.2.4.1 El gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964).	416
7.2.4.2 El gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970).	418

	Pag.
7.2.5 Crisis del Estado de bienestar y ascenso de la resistencia sindical (1970-1980).	422
7.2.5.1 El gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976).	424
7.2.5.2 El gobierno de José López Portillo (1976-1982).	428
7.3 El trabajo de la enseñanza en el siglo XX.	433
7.3.1 El trabajo de la enseñanza desde fines del porfiriato hasta después de la Revolución Mexicana.	435
7.3.2 La consolidación del Estado y su nueva política educativa favorecen el trabajo y la profesión de la enseñanza (1920-1940).	440
7.3.3 Masificación de la educación, proletarización del trabajo de la enseñanza y preeminencia del control estatal en la profesión docente (1940-1970).	448
CONCLUSIONES DE LA SEGUNDA PARTE	476
CONCLUSIONES GENERALES.	
Un trabajo que no es reconocido como profesión y una profesión que no es reconocida como trabajo. El caso del trabajo y la profesión de la enseñanza en la escuela primaria pública en México.	481
BIBLIOGRAFÍA	505
ANEXO	519

Trabajo y Profesión Docente en la Escuela Primaria Pública en México. Una Construcción Teórica e Histórica. (Desde la Época Colonial hasta 1980).

INTRODUCCIÓN GENERAL.

Las motivaciones para efectuar este trabajo son diversas, por lo que señalo algunas: primero, como maestra o empleada de la Secretaría de Educación Pública (1979); segundo, dentro del sistema de educación privada (en ambas como maestra de escuela secundaria y preparatoria); y tercero, desde 1984 en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). A partir de entonces me he preguntado: ¿por qué de la situación laboral de los maestros en la escuela privada y pública?, ¿hasta dónde podía rendir un maestro con la intensificación de su trabajo y con la doble o triple jornada que desarrolla diariamente, y por qué el trabajo de enseñanza es efectuado mayoritariamente por mujeres?, ¿por qué es tan injusto y mal pagado el trabajo de la enseñanza?, y ¿por qué la profesión docente está desprestigiada y descalificada en relación a las profesiones liberales?

Ante estas interrogantes opté primero por tratar de concluir una carrera de licenciada en Antropología Social y después hacer estudios de postgrado para tener mejores condiciones de trabajo, y sobre todo, para nunca regresar a la escuela secundaria y preparatoria, menos aún pisar la escuela primaria por el profundo desgaste emocional y físico que implica. Después de más de veinte años de trabajar en el sistema educativo nacional, descubrí la complejidad que encierra el trabajo de la enseñanza y cómo los maestros de la escuela primaria son los obreros de la educación, conservando características similares a los de la clase obrera en relación a la organización de su trabajo y de las condiciones para su ejecución, aunado a su composición social (hasta hace 20 años, los maestros eran de descendencia obrera, campesina y clase media baja). Asimismo, descubrí un denso artículo titulado “Un trabajador llamado maestro”¹, que me cautivó y exhortó a profundizar sobre la problemática laboral y profesional en la se encontraban inmersos los profesores de educación primaria.

¹ BARBA, José y P. Zorrilla. “Un trabajador llamado maestro”. En *Pedagogía*.

Como profesora de la UPN (10 años en diferentes unidades, y 12 en la Unidad Ajusco), me fui sensibilizando y asumiendo como una obrera más de la educación, al lado de mis compañeros alumnos, muchos de los cuales han sido hasta el día de hoy mis maestros, quienes me enseñaron a valorar su trabajo (a través de entrevistas, respuestas a mis encuestas en los plantones, invitación a conocer sus escuelas y discusión académica sobre su quehacer, que he sostenido con los maestros desde hace veintidós años), como intelectual, político, pedagógico, alienado, técnico y profesional (un trabajo imposible, como lo definió Freud), para obtener la conclusión de que finalmente el trabajo es una construcción social, e igualmente descubrir su trayectoria histórica, sus frustraciones laborales, sus alcoholizados festejos del día del maestro (organizados por los gobiernos de los Estados, y en el Distrito Federal por parte de las delegaciones políticas), conocer la profunda descalificación social que hay sobre su labor, y el desprecio de los profesionistas liberales al trabajo de los maestros, a pesar de que buena parte de estos también han logrado tener una profesión universitaria y han emigrado de la escuela primaria.

Así que me di a la tarea de responder a mis interrogantes y replantearme mi precipitada hipótesis (por ejemplo, afirmé que el trabajo de la enseñanza era semi-profesional, y de carácter fundamentalmente técnico). Fue en la ciudad de Mexicali, Baja California, durante el período comprendido entre los años 1992 a 1994, donde descubrí que los maestros en esta ciudad eran multiusos, así como en Tijuana y otras zonas fronterizas: seguramente el problema es similar a lo largo de la frontera con Estados Unidos. Durante sus periodos vacacionales o durante el ciclo escolar, los maestros solicitaban permisos laborales para trabajar en los Estados Unidos (bajo diversos pretextos, ocultando la razón de fondo, aunque las autoridades inmediatas y compañeros de trabajo conocían el trasfondo). Los maestros trabajan en las tiendas comerciales, como braceros en campos agrícolas y probablemente en algunas otras actividades en Caléxico y El Centro (California), además de las zonas aledañas a la frontera entre México y Estados Unidos. A partir de entonces, con más insistencia me propuse estudiar qué pasaba con los maestros ¿por qué en lugar de profesionalizarse se iban a trabajar a EU como otro ciudadano que no había tenido la

posibilidad de estudiar? Traté de responder a mis inquietudes investigativas en las que pude trabajar en forma sistemática desde hace cinco años, contando con la comprensión y el apoyo académico de la Universidad en los últimos tres años, para dedicarle el mayor tiempo posible de mi jornada laboral y concluir esta investigación, que dedico respetuosamente a los maestros (trabajadores de educación primaria), que son el pilar más importante del sistema educativo nacional, al que accede la mayoría de la población mexicana; en la últimas dos décadas es el nivel al que se le ha restringido más el gasto público destinado a su financiamiento.

Aclaro que en la investigación “Trabajo y Profesión Docente en la Escuela Primaria Pública en México. Una Construcción Teórica e Histórica. (Desde la Época Colonial hasta 1980)”, no se aborda la problemática de la educación básica en general en México, ni tampoco los programas del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), ni el trabajo de enseñanza de las escuelas nocturnas a nivel primaria, ni la labor de la enseñanza en la escuela primaria indígena, ni la bilingüe y escuelas rurales. Por acotamiento y delimitación de mi objeto de estudio, la investigación está orientada al papel que juega el trabajo y la profesión de la enseñanza en la escuela primaria pública del país. Pese a saber que su composición social es mayoritariamente femenina no desarrollo el problema del género, no obstante su vital importancia y la trascendencia de la labor de la instrucción primaria. Asimismo, se deja fuera la cuestión de salud de los maestros, un problema nodal ya que por sus condiciones de trabajo, problemas familiares y falta de apoyo institucional, los maestros presentan diversas enfermedades físicas y mentales; no es injustificado que un número significativo de maestros actualmente estén en el pabellón especial dos, del Hospital Psiquiátrico de San Bernardino, ubicado al sur de la ciudad de México, y desconocemos el paradero de los maestros en las entidades del país.

En relación al trabajo de tesis, la propuesta investigativa ha sido difícil y compleja de abordar, es un trabajo que recupera herramientas teórico-metodológicas del marxismo, se hace un análisis histórico y económico; igualmente, se retoma la teoría sociológica para recuperar su propuesta para explicar al trabajo, el origen de las

profesiones y de la profesión docente especialmente. Esta ambiciosa propuesta ha propiciado cierta incompreensión, cuestionamiento y crítica. Además, la investigación no se apega a la forma tradicional de presentar un trabajo de tesis, empezando por separar el trabajo en dos partes y desagregar los capítulos en forma tan detallada, sobre todo en la segunda parte de la misma; por la manera de presentar las conclusiones (con la apertura de un debate en lugar de puntualizar cada uno de los temas abordados en el trabajo), y porque a inicios del siglo XXI se recuperan las herramientas de la propuesta teórica del valor-trabajo, producto de la crítica a la economía política expuesta por Marx, ya que retomo su teoría para estudiar el trabajo de la enseñanza de la escuela primaria pública en México, solamente trabajada por Carlos Imaz en nuestro país, y con mayor profundidad por Jaume Martínez Bonafé en España; John Smyth y otros, en los Estados Unidos; y Gaudencio Frigotto en Brasil, aunque este último se centró más en la crítica de la teoría del capital humano.

Para el abordaje de nuestro objeto de estudio (trabajo y profesión de la enseñanza en la escuela primaria pública), se dividió la investigación en dos partes: en la Primera Parte se expone la importancia de la categoría de trabajo (considerando que es el trabajo humano el eje central de la producción social y reproducción de capital); después se recuperaron otros factores vinculados a la teoría del trabajo, destacan el arte, el derecho y la economía, con el fin de presentar ángulos de lectura disímiles cuyos puntos de contacto permiten una visión global. Se efectuó la articulación de la teoría del valor-trabajo del trabajo, expuesta por Marx, con el trabajo de enseñanza que se realiza en la instrucción primaria, y de esta forma se fue construyendo la profesión de la enseñanza, considerando las implicaciones que conlleva una profesión, su conceptualización teórica y sus limitaciones, su especificidad en relación al trabajo de la enseñanza de la escuela primaria. En la Segunda Parte de la investigación se efectuó un recorrido histórico desde la época colonial hasta el siglo XX (cerrado por objeto de estudio en 1980). En cuatro siglos se retomaron las tendencias económicas más importantes del desarrollo económico social y los aspectos que fueron determinantes en la vida política y cultural del país. Se distinguió la articulación de los fac-

tores con el trabajo y la profesión de la enseñanza, dos ejes analíticos fundamentales, que formaron parte del tejido conceptual con el que se expone el recorrido histórico, junto con las categorías de Estado, escuela, formación y maestro. También se aborda la conceptualización sobre estas categorías, de las cuales hablaremos después de haber expuesto la primera parte del trabajo, que a continuación presentamos.

De acuerdo a la lógica expuesta sobre la estructura que presenta “Trabajo y Profesión Docente en la Escuela Primaria Pública en México. Una Construcción Teórica e Histórica. (Desde la Época Colonial hasta 1980)”, presento en la primera parte de la tesis la reconstrucción de la categoría de trabajo a la luz de la teoría del valor-trabajo, y su articulación con la labor de la instrucción primaria y la forma en que incide en el proceso de valorización de capital.

Desde la teoría del valor trabajo, el trabajo (actividad humana) es una parte sustancial en el sistema social capitalista y un instrumento vital para su funcionamiento, de tal forma que la escuela se convierte en esencial porque asegura la formación de capital variable (mano de obra calificada para cubrir la demanda de trabajo requerida por el capital), con el que se contribuye al proceso de valorización. Así también, el trabajo docente es estimado como valor de uso y de cambio, como una mercancía más dentro del engranaje que requiere el sistema capitalista para su reproducción. El valor de uso, en tanto que es un trabajo requerido por el mercado como mano de obra para la realización de una tarea específica, la enseñanza y valor de cambio porque implica la venta de su fuerza por dinero: un salario, determinado por la oferta y demanda del mercado de trabajo, y no la decisión individual de un maestro que oferte su trabajo profesional al empleador.

A la economía burguesa no le interesa el hombre en tanto sujeto, ni por su esencia humana, ni el trabajo del maestro, sino la generación de aptitudes y actitudes que posibiliten y permitan el funcionamiento, la legitimación del sistema, mientras que las facultades humanas como reflexión, ética y crítica, que obstaculizan el desarrollo del

proceso de producción del capital, son innecesarias, indeseables, descalificadas y consideradas como acientíficas por no convenir a los intereses del sistema económico imperante. Bajo esta concepción burguesa, el trabajo de la enseñanza es visto como improductivo (referido a la producción directa de mercancía), como un servicio social avalado por el Estado para complementar la actividad social, bajo la noción elemental de que el trabajo de la enseñanza es un trabajo ubicado en el sector de servicios², llamada actividad terciaria para la producción económica; así, el trabajo de la enseñanza aparece como una simple actividad laboral, simplemente como una ocupación más en la sociedad.

Nuestra propuesta de investigación justamente consiste en plantear la recuperación de la categoría de trabajo, con el fin de analizar el carácter del trabajo de la enseñanza en la escuela primaria como una actividad productiva y necesaria al proceso de reproducción de capital, pues el trabajo, pensado como una categoría de análisis desde la perspectiva marxista, posibilita ver el papel que juega el trabajo de la enseñanza en la educación primaria dentro de la sociedad capitalista en su conjunto y en particular, dentro del proceso de reproducción del capital.

Se realiza esta investigación porque consideré que el trabajo de enseñanza no es una actividad laboral más o un simple empleo. No es lo mismo trabajo que empleo, ambos tienen una connotación diferente. El primero adquiere el término desde un concepto hasta una categoría de análisis que posibilita ver como los individuos se integran y organizan socialmente para producir; mientras que el empleo es simplemente un concepto que se refiere a una ocupación u oficio remunerado, incluido en el mercado laboral, dentro del sector servicios como otra ocupación; así, se deja de lado la importancia de esta labor como actividad profesional, necesaria en el proceso de producción capitalista y al proceso de la producción y valorización del capital, a través de la formación de habilidades y destrezas (llamadas competencias) para la inserción de la mano de obra en el mercado de trabajo.

² Esta clasificación por sectores y ramas es una propuesta de la teoría económica, los primeros son sector agropecuario, sector industrial y el sector servicios. Cada uno agrupa diversas ramas de la producción social. Esta clasificación la podemos encontrar en MENDEZ Morales, José Silvestre. Problemas Económicos de México.

Este planteamiento no es fácil de argumentar, ya que encierra una polémica compleja, controvertida e inacabada, en la que no basta leer “El Capital” de Marx, sino que es indispensable conocer otras obras del mismo autor como la del Capítulo VI Inédito “La Ideología Alemana”, “Introducción a la Crítica de la Economía Política”, etcétera; es a partir de estas obras que se pone a debate la propuesta de que el trabajo del maestro a nivel primaria es un trabajo productivo, que añade valor a las mercancías en el proceso de producción y reproducción, independientemente del papel que juega el trabajo de la enseñanza en la división social del trabajo, a la legitimación de conocimientos y saberes, pues lo que se concibe en la escuela primaria con la actividad laboral desarrollada por los maestros (institución privada o estatal) es la realización de un proceso de producción que genera una mercancía llamada conocimiento, destreza, habilidad, capacitación. Estos factores son un medio para producción, fabricación de mercancías, y para la calificación de la fuerza de trabajo. En ambos casos, estos elementos son sustancialmente diferentes pero igualmente consumidos por el mercado capitalista. Así que la educación se encuentra connaturalmente ligada con el mercado de la fuerza de trabajo a través del proceso de certificación, y directamente en el encuentro de conocimiento para los educandos, en la formación de habilidades y saberes, que incrementa la productividad del trabajo, y con esto contribuir a la producción de un mayor plusvalor.

Es decir, lo que se genera en la escuela primaria con la actividad laboral desarrollada por los maestros, ya sea en una institución privada o estatal, es de alguna forma también la realización de un proceso de producción que genera una mercancía llamada conocimientos, destrezas, habilidades, capacitación, etcétera. Todos estos factores son un medio tanto para la producción como para la fabricación de mercancías, además de que posibilitan la calificación de la fuerza de trabajo. En ambos casos estos elementos son sustancialmente diferentes y a su vez igualmente consumidos por el mercado capitalista. Así que, la educación se encuentra connaturalmente ligada con el mercado de la fuerza de trabajo a través del proceso de certificación y directamente en el encuentro de conocimiento para los educandos, en la

formación de habilidades y saberes, que les posibilitarán incrementar la productividad del trabajo, y con esto contribuir a la producción de plusvalor.

Otro factor que se percibe en el trabajo de la enseñanza lo conforman las actividades realizadas por los docentes diariamente desde que entran y salen de la escuela, el trabajo del plantel escolar que llevan a su casa, haciendo un trabajo extraenseñanza, hacen una labor, y ¡por qué no!, producen mercancías tangibles. Estas actividades están fuera del trabajo oficialmente reconocido y remunerado, apareciendo fuera del proceso de producción del trabajo que realiza el maestro, que participa a diario formando destrezas, habilidades y actitudes para el trabajo de la mano de obra. Parece que no son parte del proceso productivo, pero realizan un trabajo que añade valor e incide en el proceso de valorización del capital.

La labor del maestro es una actividad que genera la capacidad de desarrollar el trabajo en la producción de mercancías tangibles (determinados productos), e intangibles (servicios); esto consume a la mercancía fuerza de trabajo del maestro (desgaste físico, nervios, actividad cerebral). Esta actividad se vende a cambio de un salario, de tal forma que el trabajo en sí, como trabajo de enseñanza, no es propiedad del maestro; pertenece a quien la compra en el mercado: al capital. El empleador que monopoliza esta fuerza de trabajo es el Estado. En otras palabras, la fuerza de trabajo del maestro adquiere la forma de mercancía en tanto que su conocimiento calificado, su saber hacer, es lo que le permite asumir al docente un quehacer en la institución escolar. Esto tiene un valor de uso para quien la compra, ya sea una escuela pública o privada (institución que evalúa la fuerza de trabajo). Como señala Marx, finalmente es la sociedad capitalista quien consume productivamente el trabajo concreto y cualificado del maestro a cambio de un salario.

Esta exposición muestra la complejidad del trabajo de la enseñanza, al que no se le puede calificar como un trabajo improductivo porque no estar implicado directamente en la producción de plusvalor. Está atravesado por el proceso de enajenación como cualquier otra mercancía más, en la medida en que se adecua mejor a los requeri-

mientos del mercado, está en mejores condiciones para ser consumida. Esto explica las políticas de profesionalización docente y demandas del propio maestro por obtener mayor capacitación, porque entre más competencias demuestre y refiera mayor certificación, mejor ofrecerá su trabajo al mercado en espera de una remuneración superior.

En este sentido, la actividad de la enseñanza es un trabajo productivo (útil para el proceso de producción y reproducción del capital, aunque no produce mercancías tangibles) que participa indirectamente e incide en la producción de mercancía, al igual que los medios de producción (implican trabajo pretérito: así, la formación de un alumno incide en la producción de plusvalía), posibilitando la valorización de capital. Habría que considerar que el maestro como trabajador asalariado (su trabajo vivo es vendido como una mercancía más para el capital), participa del mismo modo en la valorización del capital y con esto participa en la economía y a través de su labor posibilita la reproducción ideológica, cultural y política.

Es así que también consideramos que el trabajo de la enseñanza es un trabajo productivo y contribuye a la valorización del capital, porque por valorización, Marx plantea diversas expresiones para definirlo, entre ellas que es un proceso que va más allá de la de formación de valor “(...) *al transformar el dinero en mercancías que sirven como materias formadoras de un nuevo producto o como factores del proceso laboral, que al incorporar fuerza viva del trabajo a la objetividad muerta de los mismos, el capitalista transforma valor, trabajo pretérito, objetivado, muerto en capital, en valor que se valoriza así mismo (...).*”³ Lo que produce el maestro con su fuerza de trabajo es una mercancía intangible, (conocimiento, formación, calificación de la fuerza de trabajo), que incrementa su demanda con el desarrollo de las fuerzas productivas y que contribuye al proceso de valorización de capital; porque en la medida en que se da un mayor desarrollo capitalista de producción, más se requiere de mano de obra calificada para sostener este desarrollo, como el caso del desarrollo tecnológico de la informática

³ MARX, Carlos. El Capital. Tomo I Vol. 1 Libro Primero: El Proceso de producción de capital. Capítulo V “Proceso de trabajo y proceso de valorización”. Pág. 236.

que se ha convertido en un medio de producción en sí mismo, que requiere para su producción y consumo de mano de obra calificada.

Pero por otro lado, lo que produce el maestro con su fuerza de trabajo es una mercancía intangible llamada conocimiento, formación calificación de la fuerza de trabajo, que se ha incrementado su demanda con el desarrollo de las fuerzas productivas y que contribuye al proceso de valorización de capital; porque en la medida en que se da un mayor un mayor desarrollo capitalista de producción más se requiere de mano de obra calificada para sostener este desarrollo, tal ha sido el caso del desarrollo tecnológico de la informática que se ha convertido en un medio de producción en sí mismo y que requiere tanto para su producción como para su consumo de mano de obra calificada.

Es así como empezamos por explicar nuestra propuesta de análisis en la Primera Parte de la investigación el la que se aborda el trabajo docente, desde distintos ángulos de lectura. En el primer capítulo se aborda desde la perspectiva de la teoría social y en el segundo desde la teoría del valor trabajo (sobre la que se sustenta la investigación); en el tercer capítulo estudiamos la categoría de trabajo desde la perspectiva sociológica, presentando las tendencias actuales del trabajo desde esta concepción y cómo es vista la labor de la enseñanza desde el enfoque sociológico de Reich. Concluimos con un cuarto capítulo en el que se discute el supuesto sociológico de las profesiones y el surgimiento de la profesión de la enseñanza, siendo diferente a las profesiones liberales y presentado una especificidad muy particular que la de ser una profesión de Estado, así como su desempeño y trayectoria la han hecho distinta a las profesiones liberales. Se da cuenta de esta diferenciación, desde la constitución misma de una profesión a la luz de la sociología de las profesiones y sus características, y de la génesis de la profesión de la enseñanza como una actividad profesional, y con esto sus particularidades como una profesión de la enseñanza en la escuela primaria, que se fue constituyendo como una profesión corporativa, vinculada desde sus orígenes a organizaciones gremiales hasta ser una actividad profesional monopolizada por el Estado.

En la Segunda Parte se expone cómo evolucionó el trabajo de la enseñanza en México desde la época Colonial hasta 1980, por la delimitación de nuestro objeto de estudio. En este andar por cuatro siglos se retoman las tendencias económicas más importantes, según la propensión general del proceso de acumulación capitalista, de acuerdo a los aspectos que han determinado la vida política y cultural, cómo se articulan estos factores con el trabajo y la profesión de la enseñanza, considerando estos dos últimos los ejes analíticos fundamentales en todo el trabajo de investigación, que forman parte del tejido conceptual junto con las categorías Estado, escuela, formación y maestro. El capitulado de la segunda parte lo integran tres apartados distintos (“Contexto económico en el que se desarrolla el trabajo de la enseñanza”, “Contexto sociohistórico en el que se realiza el trabajo de la enseñanza” y “El trabajo de enseñanza”) según el periodo correspondiente. Estos tres apartados se exponen consecutivamente en cada uno de los tres capítulos (capítulo V: Época Colonial, capítulo VI: Siglo XIX y capítulo VII, Siglo XX hasta 1980), según el periodo que se desarrolla, exponiendo los ejes fundamentales y las categorías siguientes: trabajo, profesión, Estado, maestro, escuela y formación.

En esta forma se articularon estas seis categorías que posibilitaron la construcción de un tejido teórico y conceptual, que nos permitió explicar como se fue erigiendo el trabajo y la profesión de la enseñanza (estos fueron a su vez los dos ejes analíticos que enlazaron la investigación) en la escuela primaria pública en nuestro país desde la época Colonial y hasta 1980. Asimismo, en este proceso de construcción trato de evitar la descripción, efectuar una simple narración, o bien en el último de los casos hacer un esbozo historiográfico. Nuestra propuesta consistió para empezar desde darnos a la tarea de problematizar sobre la trascendencia del trabajo en la vida social, vinculándolo al trabajo de la enseñanza y ver cómo este trabajo se fue especializando hasta irse erigiendo en una profesión; pero esto implicó un largo proceso en el que se cruzaron aspectos de tipo cultural, político y económico, así como también se fueron dando las circunstancias sociales para que surgiera el trabajo y la profesión de la enseñanza, y también de acuerdo a las propias condiciones materiales que se fueron dando en México.

En esta forma se presenta cómo se desarrolló en el capítulo V (primer capítulo de la segunda parte de la tesis) el trabajo de la enseñanza en el periodo colonial en México, cómo se constituyó el trabajo de la enseñanza en México desde la época colonial, considerando que con la colonización española se inició un largo proceso de acumulación originaria de capital en México, que dio por resultado el actual desarrollo de producción capitalista incorporado a la economía mundial; pero es a partir de éste se constituyó primero el trabajo de la enseñanza que desde sus inicios estuvo bajo el control de una organización corporativa llamada gremio de maestros y posteriormente el Virreinato, a través de la Corona española (en calidad de Estado) empezó a tener por medio de los ayuntamientos, alcaldías y municipios el control de la actividad docente, al mismo tiempo que este trabajo de la enseñanza se diversificó progresivamente durante esta época, y dejaron de ejercerlo solamente los hidalgos (españoles de raza pura), pasó a ser también de los clérigos mendicantes, a sacerdotes seculares, después los criollos, mestizos, amigos, indios, y mulatos; dejando de ser educados únicamente los hijos de la corte española para pasar a dar instrucción (de castellanización, evangelización y finalmente brindar los conocimientos elementales) a la creciente población criolla y mestiza se fue incorporando al mercado de trabajo. La formación para efectuar el trabajo de la enseñanza estuvo controlado por el gremio magisterial quien avalaba si el maestro de primeras letras tenía los conocimientos para enseñar y cubría los requisitos (de ser católico romano, tener buenas costumbres) para otorgarle su licencia para enseñar y/o abrir una escuela. Luego, el trabajo de enseñanza lo controló la Corona (lo que impidió que el gremio de maestros controlara este trabajo), empieza a otorgar financiamiento para establecer escuelas y pagar a los maestros, e inicia la popularización de la enseñanza.

En el capítulo VI, "Trabajo de la enseñanza en el siglo XIX en México y su constitución como una profesión de Estado", se presenta cómo con la instauración del México independiente y de su nuevo Estado liberal se consolidó el trabajo de enseñanza, debido a la forma como lo asume; que entre sus primordiales tareas se propuso brindar a la población el derecho a la educación. Entre las pugnas de

liberales y conservadores se constituyó un plan curricular para la instrucción primaria y para la formación de docentes, bajo la dirección de la escuela lancasteriana, quien planteó la normalización del trabajo de instrucción a través de aleccionar a los enseñantes. Bajo esta propuesta se generalizó la escuela primaria (con las escuelas de los misioneros, monasterios, parroquiales, de las amigas, de los maestros particulares, de los ayuntamientos y municipios) y la misma actividad de la enseñanza, ya que con un leccionista o monitor se lograba en poco tiempo la instrucción elemental de un gran número de individuos, a la vez que trataba de capacitar a los enseñantes para educar a la demás población. Hasta finales del siglo XIX con el triunfo del gobierno juarista y después con el porfiriato, se instituyen las escuelas Normales como formadoras de maestros en diferentes entidades del país, y se da la incipiente institucionalización educativa para normar regular el sistema educativo nacional. Con esto se reconoce al trabajo de la enseñanza como una profesión, al mismo tiempo que también se empiezan a otorgar títulos profesionales.

Finalmente llegamos al capítulo VII después de haber visto como se fue constituyendo el trabajo docente desde la época colonial, posteriormente en el siglo XIX fue reconocido como una profesión, instalándose a la vez diferentes políticas de formación de maestros y en el siglo XX, se destaca la importancia de dicho trabajo en la consolidación del Estado nación y la institucionalización de las políticas de formación de profesionales de la educación que se fueron instituyendo con el proceso revolucionario; el cual continuó con una política liberal, sólo que con una distribución del ingreso más equitativa, a la par que se fueron creando diversas instituciones sociales, entre estas la Secretaría de Educación Pública (SEP), las misiones culturales, el fortalecimiento de la escuela rural mexicana, el proyecto de educación socialista, apoyo al trabajo de enseñanza dejando autonomía al maestro, creatividad para desarrollar su trabajo y el respaldo institucional para que se vinculara con la comunidad. Todo esto tuvo lugar entre 1910 y 1940, décadas en las que se le calificó al maestro como un *apóstol de la educación* y su trabajo se consideraba vital para el desarrollo social. Esta fue la época de oro de la escuela y el maestro rural, cuestión que a partir de los años cuarenta cambió radicalmente, el concepto de maestro se

empezó a empobrecer y se masificó el trabajo docente en función de los requerimientos del proceso de industrialización que estaba experimentando el país, lo que a su vez propició el endurecimiento de la relación entre los maestros y el Estado. Así se generó una política autoritaria y de austeridad al gasto destinado a la educación, se creó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para tener un mayor control de trabajo docente y de los maestros que en general se encontraban organizados en forma aislada o dentro de las organizaciones sindicales obreras. Todo esto actuó lentamente en detrimento de la apreciación social que se tenía del maestro, quien de manera paulatina se fue convirtió en un burócrata más del Estado. Con el gobierno de Adolfo López Mateos se recuperó el proyecto educativo de los años treinta, pero ahora bajo la lógica de adecuar a la educación al desarrollo técnico que se había alcanzado con el crecimiento industrial del país. Después de este gobierno y hasta el encabezado por José López Portillo, se generó la política de modernización educativa, tendiente a optimización de los procesos administrativos, dentro del contexto de la Reforma Educativa planteada por Luis Echeverría. Se consideró que la tecnología educativa era fundamental para el mejoramiento de la enseñanza, se realizaron mayores controles sobre el trabajo de la enseñanza, se siguió impulsando la visión de una educación con orientación tecnológica desde el nivel básico, y se implementó una fuerte represión y control sindical de los maestros a través del grupo *Vanguardia Revolucionaria*; la resistencia magisterial logró sobreponerse y romper con este cerco orquestado por el Estado, emergiendo la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), para vetar el charismo sindical del SNTE y la política estatal. Sin embargo, por las exigencias de la nueva división internacional del trabajo y la globalización del mercado (factores que se presentaron a fines del siglo XX), se instauran políticas de profesionalización docente, sometiendo así a los maestros a los nuevos requerimientos de éstos, más que a recuperar la experiencia y el conocimiento obtenido por los docentes, dando lugar a que su trabajo aparezca socialmente como un simple empleo del sector servicios, de carácter técnico-administrativo e improductivo del que pudiera incluso prescindirse.

El trabajo de la enseñanza no sólo posibilita la reproducción ideológica, sino que participa en la generación de una mercancía altamente valorizada, el conocimiento: se convierte en valiosa en el nuevo contexto de modernización sometiendo a los nuevos requerimientos del mercado, poniendo en juego el valor de cambio del trabajo de la enseñanza en la medida en que el maestro busca una mayor calificación para competir mejor en el mercado, encontrándose en la paradoja de sobrevivir por convicción o por el mercado; en el primer caso, implica luchar por su autonomía y resistir a los controles burocráticos, y en el segundo, someterse a las diversas propuestas de profesionalización, sobrellevar los diversos mecanismos de evaluación impuestos y ajustarse a los requerimientos burocráticos que han sido llevados al aula y que le permiten una mayor calificación en su carrera docente.

El análisis sobre el trabajo de enseñanza en el siglo XX se cierra en la década de los ochenta porque es cuando confluyen los diversos intereses de la SEP de acuerdo a los requerimientos de modernización del Estado y por las incipientes recomendaciones en aquella época de los organismos internacionales; del SNTE en un afán de recuperar su legitimidad perdida con el surgimiento de la CNTE, y de la CNTE como una demanda de los maestros por aumentar su salario y ser reconocidos como profesionales de la enseñanza, para instaurar formalmente la profesionalización del trabajo de la enseñanza. En este marco, a finales del gobierno de José López Portillo se firma el decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional, fruto de la negociación entre la SEP y el SNTE.

Finalmente, vimos la importancia de incluir un anexo sólo de una entrevista pequeña entrevista que está íntimamente relacionada con el objeto de nuestro estudio, y que expresa lo que los maestros de primaria piensan del trabajo y la profesión docente. Por tal razón decidimos editarla, sin embargo, por la amplitud de la tesis dejamos fuera la transcripción de tres amplias entrevistas más.

Propuesta Teórico-Metodológica para la Construcción del Estudio sobre “Trabajo y Profesión Docente en la Escuela Primaria Pública en México. Una Construcción Teórica e Histórica. (Desde la Época Colonial hasta 1980).”

Desde nuestra perspectiva de investigación sobre el estudio del trabajo y la profesión docente a la luz de la teoría del valor trabajo, queremos empezar por destacar tres aspectos que nos parecen nodales en el desarrollo de ésta:

1. Recuperamos la teoría del valor-trabajo para nuestra investigación, porque nos seguimos identificando con la propuesta Marxista para estudiar los fenómenos sociales desde una preocupación del presente como el punto de partida que nos permite reconstruir la historia, en este caso de nuestro objeto de estudio: “Trabajo y Profesión Docente en la Escuela Primaria Pública en México. Una Construcción Teórica e Histórica. (Desde la Época Colonial hasta 1980).” Asimismo, desde esta propuesta teórica recuperamos la categoría de trabajo como una categoría general que nos da cuenta de la importancia de este para la existencia humana (el trabajo separa al hombre del conjunto del reino animal y junto con el lenguaje, posibilita su evolución) y la necesidad que tiene el hombre de transformar la naturaleza e interactuar con otros hombres para organizar la producción social, por lo tanto la categoría de trabajo implica el reconocimiento del largo proceso histórico-económico-social donde participa el hombre en la transformación social, empezando por transformarse a sí mismo. Desde esta mirada abordamos el trabajo de la enseñanza en su complejidad y recuperamos la importancia de éste para el proceso acumulación capitalista; descubrimos que el trabajo docente pensado desde este ángulo de lectura es vital en la división social del trabajo para la economía capitalista; así como el obrero produce un valor a costa de desgaste de su fuerza de trabajo⁴, quien realiza el trabajo docente también experimenta un desgaste de nervios, consumo de energía, etc.,

⁴ De acuerdo a la concepción marxista, por fuerza de trabajo o capacidad de trabajo entendemos el conjunto de las facultades físicas y mentales que existen en la corporeidad, en la personalidad viva de un ser humano y que él pone en movimiento cuando produce valores de uso de cualquier índole. Ver MARX, Carlos. El Capital Tomo I. Vol. Pág. 203.

sólo que el maestro no produce directamente valor sino que lo hace indirectamente, porque el capital requiere de mano de obra disciplinada para obtener mercancías, participar en el mercado y dar continuidad al proceso de acumulación; esta es una de las formas en las que el trabajo docente incide en el proceso de valorización de capital, además de que el maestro participa en la economía capitalista vendiendo (su saber calificado a cambio de un salario) su experiencia, conocimiento, tiempo de trabajo en el centro escolar utilizando su discernimiento intelectual, lo que le permite reproducir valores de uso (fuerza de trabajo tanto de obreros como de técnicos calificados en los diferentes niveles educativos), cuyos beneficiarios son el Estado y el capital.

Pudimos constatar que el estudio del trabajo de la enseñanza desde la propuesta de la teoría del valor-trabajo nos permite percatarnos no sólo de la importancia del trabajo de la enseñanza para el proceso de reproducción de capital, sino que desde ésta es posible explicar el contexto en el que se da la organización misma de este trabajo y su estructura institucional, la cual es la que se tiene que transformar para lograr obtener un cambio real en el trabajo de enseñanza.

Hasta ahora las políticas educativas, los programas de formación docente y propuestas de evaluación han sido (supuestamente) para mejorar el sistema educativo nacional, pero han dejado toda la responsabilidad al maestro, como si el problema educativo dependiera sólo de este sujeto y de su buena voluntad; incluso se han propuesto programas para el manejo del estrés en algunos países, especialmente los altamente industrializados, para tratar de estimular el trabajo de la enseñanza y contrarrestar su desgaste físico e intelectual. Pero difícilmente las políticas educativas y sus programas han tocado el problema de las condiciones laborales de los maestros y la necesidad de que estos tengan autonomía, coordinación y dirección sobre su labor docente, así como brindarles mejores condiciones laborales para que desempeñen mejor su trabajo.

Lo que la política educativa ha implementado a partir de la década de los años setenta es la intensificación del trabajo, mayores mecanismos de evaluación, burocratización del trabajo y la profesión de la enseñanza, pérdida del derecho de los maestros a diseñar su actividad y mayor fragmentación del trabajo. Lo último permite percibir cada vez más al maestro como un obrero que ejecuta una tarea ajena a su voluntad y deseo (no sabe para quien trabaja y para qué, aunado a las condiciones del deterioro y desánimo en las que se encuentra), sólo que el maestro es un trabajador de la cultura (y no de la fábrica) y su trabajo exige creatividad, lucidez y propuestas de innovación.

En esta indagación nos hemos encontrado con diversos investigadores de Hispanoamérica y Estados Unidos, de los cuales recuperamos algunas categorías y conceptos, como Gaudencio Frigotto (Brasil), con su crítica a la teoría del capital humano y destacando la importancia del trabajo de la enseñanza como una unidad técnico-político en la práctica pedagógica; Jaume Martínez Bonafé (España), quien con sagacidad propone una economía política del trabajo docente, e innovadoramente expone la nueva posición del Estado en los procesos de cambio de la función docente; José Contreras (España) con su consistente reivindicación sobre la autonomía del profesorado; José Esteve (España) con su trabajo sobre malestar docente; Deolidia Martínez (Argentina) con su planteamiento de salud docente, lo que hace el maestro en la escuela y la escuela como un sistema de producción; Alejandra Birgin en su discusión sobre el trabajo de enseñanza en el dilema de la vocación y el mercado; Critina Davini (Argentina) en su cuestionamiento sobre la formación docente; y un grupo de profesores norteamericanos: John Smyth, Alastair Dow, Robert Hattam, Alan Reid y Geoffrey Shacklock, quienes ponen en debate su propuesta sobre el estudio de la teoría del proceso de trabajo para estudiar el trabajo de la enseñanza en la escuela primaria pública, dentro del contexto de la globalización, y otros investigadores mexicanos con quienes hemos compartido una posición académico-política sobre la complejidad del trabajo docente, el deterioro del trabajo y la profesión de la enseñanza en la escuela primaria pública en México,

tales como Ángel Díaz Barriga, Patricia Medina, Citlali Aguilar, Carlos Imaz, Susan Street, y Adelina Arredondo, Bonifacio Barba, Margarita Zorrilla, Sonia Castrejón y Marcos Tello.

2. El trabajo de enseñanza fue estudiado en un largo desarrollo histórico ante la necesidad de explicarnos su construcción y la forma en que éste se fue erigiendo; entendido a este trabajo dentro del movimiento social, en un proceso histórico sujeto a ciertas leyes sociales que existen independientemente de los sujetos determinando su voluntad, conciencia y aspiraciones. En este sentido, se efectuó nuestro análisis a la luz del proceso histórico, tratando de efectuar cierta precisión en la formación económico-social, considerando las relaciones antagónicas engendradas por esta formación; algunas de las más importantes fueron: las luchas de clases, la relación trabajo asalariado-capital, Estado-dominación social, y la relación Estado-proceso de acumulación capitalista, entre otras. Asimismo, encontramos que de acuerdo a determinado nivel del desarrollo de las facultades productivas corresponde una forma determinada de producción, comercio y consumo; y con esto ciertas formas de organización económico-social. Es decir, a una determinada forma de estructura social (ordenación para la producción, constitución familiar y las clases sociales), obedece una determinada sociedad civil.

Además, comprendimos que el proceso socio-histórico es ineludible para entender el comportamiento de las relaciones productivas tanto en la esfera nacional como internacional y como es parte también integrante de un todo social; todos los pueblos cualesquiera que sean sus circunstancias históricas han sido sometidos de alguna u otra forma a cierta trayectoria con rasgos de organización más o menos comunes para la producción, consumo, distribución (desde la comunidad primitiva hasta el desarrollo capitalista sin que esto implique la existencia lineal de la historia). Lo que nosotros tratamos de efectuar es encontrar la especificidad del trabajo y la profesión docente a lo largo del proceso de formación económico- social mexicana, consi-

derando que una formación económico-social junto con sus formas ideológicas, por lo general se establece y se va transformando en largos periodos de tiempo; en este sentido recuperamos la propuesta de Braudel en cuanto a la importancia de reconocer las representaciones largas de la historia, porque la constitución económica de la sociedad se forma a grandes ritmos.

Nos dice este autor que “(...) *la historia tradicional, atenta al tiempo breve, al individuo y al acontecimiento (...) la nueva historia económica y social coloca en primer plano de su investigación la oscilación cíclica y apuesta por su duración (...). De esta forma, existe hoy, junto al relato (...) tradicional, un recitativo [sic] de la coyuntura que para estudiar al pasado lo divide en amplias secciones: decenas, veintenas o cincuenta años.*”⁵ Aunque este autor nos menciona que es también válido reconocer el desarrollo histórico de Europa que estuvo sujeto entre los siglos XII, XVI al XVIII al comercio colonial, “(...) *como uno de los rasgos fundamentales para la Europa Occidental, del capitalismo comercial, etapa de larga duración. Estos cuatro o cinco siglos de vida económica a pesar de todas las evidentes transformaciones poseyeron una cierta coherencia hasta la conmo-ción del siglo XVIII y la revolución industrial de la que todavía no hemos salido (...).*”⁶

En esta forma, la historia con sus diferentes tiempos se presenta para Braudel con ciclos de larga duración, y como un análisis complejo “embarazoso, inédito”, pero finalmente forzoso, ya que este autor no comparte la propuesta materialista de la historia, la considera como una explicación imperfecta por periodizar la historia en largos siglos de duración. Sin embargo, nosotros consideramos que son estos amplios períodos los que nos dan cuenta de un proceso de formación económico social; sin dejar de lado que existen demarcaciones tajantes con base en las relaciones sociales de producción, comercio y consumo, así como de acuerdo a la sociedad civil que se fue constituyendo. Un claro ejemplo de esto es la historia del capitalismo en el plano internacional, que a pesar de la sucesión de movimientos

⁵ BRAUDEL, Fernand. *La Historia y las Ciencias Sociales*. Pág. 64

⁶ *ibid.* Págs. 73-74.

cíclicos, como de la sucesión de períodos⁷ que pueden oscilar aproximadamente de 10 a 50 años, y de las diferentes fases por las que ha atravesado el proceso de acumulación capitalista, ha perdurado por varios siglos.

La época Colonial en México a través de la cual el país se incorpora al desarrollo del capitalismo a nivel mundial, es una clara evidencia de un largo período histórico de casi tres siglos que se inicia en el siglo XVI con la invasión de España a nuestro país, y que concluye a fines del siglo XVIII (en el transcurso de estos siglos se presentaron diversos ciclos económicos, distintas etapas desarrollo del capitalismo, pero prevaleció un sistema de producción capitalista –la producción agrícola y minera para el mercado- con ciertos rasgos de la economía anterior, así como también se importaron formas de organización tipo feudal que existían en España), con la independencia del país. Desde esta perspectiva compartimos la periodización expuesta por Alonso Aguilar⁸, para el estudio de la formación económico social de México en cinco largas fases: 1) De principios del Siglo XVI en el que se instaura con el Virreinato una sociedad mercantil colonial sobre la base de una economía precapitalista; 2) De fines del siglo XVI a principios del XVII en el que se generalizan las relaciones mercantiles; 3) Del siglo XVIII a mediados del s. XIX se presentan acontecimientos que impactan a Europa (desde la Revolución Industrial, la Revolución Francesa, la pérdida de las últimas posesiones de España) y la independencia de México y otras colonias latinoamericanas, así como el afianzamiento de las relaciones mercantiles; 4) A mediados y fines del siglo XIX se acelera el proceso del capitalismo subdesarrollado en México; y 5) De fines del Siglo XIX a principios del siglo XX se da la expansión y crecimiento acelerado del capitalismo mexicano aunado a la dependencia económica, fundamentalmente de la economía

⁷ Compartimos con Semo la necesidad de periodizar la historia, a pesar de su complejidad, aunado a esto es necesario tener un fundamento teórico construido desde el materialismo histórico; no obstante de lo planteado por las categorías del materialismo dialéctico según las cuales lo lógico no necesariamente corresponde a lo histórico. En este sentido, toda periodización implica un proceso de abstracción a través del cual se separa un momento determinado de la historia para otorgarle un carácter de ruptura. *“Por su naturaleza misma, la periodización acentúa la discontinuidad a costa de la continuidad, la estructura en detrimento del proceso. Por eso su validez es relativa.”* Ver SEMO, Enrique. Historia Mexicana. Economía y Lucha de Clases. Pág. 140.

⁸ Propuesta expuesta en la obra de AGUILAR Monteverde, Alonso. Capitalismo, Mercado Interno y Acumulación de Capital.

norteamericana. Fue así como en cada una de estas fases fue estudiado el trabajo y la profesión de la enseñanza en la escuela primaria pública en México, conjuntamente con las categorías: formación, escuela, Estado y maestro, con las cuales pudimos observar el movimiento, transformación y tendencia que fueron desarrollado el trabajo y la profesión docente.

3. Por último, concebimos que el trabajo de la enseñanza en la escuela primaria se da en un proceso de continuidades y rupturas; esto quiere decir que la labor docente por un lado, se desarrolla en el transcurso de continuidad, manteniendo formas de organización anteriores, con nuevas formas de estructuración de la actividad de la enseñanza del presente. Por otro lado, se presentan formas sedimentas y burocráticas que rompen con las viejas formas como se efectuaba la actividad de la enseñanza en la escuela primaria, la cual en sus inicios durante la época Colonial era considerada como una labor honorable de hombres de letras; científica y de eruditos en el siglo XIX y principios del XX, y a mediados del siglo XX era un trabajo cultural, que implicaba una ética en su labor con compromiso social, un apostolado, una vocación de enseñar, hasta convertirse en una militancia social. Todas estas características mutaron en el transcurso del siglo XX, pues se presentaron cambios acelerados en relación al siglo XIX y época Colonial, y a finales del siglo XX se presenta como un trabajo profundamente controlado por el Estado (en calidad de patrón), cuestionado socialmente, burocratizado, enajenado y con mayor deterioro salarial.

Asimismo, en el trabajo de enseñanza se cruzan diferentes discursos los cuales obedecen a las diversas representaciones que se han hecho sobre el trabajo de la enseñanza a lo largo de su trayectoria histórica (del siglo XVI al XX), de acuerdo a las formaciones económico sociales y contextos político culturales en los diferentes períodos que ha experimentado nuestro país, donde se otorgaba un papel relevante al trabajo de la enseñanza y a la profesión docente en la escuela primaria.

Aclarados estos tres aspectos que consideramos fundamentales en nuestro trabajo de investigación, pasamos a desarrollar algunas reflexiones en torno a la labor de la enseñanza efectuada por los educadores socialmente conocidos como maestros desde la época medieval en Europa (pensamos que se les denominó así debido a que desde esa época proliferaban los talleres artesanales en los que existían maestros con diversos oficios, quienes contrataban a su vez ayudantes para laborar, los cuales se formaban también directamente para el trabajo en el taller; creemos que de aquí se pudo derivar el vocablo maestro, refiriéndose al sujeto que se dedicaba al trabajo de la enseñanza y que a su vez instruía a otros individuos para que efectuaran la misma labor) en la escuela primaria pública, como un trabajo asalariado, productivo, necesario, y que incide en el proceso de valorización de capital. Así mismo es un trabajo efectuado a través de una práctica docente que es profesional, construida social e históricamente.

En el trabajo docente se cruzan diversos intereses, entre los que destacan los del Capital, el Estado (desde la formadora de docentes quien certifica la labor de la enseñanza, hasta el Estado mismo controlando la ejecución de la actividad de la enseñanza y el sindicato a través de diversas comisiones las cuales defienden fundamentalmente sus intereses, más que de los de la gran mayoría de los maestros), así como el quehacer de los propios maestros (como sujetos buscan participar en la construcción de su trabajo cotidiano). También el trabajo de la enseñanza se ha caracterizado por estar regulado y controlado por instituciones que han servido como intermediarias, entre su empleador y los maestros, para fiscalizar su labor; lo cual se ha dado prácticamente desde su surgimiento como trabajo de la enseñanza en nuestro país.

En este sentido, la investigación que culmina con la tesis intitulada: “Trabajo y Profesión Docente en la Escuela Primaria Pública en México. Una Construcción Teórica e Histórica. (Desde la Época Colonial hasta 1980)”, plantea las dificultades

que existen para explicar el origen del trabajo y de la profesión de la enseñanza, así como da cuenta sobre del proceso histórico por el que ambos han transitado a lo largo de los diferentes períodos económico-sociales, movimientos culturales y políticos en nuestro país, lo que nos permite contribuir en una posible representación del tipo sujeto docente que se fue gestando en nuestro país hasta llegar al profesor del siglo XX, masificado, burocratizado (perdiendo el control sobre su proceso de trabajo), atomizado, y en franca proletarización. Todo esto nos permitió reconocer que el trabajo de la enseñanza en sociedad capitalista es una mercancía más como cualesquier otra, que incide en el proceso de valorización de capital formando mano de obra como fuerza de trabajo, para ser consumida por el capital y el Estado, así como reproducir la ideología burguesa. Asimismo, definimos la importancia que tiene el Estado en la constitución del trabajo docente y en su definición en la sociedad capitalista, enunciado las características específicas que presenta este trabajo.

Así, la teoría del valor-trabajo se convirtió en nuestro marco de investigación para poder explicar la importancia del trabajo de la enseñanza en el contexto de la sociedad capitalista (mientras ésta exista se mantendrá vigente dicha teoría). Desde esta propuesta nos dimos a la tarea de construir otras categorías de análisis, también desde una perspectiva Marxista, en la que éstas son consideradas como herramientas teóricas que nos expresan las interrelaciones sociales, y su articulación orgánica al interior de la sociedad moderna. Igualmente a través de las categorías se manifiestan diversas representaciones sociales que expresan formas pasadas de organización social, por medio de la forma de representación más reciente (la anatomía del hombre explica la anatomía del mono, planteó Marx). También la construcción categorial implica el reconocimiento del proceso de formación económico-social e histórico cultural por el que ha transitado la sociedad, siendo esta construcción lo que nos permite llegar a la concreción de nuestro objeto de estudio (trabajo y profesión docente) como una expresión de las múltiples determinaciones que lo delimitan y vinculan a la realidad social en la que se encuentra inmerso.

En este sentido, la construcción de nuestras categorías de análisis nos pudieron explicar la trayectoria e importancia del trabajo de la enseñanza en la sociedad contemporánea, entendiendo a este **no como un simple empleo y/o actividad de servicios**, sino como un trabajo necesario a la economía y trascendental en la división social del trabajo (masificando la enseñanza, en la sociedad capitalista) y en el mercado laboral y profesional, lo cual contribuye al proceso de reproducción misma del capital. Así como la articulación de este trabajo con la tarea de la enseñanza como una práctica profesional construida social e históricamente.

Bajo esta concepción, nos dimos la tarea de problematizar nuestro objeto de investigación y definir cuáles podrían ser los ejes analíticos que articularan todo el trabajo de investigación. Del resultado de la problematización se definió como **ejes categoriales el trabajo y la profesión** de la enseñanza, los cuales nos permitieron establecer relaciones en el proceso de investigación conjuntamente con las categorías de formación, escuela, maestro y Estado, siendo vital éste último, además de ser una forma de representación social que organiza, promueve, certifica, forma, contrata y administra el trabajo docente.

Fue así también como se decidió confeccionar la primera parte de la tesis considerando fundamentalmente nuestra concepción teórica sobre el trabajo, de acuerdo a la teoría del valor-trabajo, recuperada en la crítica a la economía expuesta por Marx. Se abordó de igual forma en esta primera parte nuestra propuesta teórica sobre la profesión de la enseñanza a la luz de la sociología de las profesiones. De esta manera, pudimos hacer de la teoría un instrumento para construir la génesis de la profesión docente en la escuela primaria, conocer sus características y definirla como una profesión con sus propias particularidades, las cuales la hacen diferente a las profesiones liberales. Fue así como logramos definir seis categorías de análisis (Estado, escuela, maestro, formación, trabajo y profesión) que nos permitieran iniciar el pro-

ceso de construcción del entramado teórico sobre el trabajo y la profesión de la enseñanza en la escuela primaria pública en nuestro país.

De esta manera, construimos la segunda parte del trabajo de tesis articulando las categorías antes mencionadas en cada período que se decidió investigar (época colonial, siglo XIX y Siglo XX), con el fin de incursionar en forma sistemática y con una visión totalizadora sobre el origen del trabajo y la profesión docente en nuestro país, y conocer el andar de ambos en la historia. Esto nos permitió comprender la especificidad del trabajo de la enseñanza, apreciarlo en movimiento y vislumbrar sus interrelaciones, transformaciones, tendencias, dilemas y contradicciones. Pero también ver la profesión como inacabada, en proceso permanente de construcción; encontramos que la profesión como tal no constituye una categoría sociológica precisa, sino que ésta depende de cierta mediación arbitraria, obedece a la demanda ocupacional, a los requerimientos de mano de obra calificada, a la necesidad de certificación de conocimientos, búsqueda de prestigio, entre otros. Todos estos elementos aunados al hecho de que el trabajo de la enseñanza requiere de un conocimiento especializado, nos permitió reconocerlo como una profesión con características particulares, de acuerdo a las condiciones económico-sociales y de la misma manera por su recorrido histórico. Primero desde su génesis fue un trabajo avalado por el gremio de maestros durante la época colonial; más tarde se instituye como una profesión de Estado en el siglo XIX, y finalmente en el siglo XX, se masifica, burocratiza y mantiene como profesión de Estado, pero con mayores mecanismos de control y bajo una permanente crítica social.

Todo esto fue posible por la confección de un tejido categorial que nos permitió explicar la forma en que se fue erigiendo el trabajo y la profesión de la enseñanza en la escuela primaria pública en México en los largos períodos de tiempo anteriormente mencionados. Asimismo, asumimos una posición teórica (tomando en cuenta también sus consecuencias metodológicas), e igualmente elaboramos un andamiaje teó-

rico que se fue construyendo a través de las categorías antes mencionadas. Se consideró que cada una de estas categorías son y han sido fundamentales para revelar el origen del trabajo de enseñanza y su profesión con un carácter de Estado, así como los factores más importantes que determinan a ambos, ejes analíticos y sus dilemas en su constitución como trabajo y profesión docente, siendo estos fuertemente criticados y puestos en cuestión en relación a su profesionalidad y su carácter como trabajo.

Fue así como pudimos explicarnos la manera en la que el trabajo de la enseñanza se fue instaurando como una profesión de Estado enmarcada dentro de un espacio sociocultural delimitado (del que se fue posesionando la sociedad como propio), nombrado escuela, a través del cual el Estado ha obtenido cierto consenso y legitimación social. El trabajo docente fue asumiéndose por un sujeto llamado, maestro quien fue efectuando su labor bajo los lineamientos institucionales, convirtiéndose en un trabajo sumamente controlado y socialmente cuestionado, presentando un detrimento en su ejercicio como un trabajo profesional, poniendo esto en duda, sobre todo a fines del siglo XX.

Este fue precisamente nuestro punto de partida en la investigación que nos propusimos llevar a cabo, y es ahora nuestro punto de llegada, al cual arribamos después de un largo proceso de indagación, pero de manera más enriquecida encontrando una profunda complejidad en el trabajo y la profesión docente, ambos permeados de diversos dilemas, replanteándonos incluso nuestros saberes y sin ningún afán de efectuar de manera forzada una comprobación de hipótesis o de querer comprobar nuestras sospechas, sino que después de un largo proceso avanzamos al encuentro de una profesión que no parece trabajo y de un trabajo que no parece profesión, este es el caso del trabajo y la profesión docente de la escuela primaria pública en nuestro país.

En síntesis podemos concluir en que la tesis se genera a partir de nuestra concepción teórica sobre el trabajo, de acuerdo a la teoría del valor-trabajo, recuperada en la crítica a la economía política expuesta por Marx, así como por nuestra preocupación por abordar la profesión de la enseñanza en la escuela primaria a la luz de la sociología de las profesiones (las cuales han dejado de lado el estudio sobre la profesión docente); quedando en esta forma integrada la primera parte de la tesis el análisis teórico y conceptual sobre el trabajo y la profesión de la enseñanza, haciendo así un uso de la teoría como una herramienta que nos permite articular el trabajo y la profesión docente en la escuela primaria, construyendo su génesis, descubriendo sus características particulares las cuales la hacen distinta a las profesiones liberales. Por otro lado, se elaboró la segunda parte de la tesis efectuando un vínculo analítico con la primera parte, desarrollando (partiendo del análisis previamente efectuado sobre trabajo y profesión docente como dos ejes analíticos), la historicidad del trabajo y la profesión de la enseñanza en la escuela primaria en México, desde la época colonial hasta el siglo XX, se expuso a través de seis categorías de análisis que nos permitieron dar cuenta del proceso de construcción del trabajo y la profesión de la enseñanza en el contexto económico, sociohistórico, y cultural en el que se fue constituyendo el trabajo docente en una profesión y el papel que fue jugando el Estado, así como la creación de las instituciones que fueron surgiendo alrededor de la labor de la enseñanza y la constitución misma del maestro como el sujeto protagónico que efectúa esta labor. Caracterizamos así las categorías de la siguiente forma:

* **Categoría de trabajo:** implica que sea considerado como la actividad fundamental que se desarrollada en la sociedad capitalista, así el trabajo efectuado por el hombre es el eje central de la producción y reproducción humana y del capital, y posibilita que se de el desarrollo social y sus determinaciones histórico-sociales. El trabajo genera la creación y circulación de valor (medio de obtención de ganancia para el capital), no por esto el trabajo es sólo industrial, asalariado y efectuado por los obreros, sino que en él se mezcla el origen étnico, de género y especialización. El trabajo se desarrolla en diferentes y diversos niveles organizacionales, que

trascienden la transformación de un objeto o bien material; e implica que sea un instrumento que coerción, autoritarismo, convencimiento, fuerza de legitimidad, instrumentalismo, o involucramiento, individualismo o acción colectiva. Considerando estos factores de que el trabajo en la enseñanza implica que el maestro efectúe diversas actividades, más de veinte, siguiendo la propuesta de Martínez Bonafé, que las agrupa en cinco bloques: tareas vinculadas a la labor de instrucción; tareas de formación y desarrollo profesional; tareas en relación al entorno escolar; tareas de investigación curricular; y tareas de gestión (administración) en la escuela. En México, de acuerdo al Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública, señala acciones a las que se obliga a los maestros, incluso a limpiar la escuela para mantener el orden y la higiene del edificio escolar.

* **Categoría de Profesión:** actividad laboral especializada que se efectúa dentro de la división social del trabajo, que se articula al mercado laboral en la sociedad capitalista, y para su desempeño requiere de una formación previa, y de un reconocimiento dentro del colegio, agrupación o academia, que certifica su conocimiento. En el caso de la profesión de la enseñanza en la escuela primaria pública en México, es el Estado mediante la formación normalista como se certifican los conocimientos del maestro para desarrollar su actividad profesional, que implicó la realización de diversas prácticas didácticas dentro en la escuela primaria. Aunque existen docentes que aún si haber concluido o iniciado la profesión de la enseñanza, ejercen esta actividad en la zonas apartadas del país y están contratados a través de los programas compensatorios u otros.

* **Categoría de Estado:** en la sociedad capitalista es la organización social, emanada de la base social que se eleva sobre ésta para imponer el poder hegemónico; y está formada histórica y transitoriamente en las relaciones sociales de producción de la sociedad. Desde su origen interviene en el proceso económico

garantizando la fuerza de trabajo como mercancía, y como las condiciones favorables a la reproducción de capital. El Estado para lograr su crecimiento requiere de un brazo armado que evite brotes de violencia o estallido social, además, este Estado crea una serie de instituciones sociales que le permiten amortiguar la lucha de clases y mantener su hegemonía y supremacía sobre la clase dominada. Es el caso de brindar a la sociedad la educación como un derecho y un servicio público, favoreciendo la reproducción de la fuerza de trabajo capacitada para la reproducción, recurre a la escuela para conservar la ideología de la clase dominante, lo que explica porque el Estado monopoliza el trabajo de la enseñanza y es su el principal empleador.

* **Categoría de Formación docente:** construida conjuntamente con una de las maestras de primaria que entrevistamos, elaboramos una conceptualización teórica recuperando a Gadamer, entre otros autores, y partir de muestras experiencias; y bajo esta concepción se efectuó el trabajo de investigación cuando se abordo la problemática de la formación de maestros. En este sentido consideramos a la formación como la construcción del sujeto docente de manera permanente, y a partir de una inserción y enfrentamiento con el mundo social y con el escolar, en estos se realizan acciones, se adquieren saberes y perocupaciones investigativas, que permiten reflexionar sobre sí mismo y los otros. La formación implica la declaración de las diferentes facetas por las que cruza el maestro (desde su formación en la infancia hasta su formación como enseñante). Este sujeto se define a partir de su propia afirmación y con el otro. Así como de su participación en el juego de las relaciones de poder. La formación involucra las circunstancias que llevaron al sujeto a estudiar la carrera docente, el contexto escolar y social en que se desarrolló, su experiencia durante su servicio social, su reconocimiento como maestro a partir del contacto con otro colega, su definición a partir de otras profesiones, su concepción sobre su papel como maestro en la sociedad y el compromiso que asume ante ésta. Desde esta propuesta se aborda la formación del maestro en el recorrido histórico sobre el trabajo de la enseñanza en la escuela primaria, se considero también a las

instituciones formadores de docentes, a las instituciones de actualización y los cambios en los planes y programas de formación.

* **Categoría de escuela:** espacio escolar en el que se desenvuelve el grupo de maestr@s y personas con una calificación profesional y educandos que asisten al plantel escolar con el fin de formarse, educarse, y adquirir los conocimientos, destrezas y habilidades necesarias a un nivel elemental (primario) para emplearse después como fuerza de trabajo en el mercado laboral, para obtener su subsistencia, pero también para lograr su movilidad social y desarrollarse culturalmente. Estos sujetos se realizan en la escuela bajo lineamientos de una política educativa administrada y orquestada por el Estado, que es quien define los lineamientos a los que debe someterse la escuela como una institución que brinda el servicio educativo, en el que participan maestros, alumnos, directivos, trabajadores administrativos y padres de familia. No hay uniformidad en las escuelas primarias públicas, estas son distintas aún en las zonas urbanas, todavía más en las diversas entidades del país, son un amplio y variado mosaico en el que se pueden conjugar y privilegiar diversas corrientes pedagógicas, clases sociales e interacciones comunitarias.

Categoría de Maestr@: persona especializada para impartir, formar y enseñar a niños conocimientos, saberes, habilidades, aptitudes, actitudes y destrezas para su desarrollo personal, social y posibilitar su desempeño dentro del mercado de trabajo. El proceso de enseñanza se da dentro de un ámbito educativo e institucionalmente reconocido, en un plantel escolar. El maestro tiene un conocimiento técnico, ético, cultural, pedagógico e intelectual (los maestros son diferentes de acuerdo a sus trayectorias laborales, historias de vida, según la generación en la que se formaron, etc., aunque efectúen un trabajo similar), para formar al educando, de acuerdo a los lineamientos delimitados por el Estado, aunque éste pone en juego su creatividad y experiencia para enseñar al niño los conocimientos y herramientas que considera necesarias, de acuerdo a su concepción, identidad docente, puesto de trabajo (base o

interinato) y entidad en la que se realiza el trabajo de enseñanza. Pero la evaluación y certificación de las destrezas y nociones adquiridas es otorgada por el Estado, y el maestro es sólo el intermediario que posibilita que los objetivos de éste se lleven a cabo. El maestro como sujeto docente ha transitado por la historia en diferentes momentos de esta, y jugado distintos papeles sociales. A *grosso modo* resumimos: en la época colonial influyó para la incorporación de los indígenas (a través de la catellanización y alfabetización), en el siglo XIX en la instauración de la República que buscaba terminar con la ignorancia del pueblo, e irlo incorporando al nuevo desarrollo industrial que requería mano de obra para la industria y en el siglo XX se da la masificación de la enseñanza con el anhelo de que la educación llegara a todos los rincones del país, y a la vez este se fuera acoplando a los requerimientos del mercado mundial y de la nueva división del trabajo. En este contexto destacamos la importancia de la labor docente en el actual desarrollo capitalista que vive nuestro país.

Es así como nos propusimos en este trabajo de investigación efectuar una articulación categorial (trabajo, profesión, maestro, Estado, escuela y formación), que nos permita explicar la importancia del trabajo docente en el contexto del actual desarrollo capitalista, para esto recuperamos la teoría del valor trabajo, la cual ve en el trabajo humano el atributo que le permite al hombre su propio desarrollo, así como la capacidad que le permite de producir valor a la mercancías, pero también el conocimiento es un valor como un medio de producción en si mismo que posibilita la creación de nuevos valores, lo cual nos permite por que el trabajo docente incide en el proceso de valorización de capital. Asimismo, el trabajo docente es controlado por su empleador, de manera similar a lo que ocurre con el trabajo del obrero (el primero por el Estado y el segundo por el Capital), perdiendo los docentes el control sobre su proceso de trabajo y su espiritualización, lo que propicia que efectúen su labor en forma alienada, de manera que el trabajo docente aparece ante la sociedad como una labor burocratizada, de carácter técnico más que intelectual, y al servicio de las necesidades del capital, quien a través del Estado hace valer su dominio.

Por último, queremos destacar nuestra implicación en la realización del trabajo de investigación, para lo cual han sido decisivos más de veinte años de trabajo en la Universidad Pedagógica Nacional, lo cual nos permitió recuperar información a través de fuentes directas por medio de algunas entrevistas a maestros de educación primaria en las diferentes entidades del país, efectuar observaciones, visitar escuelas, convivir con los profesores de primaria, asistir con ellos a algunas de sus actividades escolares y cursos de capacitación en aras del mejoramiento profesional, etc., ... Esto nos permitió reconocer las diferencias y confluencias en las condiciones de trabajo de los maestros y sobre todo comprender porque los maestros son los primeros que no se reconocen como profesionales de la enseñanza, siendo su trabajo estratégico para la reproducción de la economía capitalista y de vital importancia social, en especial para el sistema educativo nacional para el cual la escuela primaria es el principal pilar, por que a ésta accede casi toda la población mexicana.

PRIMERA PARTE

Dos ejes analíticos: El trabajo y la profesión como categorías de análisis (trabajo teórico-conceptual).

INTRODUCCIÓN.

Todas las sociedades están sujetas a la ineludible necesidad de trabajar a través de la relación e interacción con la naturaleza, organizarse para producir aportaciones suficientes para la supervivencia del hombre, y mantener estable la forma de organización e intercambio. Pero también por medio del trabajo es como los hombres se relacionan en colectividad, comparten y recrean su cultura, intercambian servicios y se genera riqueza, razón por la que se considera al trabajo como uno de los valores más importantes en la vida social y sobre el que se instaura la humanidad. Sin embargo, porque a pesar de ser el trabajo esencial para la sociedad, es a la vez tan complicado hablar de éste.

En el transcurso de la investigación encontramos varios enfoques sobre la definición del trabajo desde una perspectiva multireferencial en la teoría social (económico, sociológico, jurídico, etcétera), corrientes de pensamiento basadas en el humanismo y el cristianismo, hasta caracterizaciones como la de trabajo simple, trabajo complejo, trabajo enajenando; trabajo intelectual y trabajo manual.

Empezamos así por considerar el trabajo como una categoría de análisis (una representación general abstracta, de acuerdo a lo expuesto por Marx, quien considera que es la reproducción de lo concreto por la vía del pensamiento, y cómo la síntesis de múltiples determinaciones y de relaciones diversas¹) y no simplemente como un concepto, lo que implica considerar su historicidad, su diversidad, dejar explícito desde qué ángulo de la teoría marxista se abordará; asimismo, la forma en que la normatividad jurídica lo expone, con el fin de institucionalizarlo, y de reconocer el espacio de la vida cotidiana en la que el trabajo se desarrolla, para observarlo como una realidad concreta.

¹ MARX, Carlos. "El Método de la Economía Política " en Contribución a la Crítica de la Economía Política, pag 258.

En el apartado sobre el trabajo como un derecho social, se abordará cómo se institucionaliza y relega el trabajo educativo, una actividad fundamental en la dinámica social, que requiere ser normatizada y reglamentada, procurando la conciliación entre los trabajadores y empleadores de la fuerza de trabajo.

En el primer apartado de este capítulo se presentan otros factores que se vinculan a la noción de trabajo, entre los que destacan el arte y el derecho jurídico, que se exponen para tener ángulos de lectura disímiles cuyas articulaciones brinden la posibilidad de tener una visión global.

En el segundo capítulo se analizó la categoría del trabajo desde la perspectiva de la Economía Política marxista, particularmente la teoría del valor trabajo, destacando como desde esta concepción teórica se puede explicar tanto la importancia del trabajo de la enseñanza para la reproducción de capital y la necesidad que este tiene de esta actividad, así como vislumbrar que el trabajo docente es una mercancía más que es consumida y redonda directamente sobre la fuerza de trabajo a través de los conocimientos adquiridos facilitan la producción de mercancías y recalifican la mano de obra.

En el capítulo tercero se estudia la categoría de trabajo desde una perspectiva sociológica que destaca la tendencia a una profunda transformación del trabajo por el desarrollo tecnológico alcanzado y su tendencia, además se efectúa la vinculación entre esta disciplina y el campo educativo el cual es necesario al proceso de desarrollo capitalista.

El capítulo cuatro se propone dar respuesta a la discusión que plantean Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán como inconclusa, respecto a recuperar el estudio de la profesión docente ejercida en la escuela primaria desde una perspectiva sociológica, vinculada a la teoría de las profesiones, expuesto en el ensayo “El Docente y las

Reformas Educativas”² en el que cuestiona si es el trabajo de la enseñanza una profesión en relación a las profesiones liberales, y a la luz de la sociología de las profesiones. Esto sugiere y enriquece el tema, lo que obliga a estudiar el origen histórico de las profesiones, el surgimiento de las profesiones liberales, vislumbrar un problema que es fundamental en una profesión: su identidad, y reconocer que el trabajo docente tiene características propias, particulares, que no puede ser visto únicamente desde la perspectiva de las profesiones liberales, ya que tiene un origen diferente y una trayectoria social, cultural y política distinta respecto a estas profesiones.

Se espera que con este trabajo se contribuya a la discusión a la que exhortaron Díaz Barriga y Catalina Inclán, y sobre todo, plantear la imposibilidad de comparar la enseñanza con las profesiones liberales, que son independientes en cuanto a su ejercicio y tienen una relativa y parcial intervención de la administración pública, nacen prácticamente con el surgimiento del Estado capitalista, mientras que el trabajo de la enseñanza es una profesión estatal, y no por ello es una subprofesión o semiprofesión. Además de que ésta es una de las profesiones más antiguas de la humanidad y su génesis data de la época medieval. Se ha investigado que desde la época prehispánica ya existía el ejercicio de la profesión de la enseñanza en nuestro país.

Adicionalmente se expondrá en el mismo capítulo la explicación del origen de las profesiones, así como una breve exposición sobre la importancia de las organizaciones, corporaciones y colegios profesionales en la consolidación y fortalecimiento de una profesión, y lo más importante: la génesis de la profesión de la enseñanza en la escuela primaria, el trabajo de la enseñanza como una actividad profesional y sus características, la acreditación que conlleva este trabajo que permite pensarlo como una profesión.

² DIAZ Barriga, Angel y Catalina Inclán Espinosa. “El Docente y las Reformas Educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”. En Revista Iberoamericana de Educación.

Asimismo, en el capítulo cuatro se exponen las condicionantes gubernamentales que se imponen a los maestros de educación básica. María Ibarrola señala que *“(…)[es] posible distinguir en forma esquemática dos grandes líneas en cuanto al desempeño profesional que se espera de los maestros de la educación básica: una conformará un conjunto de funciones y actividades concretas orientadas al desarrollo social o sociopolítico de las comunidades, y otra que conformará su función y sus actividades eminentemente pedagógicas o docentes para niños y adultos. Este doble papel en ocasiones se complementa y en otras se confunde o entra en tensión, asumiendo diferentes grados de intensidad, según el periodo que se trate y según la zona geográfica en donde se desempeñen los docentes.”*³ Esta ambivalencia es permanente en el trabajo de la enseñanza, sobre todo a partir del siglo XX con la masificación de la educación en el país.

Asimismo, la autora nos habla de la existencia de una profesión especializada junto con quienes no la recibieron, y plantea la diferencia entre una formación especializada, o improvisada y el porqué la existencia ambas situaciones en el trabajo de la enseñanza en la escuela primaria pública del país; así, la autora nos señala que se da *“(…) una tendencia que aparece (…) en la panorámica es que a lo largo de todo el siglo la composición total del magisterio del país, en cualquier momento de la historia que se analice, se forma por la suma de quienes recibieron previamente una formación profesional especializada junto con quienes no la recibieron. La proporción entre un grupo y otro varía (…) según las características del grupo de población que se atenderá: los maestros titulados se concentrarán en las zonas urbanas, mientras que para las zonas rurales se ‘habilitará continuamente’ a personas, elegidas fundamentalmente con base en su mayor escolaridad relativa en el medio de su capacidad de liderazgo social”*.⁴ Todavía a inicios del siglo XXI siguen estando presentes estos dilemas y paradojas en la ejecución del trabajo de la enseñanza, como la heterogeneidad de su formación para la realización de este trabajo, aunado a otros factores que complejizan esta labor que es también considerada como una profesión de Estado.

³ IBARROLA, María de. “Los Maestros de educación primaria en el siglo XX” en LATAPÍ Pablo. (coord.) Un Siglo de Educación en México. Pag. 37

⁴ idem.

CAPÍTULO I

Perspectivas del trabajo en la teoría social.

En este capítulo se aborda fundamentalmente un enfoque multidisciplinario sobre el estudio del trabajo, considerando que éste es polisémico y complejo de caracterizar, pero lo más importante es que su existencia en la vida social y económica es innegable e indispensable, razón por la cual dedicamos tres capítulos para su análisis; en este capítulo particularmente, efectuaremos un análisis desde la concepción de la economía, el derecho y el arte, considerando que estos tres enfoques (desde la perspectiva de la ciencias sociales), expuestos de manera sintética, nos dan cuenta de la importancia del trabajo para la sociedad, la política y la cultura.

1.1 Concepción del trabajo en la teoría social.

La centralidad de la categoría trabajo surge cuando se analiza la diversidad teórica y empírica del hecho de trabajar. Este es el punto de partida en el que el hombre toma conciencia de su existencia y trayectoria histórica. No es gratuito que el modelo de una sociedad civil gire en torno al trabajo, impulsada por su racionalidad y sacudida por conflictos laborales, como lo expresan los clásicos, Marx, Durkheim, y posteriormente Weber desde un ángulo sociológico⁵, pero todos ellos con la misma referencia común: el trabajo como una actividad central en la vida social. No nos proponemos desarrollar ampliamente lo planteado por cada uno de estos respecto a su concepción del trabajo, sino que simplemente mencionaremos brevemente la reflexión de Durkheim y Weber y profundizaremos en la propuesta de Marx a través de la teoría del valor trabajo.

El sociólogo Friedmann señala que el trabajo es un rasgo específico de la especie humana, el hombre visto como un *zoon politikon*. Hasta en el progreso técnico, el

⁵ Cfr. OFFE, Claus. La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectiva de futuro, donde el autor explica la sociología burguesa y marxista. Pág. 17.

trabajo ocupa un papel esencial en las sociedades⁶, además, de ser una actividad que existe como común denominador establecido históricamente y como una condición social en la vida humana. Mientras, existen otras definiciones como la que describen Noam Chomsky y Heinz Dieterich en su libro *La Sociedad Global*, en el capítulo sobre “Globalización y Educación: la ideología” nos proporcionan una categoría de empleo a la que delimitan como “(...) la connotación (...) de que define la tasa de desempleo abierto- es tan amplio que su dominio de aplicabilidad (denotación) abarca desde ingresos salariales de miles de dólares hasta el trabajo no-remunerado [sic]. En consecuencia la categoría pierde su capacidad analítica y en lugar de revelar estructuras de la realidad, las encubre. [Agregan a continuación que] (...) la fuerza de trabajo en un sentido amplio, incluyendo la familia, la educación, vivienda digna, seguro social, etcétera (...)”.⁷

Sin embargo, en la reflexión preguntamos ¿por qué es tan complejo y diverso hablar sobre el trabajo?, cuando éste aparece en la cotidianeidad como una simple actividad física que el hombre ejerce con un fin práctico, con la ayuda del cerebro, de las manos, de instrumentos, máquinas y herramientas sobre la materia. O bien, el trabajo parece ser la simple capacidad humana que tienen los hombres de efectuar diversas actividades nombradas como de “servicios” en la sociedad.

De estas percepciones sociológicas sobre el trabajo, consideramos que destaca la teoría marxista, ésta señala que el hombre a través del trabajo transforma la naturaleza a la vez que se transforma a sí mismo y se concientiza, así el trabajo es el punto de partida del conocimiento. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser sino, por el contrario, su ser social es el que determina su conciencia⁸.

Más allá de las diversas concepciones e interpretaciones que existan sobre el trabajo, éste se ha manifestado de múltiples formas, acordes a las sociedades, culturas,

⁶ FRIEDMANN, Georges y Naville. *Tratado de Sociología del Trabajo*. Pág.13.

⁷ CHOMSKY, Noam y Dieterich. *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. Pág 115.

⁸ Véase MARX, Carlos el Prólogo de. *Contribución a la Crítica de la Economía Política* Pág 11.

civilizaciones y expresando un carácter subjetivo (del cual se abordara en uno de los apartados del capítulo segundo), el cual influye en la producción que realizan los hombres como un trabajo social, general y abstracto que se hace patente (entre otras formas) a través de sistema de producción capitalista y su mercado.

Se entiende que no existe una concepción única sobre el trabajo en la teoría social, y se aborda conforme la disciplina: psicológica, antropológica, sociológica, económica, jurídica. El trabajo es una categoría polisémica, afirmó Patricia Medina en entrevista. Los datos que arrojan al respecto los últimos cincuenta años, en los que esta categoría se ha centralizado en el trabajo industrial, servicios y trabajo por cuenta propia, revelan que la función del profesor de los niveles básicos se diluye gradualmente, mientras la función educativa crece como función administrativa o incluso de servicios, mientras que para el neoliberalismo ha implicado reconocer la importancia del trabajo como componente esencial en el desarrollo económico, aunque el posmodernismo, ha sido todo lo contrario, desprecia el trabajo directamente humano, éste considera que los equipos informáticos y la tecnología resolverán las complicaciones que presente el trabajo empezando desde el corto plazo hasta en el futuro.

Estudios sobre el trabajo desde la perspectiva sociológica han sido abordados, entre otros, por Friedmann, Neffa, Naville, Renaud Sainsaulieu; en México por Enrique de la Garza. Sin embargo, todos centran sus análisis sobre el trabajo en la empresa o industria y, escasamente sobre el trabajo en el sector servicios. Coinciden en que el trabajo es el espacio propicio para la socialización y formación de identidad individual y colectiva.

Porque es compleja la categoría de trabajo se considera más valioso y creativo ver el contenido multidimensional de ésta, lo que implica reconocer (desde la concepción de Enrique de la Garza), que en esta categoría *“(...) sus determinantes históricos y sociales, así como que el trabajo no es sólo el industrial, ni el asalariado; que se mezcla con la etnia y el género y que sigue teniendo sus vínculos con el no trabajo, que no es sólo trabajo obrero sino el de todos los niveles organizacionales” (...)* en cada uno de estos niveles reconoce mediaciones y determinaciones que no se reducen a las actividades de

transformación de un objeto de trabajo pero que parten de ahí (...).⁹ Continúa este autor: “*El trabajo no sólo es creación o circulación de valor, también significa poder y dominación, consenso o coerción, autoritarismo o convencimiento, fuerza de legitimidad instrumentalismo o involucramiento, individualismo o identidad colectiva. Esto permite pensar en el trabajo como mercado, porque es un encuentro entre la oferta y demanda que implica salario y empleo, de tal forma que el trabajo es, asimismo, una institución de regulación del conflicto obrero patronal que da origen al movimiento obrero y a un sujeto social.*”¹⁰

En el mismo trabajo subyace un doble carácter: objetivo y subjetivo, aunque por lo general se piensa más en su carácter objetivo, en tanto que implica por su naturaleza, una actividad de transformación de objetos y bienes materiales para la satisfacción de necesidades humanas, materiales e inmateriales; pero el trabajo no puede reducirse a un conjunto de operaciones físicas, implica también un cambio subjetivo que lleva a la transformación de la conciencia humana, a la generación de una metamorfosis en el hombre mismo independientemente de que el cambio sea o no sea reconocido por la sociedad. Esto es, lo que entra en cuestión en las ciencias sociales, es la base de disputa; es decir, cuáles son los límites del trabajo, su contenido, y su papel en la teoría social.

De aquí se desprende la importancia de destacar la subjetividad que subyace en el trabajo, particularmente el **trabajo docente** (objeto de nuestra investigación), teniendo como punto de partida este doble carácter: la diversidad y complejidad del mismo, que posibilita el dejar de lado, o bien, poner en cuestión al trabajo docente como un **no trabajo**, independientemente de la discusión del trabajo improductivo. Luego se profundizará sobre el problema de la subjetividad y el trabajo.

No obstante la centralidad que tiene el trabajo en las teorías sociales, en los últimos quince años ha quedado relegada; al respecto comenta De la Garza que “*(...) la crisis del marxismo, los nuevos modelos de producción y de industrialización, el neoliberalismo y la posmodernidad, junto con la caída del socialismo real, de la crisis de las ideologías*

⁹ DE LA GARZA, Enrique. et al. *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. Pág. 33.

¹⁰ *ibid.* Pág. 33.

*sindicales y del mismo sindicalismo, han alimentado un estado de ánimo pesimista entre los intelectuales (...).*¹¹ De esta manera se puede reconocer cómo han existido en el capitalismo diversas y diferentes concepciones sobre el trabajo, según las teorías sociales en boga.

Un ejemplo nítido de esta situación es la teoría marxista, cuyo sustento es el trabajo, crucial como parte esencial para el desarrollo de las fuerzas productivas. Recupero y sintetizo la historicidad del trabajo desde *La transformación de mono a hombre*, donde se señala que el trabajo es origen del valor y con esto de la ganancia capitalista que proviene de un trabajo no pagado al obrero. Esta teoría distinguió la fuerza de trabajo y trabajo, o sea: entre la **capacidad** de generar valor por la fuerza de trabajo y la **cantidad** de valor incorporado a la mercancía en el proceso de producción.

Para Marx, esta distinción fundamenta el conflicto estructurado entre capital y trabajo; en el caso del trabajo docente, la distinción se efectúa desde el enfoque marxista se encuentra en que *“(...)[la] enseñanza es una actividad laboral que requiere, para su desarrollo, de una energía vital a la que se la han incorporado conocimientos y destrezas específicos. Para que la mercancía fuerza de trabajo pueda realizar su valor de uso para el capital que la adquiere, es decir, que pueda consumirse productivamente en un trabajo concreto o cualificado. Del mismo modo que conducir una locomotora o curar un enfermo, enseñar es otra de las muchas otras actividades laborales que requieren para su realización de alguna forma cualificación que debe añadirse a la energía vital humana.”*¹²

En este análisis se enfatiza en la necesidad recuperar la teoría marxista sobre el estudio del trabajo, al respecto Friedmann afirma que *“(...) nadie ha analizado con más vigor que Marx la relación del hombre con la naturaleza que, a su vez reacciona sobre el hombre modificándolo (...) es el trabajo en primer término un proceso entre la naturaleza y el hombre, proceso en que éste realiza, regula y controla mediante su propia acción, su*

¹¹ *ibid.* Pág. 755.

¹² MARTÍNEZ, Bonafé. Jaime. *Trabajar en la Escuela. (Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI)*. Pág. 21.

*intercambio de materias con la naturaleza (...).*¹³ Cuando el hombre transforma la naturaleza se transforma a sí mismo, obtiene conocimiento de su entorno, se conscientiza; y este proceso a su vez se convierte en un elemento histórico que define las relaciones sociales de producción, vinculándose y articulándose con la práctica escolar y, en general, con prácticas sociales, sin excluir el trabajo humano físico como una práctica social fundamental. El diagrama 1 ayudará a comprender la evolución del trabajo.

Es decir, en la teoría social la alienación se inclina hacia el trabajo objetivo -la transformación del trabajo en producto o bien material con un valor de uso para la satisfacción de las necesidades humanas-, se deja de lado o se menciona en segundo término el carácter subjetivo del trabajo.

En esta investigación se observa que el trabajo se divide entre una tarea de ejecución y otra de concepción, lo que se conoce como trabajo manual e intelectual. De aquí la distinción entre el trabajo simple y el trabajo complejo de acuerdo con el nivel de calificación requerido para su ejecución. Basado en la concepción marxista, Neffa señala que *“(...) la importancia de estos conceptos deriva de que si las mercancías se intercambian de acuerdo al valor que les confiere el trabajo necesario para producirlas, el trabajo de cada una de ellas requiere ser convertido a unidades lo que constituye el trabajo más simple. Pero desgraciadamente, Marx no abunda en mayores precisiones en cuanto a la conversión entre trabajo simple y complejo.”*¹⁴

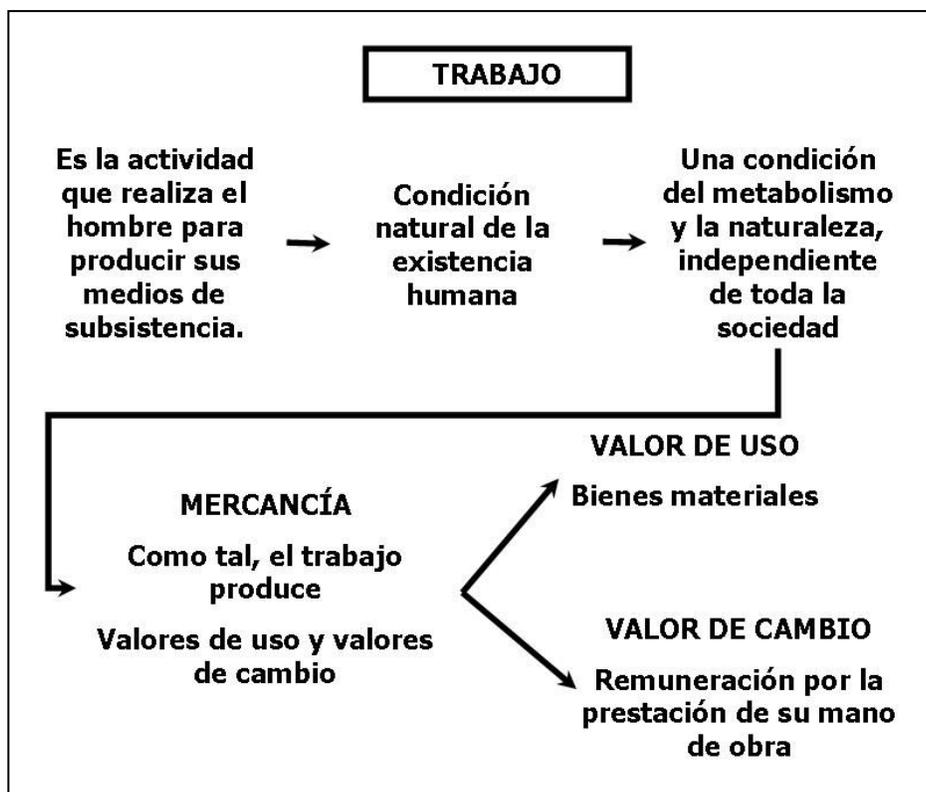
A diferencia del trabajo simple, el trabajo complejo, que puede ser subjetivo, implica la ejecución en tareas de concepción, requiere de una formación y/o capacitación, puede ser un trabajo de carácter intelectual, es trabajo calificado y, en consecuencia, su valor es mayor al del trabajo simple; pero no siempre es mejor remunerado, como sucede con el trabajo docente, -especialmente el de educación básica en México-, que parece ser una tendencia mundial, que implica una generación de valor adicional

¹³ FRIEDMANN, op. cit. Pág. 14.

¹⁴ NEFFA, Julio César. Proceso de trabajo, división del trabajo y nuevas formas de organización del trabajo. Pág. 21.

no pagado y propicia una política del Estado mexicano que menosprecie a estos trabajadores público.

DIAGRAMA SOBRE EL ORIGEN DEL TRABAJO



Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta marxista sobre el origen del trabajo.

Siguiendo esta exposición panorámica sobre la concepción de trabajo, se encontró que en el pensamiento cristiano y en el humanista, también existe una concepción del trabajo. Para el primero, es una actividad fundamental para el ser humano, que en su conjunto añade valor al mundo y a su propia existencia que espiritualiza la naturaleza y permite profundizar las relaciones con el otro; mientras que para el humanismo, el trabajo es la más alta expresión de la libertad creadora del hombre, el trabajo es vital y esencia del hombre.¹⁵ Estas posturas tienen en común su fundamento ético; coinciden en que el trabajo es una condición de la existencia humana, una necesidad natural, además de que es un mediador entre el hombre, la naturaleza, y de la vida humana.

¹⁵ MEDA, Dominique. El Trabajo (un valor en peligro de extinción). Pág. 20.

De esta manera, encontramos un acercamiento entre estas perspectivas (cristiana y la humanista) y la de la teoría social, en tanto que se considera al trabajo como fundamental en la vida social y para el proceso de desarrollo y socialización de los hombres en la búsqueda de su humanización. En este sentido abordamos el siguiente apartado de este capítulo al que llamamos el trabajo como arte, el cual nos expresa precisamente la trascendencia del trabajo como arte, lo cual implica efectuar una actividad que surge desde la interioridad del sujeto que busca plasmar su sentir a través de la música, la pintura, la escritura, la escultura, la ciencia, y la misma actividad de la enseñanza.

1.2 El Trabajo como Arte.

El trabajo como arte es la acción que tiene como objetivo expresar galanura, cuando expresa las tendencias profundas de una personalidad y permite que el sujeto se sienta perpetrado, este trabajo se manifiesta desde la composición de una sinfonía, dirigir una orquesta, esculpir un monumento, efectuar una investigación, realizar un descubrimiento científico, escribir novela o poesía, pintar un mural o un cuadro en caballete, y... ¡por qué no!, enseñar en el aula. Marx señala que el hombre más torpe supera a la abeja, aunque ésta trabaje con una precisión natural, no piensa, ni organiza y planea su trabajo.

El trabajo como arte implica efectuar una actividad que surge desde la interioridad del sujeto que busca plasmar su sentir a través de la música, la pintura, la escritura, la enseñanza, la escultura y la ciencia. Estas actividades tienden a perpetuarse y abrigan el concebir de la colectividad con un fin constructivo, diferente del trabajo que tiene como objetivo la transformación de la materia prima para la producción de un bien o mercancía. Entiéndase bien, el trabajo como arte no produce bajo la exigencia de tiempos y movimientos; se realiza bajo un clima de libertad y creatividad, como

una fuente de autosatisfacción y de realización personal¹⁶; como es en todo trabajo. Pero el trabajo de la enseñanza, a diferencia del trabajo artístico (pintor, escritor) se efectúa dentro de la escuela como un trabajo normado y limitado, y supeditado al tiempo.

Según Ghilardi “[la] enseñanza como arte: esta concepción no define únicamente una capacidad profesional compuesta por técnica, procedimientos y conocimientos teóricos, sino que comprende (...) un conjunto de características personales que capacitan al enseñante para orientar el proceso enseñanza según hipótesis e itinerarios de trabajo completamente originales.”¹⁷ El trabajo como arte en mucho depende de la libertad económica y en México el salario es escaso.

Si entendemos el arte como acto creativo de obras originales, podemos decir que el trabajo docente tiene algo de artístico; decimos algo, porque la libertad del maestro tiene otras dimensiones y el objeto de su creación tiene otras características. En este sentido Durkheim y Dewey, entre otros teóricos de la educación, han destacado la trascendencia del trabajo de la enseñanza en la vida social y reproducción cultural.

Sin embargo, la libertad del docente es relativa para poder crear y desarrollar su trabajo como un arte, pues ésta se encuentra limitada por las directrices de los intereses patronales (públicos o privados), por la política económica, por las condiciones concretas de trabajo, etc.

El objeto de su creación no es un objeto pasivo, sino un sujeto actuante y reflexivo, que se desarrolla como resultado de una compleja red de relaciones con el docente, ésta a su vez es producto de un conjunto de intereses, motivaciones, sentimientos, percepciones etc., tan variados que obligan al docente a crear un abanico de estrategias para atender la diversidad de los sujetos.

¹⁶ ibid. Pág. 16.

¹⁷ GHILARDI, Franco. Crisis y Perspectivas de la Profesión Docente. Pág. 22.

A partir de lo anterior podemos decir que no es totalmente un arte, pero lo que tiene de esto es realmente complejo. Y es precisamente esta parte artística, creativa – cada vez más limitada por la falta de tiempo y libertad- la que a pesar de las actuales condiciones de trabajo impide que los docentes terminen en el psiquiátrico.

1.3 El trabajo como un derecho social.

Todas las sociedades están sujetas a la imprescindible necesidad de interactuar con la naturaleza mediante el trabajo, lo que implica la producción de un bien o servicio, donde está implícito un valor de uso y un valor de cambio. Lo que conduce, en el marco capitalista, al otorgamiento de un salario que le pertenece por participar a lo largo del proceso productivo; dicho en otras palabras, por la prestación de un servicio. En este marco de compromiso, surge el derecho al trabajo por parte de los asalariados para exigir lo que legítimamente les corresponde por la labor desempeñada.

El derecho del trabajo es fruto y producto de la lucha de clases, de los movimientos obreros que se iniciaron a principios del siglo XVIII y finales del siglo XIX, en Inglaterra, cuna de la Revolución Industrial, por las condiciones económicas y la miseria en la que vivían los trabajadores, que era el resultado del propio desarrollo industrial. Pese a la prohibición de las coaliciones obreras, establecida por la Ley de 1718, para mediados del siglo XVIII existía la mayor parte de oficios especializados. Así, “(...) *los trabajadores celebraban reuniones para organizar huelgas o hacer peticiones colectivas a la Cámara de los Comunes relacionadas con los salarios. Muchas reuniones se celebraban en tabernas (...)[sic].*”¹⁸

Estos lugares clandestinos de reunión de los trabajadores fueron producto de la represión que ejercía la incipiente burguesía industrial; y tuvieron su origen en las leyes de 1799 y 1800 en Inglaterra, que “(...) *prohibían toda clase de sociedades, obreras*

¹⁸ GONZÁLEZ, Miguel Ángel. Aproximación a la Historia Social del Trabajo en Europa. Pág. 291.

y patronales, que en la práctica la legislación represiva sólo se aplicó a los trabajadores, que fueron repetida y duramente castigados por coaligarse para conseguir mejoras en los salarios o impedir su reducción, mientras que las coaliciones patronales para mantener los salarios bajos o reducirlos, disfrutaron benevolencia oficial (...)."¹⁹ Estas leyes permitieron la persecución de trabajadores como si fuesen delincuentes comunes, mientras que las organizaciones obreras que se gestaban surgían con la careta de asociaciones de beneficencia.

A mediados del siglo XIX, los obreros calificados logran la aceptación de la formación de sindicatos por oficios, conocidos como Trade Unions, para promover la defensa de la profesión a través del aprendizaje (los obreros de oficio capacitaban a ayudantes) como derecho de propiedad²⁰: el origen de los sindicatos no fue en primera instancia la defensa de mejores condiciones de vida y libertad de asociación, sino que tuvo un carácter conservador, quizá porque era la única forma de lograr su reconocimiento.

El origen está en la disociación del productor directo de sus medios de producción (deja de ser siervo que cultiva una parcela), y queda potencialmente desempleado, por lo que tiene que luchar contra otros siervos por emplearse (derecho al trabajo), y esto más que un avance social y político, es una reivindicación: lucha por lo que era de él.

En Europa, especialmente en Francia y Alemania, los movimientos de trabajadores y la lucha por la sindicalización surgieron a mediados del siglo XIX. En Francia en 1864 y en Alemania en 1883. Las cruentas luchas de los obreros por la integración de sindicatos hicieron que ese mismo año, Alemania planteara el seguro médico contra la enfermedad y la indemnización por accidentes de trabajo.²¹

¹⁹ *idem.*

²⁰ *idem.*

²¹ Léase a GONZÁLEZ, op. cit.; y MARX, Carlos. Manifiesto del Partido Comunista. Desde la concepción marxista, el servicio médico permite el abaratamiento de la reproducción de la mano de obra, y la restitución del trabajador calificado –es mejor en ciertos casos curar a un obrero que capacitar a otro-, y el incremento de la explotación del trabajo.

Las primeras normas laborales surgen de la oposición de clases, que en el transcurso de la historia laboral tratan de conseguir la justicia social entre trabajadores y patrones; después de varias décadas de paros y demandas por bajos salarios, largas jornadas, falta de seguridad médica, etcétera. Con el fin de evitar el abuso de los trabajadores y otorgar mejores condiciones de vida, se creó la Constitución de Weimar en Alemania en 1919, con el nuevo derecho del trabajo cuyo principio “(...) [era] la igualdad jurídica entre el trabajo y el capital, pues desde entonces en forma imperativa, las condiciones de trabajo se fijaron por acuerdos entre los sindicatos y los empresarios(...)”²² Dos sucesos trascendentales se anticiparon a esta constitución: la Constitución Mexicana de 1917 y la creación de la Organización Internacional del Trabajo con el Tratado de Versalles después de la Primera Guerra Mundial, en junio de 1918, experiencias determinantes para la transformación del derecho a nivel internacional. Incluso se llegó a pensar que el derecho del trabajo estaba llamado a ser el “*estatuto del siglo*”, porque evitaría la explotación del trabajo y aseguraría una vida decorosa a los trabajadores en un mundo democrático como el que proclamaba²³, cuestión que ha sido rebasada.

El trabajo se concibe como una actividad pensada que desarrolla exclusivamente el hombre, por lo que adquiere derechos como: “(...) *una remuneración suficiente para cubrir las necesidades de reproducción del trabajador y de su familia; condiciones y medio ambiente de trabajo y de vida adecuada; participar activamente en la toma de decisiones acerca de la marcha de la empresa o institución en la cual trabaja; controlar su proceso de trabajo a través de una organización de tareas que no elimine su iniciativa y su creatividad, y que contribuya a otorgar a su trabajo; a formular un “Proyecto de Sociedad” que esté de acuerdo con sus intereses(...)*”²⁴

Aunado a estos derechos que han ganado los trabajadores, están el establecimiento de una jornada de trabajo, la definitividad en el empleo, el derecho a manifestarse

²² DE LA CUEVA, Mario. El nuevo derecho mexicano del trabajo. Historia, principios fundamentales, derecho individual y trabajo especiales. Pág. 21. Es importante no omitir que, en sus orígenes, el desarrollo del capitalismo se dio con la disociación del productor directo con sus medios de producción, de aquí que el derecho al trabajo es una forma en la que el asalariado puede sentir estabilidad y asegurar su futuro inmediato.

²³ idem.

²⁴ NEFFA. op. cit. Págs. 18-19.

hasta llegar a la huelga, por ejemplo, regidos por la Ley implantada institucionalmente sobre el trabajo en sus diferentes actividades.

Con el establecimiento de relaciones jurídicas también se determinan las condiciones laborales conforme presta sus servicios un trabajador e ingresa a una empresa, sujeto a disposiciones estipuladas en un contrato colectivo. Esto rompe con el pensamiento individualista y liberal del siglo XIX en Europa y en Estados Unidos de Norteamérica; en México concluye con la Asamblea Constituyente en Querétaro en 1917.²⁵ Gracias a este rompimiento logra avanzar la defensiva trabajadora con la libertad sindical, la negociación, la contratación colectiva, el derecho a huelga: un derecho individual del trabajo que propiciara un mínimo de justicia social y una previsión social que defendiera a los hombres contra las consecuencias de los infortunios del trabajo.²⁶ Además, se posibilita el derecho de manifestación pública pacífica y las peticiones a la autoridad, buscando cada vez mejores condiciones de trabajo en su contratación.

Hoy parece sencillo exponer lo que hace más un siglo fue un acontecimiento social de gran envergadura²⁷: la Declaración de los Derechos del Trabajo, que se convirtió en la legislación más progresista de la época, “(...) y todavía se discute si [los derechos del trabajo] están bajo un ordenamiento encuadrado en el derecho privado o en el público, o se constituye un tercer género (...) [más aún, del derecho del trabajo se desprendieron] el derecho preventivo de los riesgos del trabajo y se difundieron los seguros sociales.”²⁸ En consecuencia, la seguridad social empezó por la protección a la maternidad y educación para los infantes, hasta llegar al planteamiento de la protección de la salud y de la vida para ayudar a los trabajadores y a su familia y posibilitar una mejor reproducción de la fuerza de trabajo.

²⁵ La Constitución de Weimar es la primera de Europa que dedicó un capítulo a los derechos del trabajo, pero la Constitución Mexicana se anticipó dos años, afirma DE LA CUEVA. loc. cit. A pesar de la dirección burguesa de la Revolución Mexicana, la clase trabajadora en general se favoreció en relación a las condiciones de trabajo que había en el Porfiriato y se asentaron sus demandas por primera vez en una Constitución.

²⁶ *ibid.* Pág. 13

²⁷ En los años inmediatos a la conclusión de la Primera Guerra Mundial, surgió la tendencia a la constitucionalización del derecho del trabajo a nivel mundial.

²⁸ *ibid.* Pág. 22. Señala: “destaquemos que los altos índices de natalidad en los países subdesarrollados permiten a gobiernos neoliberales disminuir el gasto social significativamente, sin afectar la reproducción de mano de obra, y por el significativo ejército industrial de reserva que hay en estos países.”

En 1944 surge la Organización Internacional del Trabajo con el fin de promover niveles de vida más elevados para los trabajadores, definitividad en el empleo, un mejor desarrollo económico, social. En 1948 se dio la Declaración Universal de los Derechos del Hombre donde se establecen los principios generales fundamentales del derecho del trabajo, así como procurar las condiciones que lo hagan posible.²⁹ Es decir, el derecho internacional del trabajo surgió como un mecanismo para asegurar la justicia social, en el marco de la relación entre capital y trabajo, que tiene sus antecedentes en el Tratado de Versalles que señala: *“la justicia social es la base para la paz universal”*.

El derecho del trabajo representó en la historia general del derecho internacional, la creación de un nuevo derecho, tratando de hacer de él un derecho para los hombres, porque constituye la suma de principios, normas e instituciones que regulan el nacimiento, la vida y la extinción de las relaciones individuales de trabajo, determinan las condiciones generales para la prestación del trabajo, fijan los derechos y las obligaciones de los trabajadores y de los patronos y señalan las normas particulares para algunas formas de ejercicio del trabajo.

En teoría, el nuevo derecho del trabajo obligó al Estado, por primera vez en la historia de la humanidad, a proteger a los trabajadores en el ejercicio de los derechos colectivos y a vigilar mediante la inspección del trabajo el cumplimiento de las normas laborales; buscar el equilibrio de la justicia –bajo los lineamientos de las relaciones capitalistas de producción-, a fin de que el trabajador tenga, institucionalmente, un lugar en la sociedad en el marco de la relación capital-trabajo. Por otro lado, es un conjunto de normas que aseguran a los trabajadores la posibilidad de remodelar permanentemente las relaciones contractuales entre empleado y trabajador; es un estatuto dinámico, en el que los contratos colectivos tienen como misión

²⁹ ibid. Pág. 23.

elevarse constantemente sobre las normas de la Declaración y de Ley para mejorar ingresos y condiciones de vida de los trabajadores.³⁰

Esto no implica que el nuevo derecho laboral sea la realización plena de la justicia, por los históricos atropellos a la Ley y por la corrupción que realizan los patrones, autoridades y las mismas organizaciones sindicales, y porque es condición esencial del capitalismo la injusticia (vía relaciones de explotación). No obstante, el derecho del trabajo es una conquista innegable y un derecho socialmente necesario, lo más aproximado a la justicia.

Con esto, se expone principalmente la génesis del trabajo como un derecho, así como algunos de los aspectos que se derivan de éste, tales como la seguridad social. Resta decir que para el caso mexicano, la estructura laboral se encuentra organizada institucionalmente; por un lado, por la Junta de Conciliación y Arbitraje, Tribunal Federal, el Congreso del Trabajo, Secretaría del Trabajo y, por el otro, el de los trabajadores: Federaciones y Confederaciones del trabajo y Corporaciones Sindicales. Entre estas últimas se encuentra el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (mejor conocido como el SNTE, o sindicato de maestros) y su contraparte política (dentro de la corporación sindical) como representación disidente es la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (conocida como la CNTE).³¹

1.4 El trabajo y la economía.

Después de haber expuesto el origen del trabajo y sus diversas concepciones, entre ellas la de la teoría social, se aborda la vinculación del trabajo como actividad humana que busca generar y obtener una utilidad social, y ser un fin en sí mismo. De esta

³⁰ *ibid.* Págs. 81-83.

³¹ La CNTE, es un grupo de profesores disidentes agrupados en varias secciones del SNTE: IX, X, XXII, entre otras, del interior de la República Mexicana, la Coordinadora se conformó en 1979, con una estructura no estatutaria, que diez años después derrocó a Jongitud Barrios, líder vitalicio del SNTE; tal fuerza política corporativa sigue operando actualmente. Se puede decir que la CNTE tiene una marginalidad relativa en relación a la fuerza corporativa que tiene el SNTE con su estructura vertical, y sistema de control político vinculado a la hegemonía del grupo en el poder del Estado Mexicano. Ver LEYVA Galicia, Mario Alberto. La CNTE: 27 años de lucha democrática.

manera, el trabajo docente tiene un valor de uso bajo la forma de mercancía-fuerza de trabajo y un valor de cambio, bajo la forma salario.

Carlos Imaz dice al respecto: “(...) *el magisterio mexicano produce entonces valores de uso cuya utilidad se patentiza a corto y a mediano plazo y cuyos beneficios [sic] son el Estado y el capital en diferentes niveles (...).*”³² Si esta percepción es cierta, hay que estudiar este proceso en forma detallada, partiendo de la percepción de que el trabajo tiene como finalidad la producción de bienes para obtener una utilidad, esto se realiza bajo las relaciones de explotación.

El trabajo se concibe así como una actividad fundamentalmente económica que produce valores de uso, a fin de obtener utilidad –dinero incrementado–; el trabajo “(...) *es el empleo que el hombre hace de sus fuerzas físicas y morales para la producción de riquezas o de servicios. Para el economista (...) la actividad de trabajo se distingue esencialmente por sus fines, su utilidad, por el valor de los productos que crea (...).*”³³ Marx señala que la fuerza de trabajo genera valor, por ello adquiere la calidad de ser una mercancía especial, traducida en desgaste de nervios, de proteínas, de músculos, e implica desgaste intelectual. Por lo tanto, el trabajo del docente debe reconocerse como ese desgaste con esa peculiaridad.

Lo que venden los docentes a cambio de un salario es un saber calificado: un saber hacer y un saber estar en la escuela, un saber en la acción y un saber para la acción. Pero, devenida la posibilidad potencial de trabajo docente en mercancía, se produce una estrecha y directa relación de intereses entre quien compra y quien califica la fuerza de trabajo. La formación docente, entonces, es también una forma de control sobre el trabajo docente a través de los conocimientos que impone y los saberes que dificulta; es decir, de la propia definición institucional de saber calificado³⁴. Esto explica porqué la formación de maestros no ha dejado de estar en manos del Estado, pese a las diferentes políticas y reformas educativas con sus diversos nombres.

³² IMAZ, Carlos et al. *Maestros y Estado*. Pág. 128.

³³ FRIEDMANN, Georges. loc. cit

³⁴ MARTINEZ Bonafé, Jaime. op. cit. Págs. 36-37.

Es decir, la institución de formación de docentes y las diversas instancias que se crean para la certificación de conocimientos, competencias, etcétera, califican y descalifican la actividad de la enseñanza bajo el control del Estado, quien recupera los requerimientos y demandas del mercado, originando que el saber de maestros quede deslegitimado, como ajeno a los lineamientos del Estado, agudizado con la adopción de políticas neoliberales.

En esta perspectiva, el trabajo tiene un fin fundamentalmente económico, pero surge un matiz que es vital para el trabajo, que es creador o bien generador de **valor** en la medida en que erige bienes y servicios independientes del sujeto, para la satisfacción de necesidades de los otros sujetos y que puede ser satisfactoria o no para el trabajador u obrero que la realice. El trabajo docente es también político e ideológico porque es un conocimiento profesional práctico de un sujeto sin autonomía³⁵ incorporado a un proyecto ajeno a sus intereses, inquietudes y hasta utopías; más bien el trabajo docente es parte de un proyecto económico y político ligado a los intereses y necesidades del capital y regulados por el mercado. Martínez Bonafé señala “(...) *la actividad productiva desarrollada dentro de los aparatos del Estado mantiene la misma lógica racionalizante de otros ámbitos de la producción capitalista. La consecuencia que se deriva de esto es que los efectos para los trabajadores del Estado- incluidos los de la enseñanza- son similares al resto de los asalariados. Por lo tanto, la pérdida de la autonomía asociada al conocimiento y la habilidad productiva, reemplazada por la tiranía de la cadena de producción, no es una característica particular de los trabajadores de la industria sino de que incluye también a los trabajadores de la enseñanza.*”³⁶

La finalidad de reflexionar sobre trabajo y economía es destacar la importancia del trabajo en general, y en particular, el trabajo de la enseñanza para la producción capitalista, y a su vez ver su articulación con el factor político, en especial para el trabajo de la enseñanza. Luego se ahondará sobre la profesionalización docente.

³⁵ Existe una tendencia a la pérdida de autonomía del profesor sobre el control del trabajo de enseñanza que empieza desde la exigencia de llevar los libros de texto en todo el ciclo escolar hasta asumir las políticas de modernización educativa; en la actual coyuntura está presente además la evaluación del Proyecto Escolar. También consideramos que la autonomía sobre el trabajo docente, depende de alguna manera del sujeto docente de la forma en que la asume, se resiste y trata de llevarla a cabo.

³⁶ MARTÍNEZ Bonafé. op. cit. Pág. 48.

CAPÍTULO II

La teoría del valor-trabajo y su articulación con el trabajo docente de la escuela primaria.

2. 1 El trabajo como valor y la importancia del trabajo docente.

La importancia del estudio del **trabajo como valor** tiene su origen en la segunda mitad del siglo XIX. En su crítica a la economía política dominó sobre las ciencias sociales, Enrique de la Garza señala que *“(...) en esta economía el concepto de trabajo fue central, y fue entendido sobre todo como el creador de valor (Ricardo, 1862). Los clásicos definieron el campo de la economía como el estudio de la creación de la riqueza, y ésta estaba en función del trabajo incorporado en las mercancías. La utilidad, como satisfacción subjetiva de la mercancía, como valor de uso, fue considerada, pero lo central era el proceso de producción, no la circulación o el consumo.”*¹

Sin embargo, el valor del trabajo o el trabajo como valor se modifica a lo largo de la historia acorde a la ideología hegemónica dominante: en las ciudades griegas de la época clásica; en el feudalismo medieval en Occidente, el trabajo (las tareas manuales de acción sobre la naturaleza), no eran estimadas como valores, por el contrario, como actividades relegadas a las clases inferiores. En la URSS, en cambio, se enfatizaba el reconocimiento del valor en sí del trabajo manual: era cuestión de honor, valentía, y heroísmo.² El valor del trabajo docente, dice Martínez Bonafé radica en ver el valor de uso de la fuerza de trabajo de los profesores, no desde el orden ideado, abstraído de toda forma histórica y de toda concreción social, sino desde el orden impuesto.³

Si bien existe un carácter útil del trabajo que produce mercancías, bienes o servicios, lo que subyace en esencia es el trabajo humano, **consumo de fuerza de trabajo**,

¹ DE LA GARZA. op. cit. Pág. 17.

² FRIEDMANN, Georges. op. cit. Pág. 15.

³ MARTÍNEZ Bonafé, Jaume. op. cit. Pág. 87.

representado mediante un producto o mercancía, en la que se contiene determinada cantidad de trabajo, que abarca desde un trabajo simple hasta un trabajo complejo. En el caso de la fuerza de trabajo de los docentes *“(...) el consumo cultural se incorpora a la mercancía fuerza de trabajo, lo que está produciendo no es simple intercambio, sino un proceso productivo en el que los conocimientos actúan como simple medio de producción para la fabricación y calificación de esa fuerza de trabajo.”*⁴

Pero ¿por qué se habla del trabajo como valor?, ¿tiene cualidades y atributos intangibles? El trabajo es un valor porque posee esencialmente una actitud de utilidad para satisfacer necesidades y proporcionar bienes. Esta concepción del trabajo como valor es fundamentalmente marxista y destaca la utilidad e importancia del trabajo humano, como una noción básica, a la que también llama fuerza de trabajo. Marx señala *“(...) el individuo no puede operar sobre la naturaleza sin poner en acción sus propios músculos, bajo el control de su propio cerebro. Así como el sistema natural de su cabeza y la mano forman un conjunto, el proceso laboral unifica el trabajo de la mente y el de la mano. Más tarde uno y otro se separan hasta conformar una antítesis radical. El productor individual, se transforma en general en el productor colectivo de un personal combinado de trabajo, cuyos miembros están más cerca o más lejos del manejo del objeto de trabajo. Al ampliarse el carácter cooperativo del proceso laboral mismo, se amplía necesariamente, por consiguiente, el concepto de trabajo productivo y de su portador, el obrero productivo (...).”*⁵

Esto muestra la importancia del trabajo humano en la concepción marxista y porqué el trabajo es un valor, además de la existencia del trabajo colectivo, cooperativo, que es decisivo para la existencia del trabajo productivo y con ello la existencia del obrero mismo; hay una relación entre la actividad del obrero y su efecto útil generado por el producto de su trabajo que a su vez constituye una relación de producción social, así, el trabajador se convierte en un medio directo para la valorización del capital por lo que el obrero no produce para él mismo, sino para el capital.

⁴ ibid. Pág. 26.

⁵ MARX, Carlos. El Capital. (El Proceso de Producción del Capital). Tomo I. Vol. 2. Pág. 617.

Bajo esta concepción marxista, el uso del trabajo humano puede producir bienes, de tal forma que “(...) el valor de la fuerza de trabajo, o sea el tiempo de trabajo requerido para su producción, determina el tiempo de su trabajo necesario para la reproducción de su valor. Si una hora de trabajo representa en una cantidad de oro de medio chelín (...) el valor diario de la fuerza de trabajo asciende a 5 chelines, el obrero tendrá que trabajar diariamente 10 horas para reponer el valor diario de su fuerza de trabajo, que le ha abonado el capital, o sea para producir un equivalente del valor de los medios de subsistencia que necesita día a día (...).”⁶

Sin embargo, el valor de una mercancía no se determina solamente por la cantidad de trabajo, sino también por la masa de trabajo contenida en sus medios de producción; el valor de la fuerza de trabajo está determinada por el valor de los medios de manutención, en palabras de Marx, (citando a William Petty), el valor del jornal medio se determina por lo que el obrero necesita para vivir, trabajar y procrear “[el] precio del trabajo está constituido siempre por el precio de los medios de subsistencia imprescindibles”⁷, o lo que es lo mismo, el valor de la fuerza de trabajo se determina por el tiempo de su trabajo necesario para la reproducción de su valor. Lo importante es observar la relación entre el obrero y quien se apropia del producto de su trabajo, como una relación fundamentalmente social que coloca al trabajador a modo productor de plusvalor y lo constituye en elemento clave del proceso de valorización del capital, de ahí que para la lógica del capitalista sólo es productivo aquel trabajador que produce plusvalor.

El plusvalor es un valor adicional al valor que en sí requiere la fuerza de trabajo para su reproducción “(...) la magnitud del plustrabajo se obtiene sustrayendo de la jornada laboral total el tiempo de trabajo necesario [para la producción de mercancías, y la reproducción de la fuerza de trabajo](...) o sea que una cantidad menor de trabajo adquiera la capacidad de producir una cantidad mayor de valor de uso(...)”⁸ Este proceso de creación de plusvalor se logra por el incremento de las fuerzas productivas, e implica una revolución en las técnicas y condiciones de producción que buscan emplear el

⁶ ibid. Pág. 380.

⁷ idem.

⁸ ibid. Págs. 381-382.

menor número de trabajadores (capital variable) y una menor cantidad de tiempo mano de obra, para que una empresa reduzca gastos de producción y buscar un avance tecnológico de la misma. Esto a su vez genera una crisis en el sistema capitalista, la burguesía en su afán de incrementar la cuota de ganancia y de disminuir el costo de mano de obra, genera una agosta base de consumo que impide la realización de las mercancías.

En esta forma, se entiende que el plusvalor y el plustrabajo son parte del mismo fenómeno y se expresan así: “(...) la línea a_c , esto es, a_b_c , representan una jornada laboral de 12 horas; en el segmento $a_b=10$ horas de trabajo necesario, el segmento $b_c=2$ horas de plustrabajo. Ahora bien, ¿cómo se puede aumentar la producción de plusvalor, esto es, el plustrabajo, sin ninguna prolongación ulterior de a_c ?(...)”.⁹ Esto se logra con el mejoramiento de la maquinaria, equipo y con una modificación en la organización del trabajo, lo que permite reducir las horas de trabajo del segmento a_b de 10 horas, por ejemplo a 8; y el segmento b_c aumenta de 2 a 4 horas, y con esto se incrementa la producción de plusvalor, manteniéndose al mismo tiempo la jornada laboral de 12 horas.

Este fenómeno permite la creación del plusvalor absoluto y plusvalor relativo, ambos se presentan como tipos de producción diferentes pertenecientes a diferentes épocas de desarrollo de capital. Por ejemplo, “(...) la producción de plusvalor absoluto trae aparejado que las condiciones de trabajo, propias de cosas, se transformen en capital y los trabajadores en obreros asalariados; que los productos sean producidos en cuanto mercancías, esto es, producidos para la venta; que en el proceso de producción sea al propio tiempo proceso en que el capital consume la fuerza de trabajo, y por tanto esté sometido al control de los capitalistas; finalmente, que se prolongue el proceso de trabajo, y por tanto la jornada laboral, más allá del punto en que el obrero sólo ha producido un equivalente por su fuerza de trabajo(...)”.¹⁰ Mientras que por el contrario el plusvalor relativo “(...) es la reducción del tiempo de trabajo necesario y del consiguiente cambio en la proporción de

⁹ ibid. Pág. 379.

¹⁰ ibid. Pág. 617

*magnitud que media entre ambas partes [tiempo de trabajo necesario y excedente] componentes de la jornada laboral (...).*¹¹

De esta forma se nota como el proceso histórico de intervención del capital genera una metamorfosis en la que el plusvalor absoluto tiende a transformarse en una forma de extracción de plusvalor relativo, y, en ambos, aparece simplemente la venta “voluntaria”¹² de la fuerza de trabajo por la que se da un pago (conocido como salario), por el tiempo de trabajo contratado, sin dar cuenta del proceso de extracción de valor que implica el trabajo a lo largo de su existencia, al menos bajo el sistema de producción capitalista.

Desde el análisis de Martínez Bonafé “(...) *lo que hace una maestra todos los días, desde que entra en el colegio, es trabajo. Y lo que hizo al firmar su contrato de trabajo con el empleador, ya sea privado o estatal- es vender su fuerza de trabajo, su capacidad para desarrollar el trabajo productivo de enseñar. La vende a cambio de un salario en sus diferentes formas, no sólo monetarias. Así, el trabajo de la maestra es la actividad en la que se consume esa capacidad de desarrollar ese trabajo productivo de enseñar, en la que se consume la mercancía fuerza de trabajo.*”¹³ Esto significa que los conocimientos son utilizados por el Estado mexicano, ya que controla los niveles educativos básicos, como una mercancía que no corresponde al proceso productivo de una fábrica, sino que es utilizada para formar a otros seres humanos que probablemente se integren, cuando alcancen la mayoría de edad, a los procesos productivos de los empresarios. Sin embargo, Noam Chomsky y Heinz Dieterich en el capítulo “El deseo terrible de emplearse” señalan que “(...) *es el subempleo de la fuerza laboral el que explica la pobreza generalizada de América Latina, a tal grado que John Well, especialista de la OIT sostiene que el principal factor en la región es ‘la potencia de altas tasas de subempleo en la región.’*”¹⁴

¹¹ *ibid.* Pág. 383.

¹² No debe olvidarse que es la disociación del productor de sus medios de producción lo que lo obliga a vender su fuerza de trabajo.

¹³ MARTÍNEZ Bonafé. *op. cit.* Pág. 20.

¹⁴ CHOMSKY, Noam y Heinz Dieterich. *op. cit.* Pág. 116.

El **tiempo de trabajo es la fuente del valor**, pero trabajo social y no individualizado como **trabajo socialmente necesario**, es decir **tiempo requerido históricamente para producir una determinada mercancía (manteniendo constantes los otros elementos, tales como la dotación de materias primas y de medios de producción, la calidad, etc.)**¹⁵. Un bien entonces tiene valor porque en él está objetivado o materializado un trabajo humano que se puede medir por la cantidad de trabajo contenida en el bien, y se expresa en términos temporales: como la hora, el día, la semana, el mes. Concebida así, **la fuerza de trabajo**, en cualquiera de sus modalidades, es la fuente de valor y generadora de riqueza; el salario pagado por el empleador sólo paga el trabajo necesario para la reproducción del trabajador como fuerza de trabajo, y **no remunera el valor del trabajo excedente** realizado.

Esto permite plantear la existencia de la fuerza de trabajo como mercancía productora al mismo tiempo de mercancías, sólo que la fuerza de trabajo es una mercancía peculiar y superior a las demás, porque contiene un valor superior al que le es remunerado. Por otra parte, la fuerza de trabajo, en la medida en que es un valor, sólo existe como facultad del individuo vivo que requiere de medios de subsistencia necesarios para su conservación y reproducción como mercancía.

El trabajo de la enseñanza o trabajo docente es una mercancía y tiene valor porque se le incorpora, en el proceso de producción, la mercancía fuerza de trabajo. En otras palabras, agrega Martínez Bonafé: *“(...) el valor de cambio de fuerza de trabajo de una maestra en el mercado de trabajo es el valor de lo que le ha sido añadido a su energía vital humana, lo que ha cualificado esa energía vital, dándole la posibilidad de ejercer una tarea específica porque ha adquirido los conocimientos y destrezas necesarios para desarrollarla. Claro que en realidad, la posibilidad del valor- es de uso y de cambio-está relación directa con su inclusión en el proceso productivo. Si no hay mercado, no hay valor, como saben y pasan a engrosar las listas de los desocupados”*¹⁶, porque el valor de la fuerza de trabajo en el proceso de producción está condicionado en la medida que el mercado demande de ella, por ejemplo, la modernización económica que trastoca al sistema

¹⁵ De acuerdo a lo expuesto por Marx, en la “teoría del valor” expuesta en el tomo I, Sección Primera del Capital.

¹⁶ MARTÍNEZ Bonafé, Jaume. op. cit. Pág.21.

educativo, influyendo en el valor de cambio de la fuerza de trabajo docente, éste varía en relación directa a su sujeción a las directrices del Estado; en el caso de México la Carrera Magisterial.

La fuerza de trabajo es imputable al trabajo humano (desgaste físico y orgánico). El propietario de esta fuerza debe tener las mismas condiciones de salud y energía para repetir la operación del trabajo requerida durante su tiempo de contratación, lo que demanda obtener los medios de subsistencia necesarios para su reproducción. El trabajo individual en sí mismo carece de sentido si no está en función del colectivo del que forma parte; dado en función del colectivo, la tarea se le asigna y, a su vez, está condicionada por el trabajo de otros, al mismo tiempo que su tarea en lo individual ejercerá influencia sobre la tarea de los demás miembros del colectivo. Esto conlleva a la existencia una cooperación simple y compleja en la realización del trabajo, o de una división del mismo.

Es decir, para producir valores de uso diferentes (mercancías o bienes), se requieren trabajos cualitativamente diferentes, para que los productos, bienes y mercancías puedan intercambiarse. Así, la división social del trabajo constituye una condición para la existencia de la misma producción de mercancías; estas mercancías de igual forma generan competencia entre ellas, como expresión de las relaciones sociales de producción, porque encierran en sí mismas trabajos útiles cualitativamente diferentes. Simultáneamente, todas las mercancías (productos y bienes) por ser valores de uso y de cambio, igual que el trabajo (como mercancía fuerza de trabajo que se vende), se convierten en una medida colectiva de valor: *“[el] dinero es así la forma de manifestación necesaria de la medida de valor inmanente a las mercancías: tiempo de trabajo. El precio [será] entonces la denominación dineraria del trabajo objetivado en la mercancía (...).”*¹⁷

El trabajo como valor. Se denota que no todo trabajo es productivo, generador directo de plusvalor, sino que hay un trabajo improductivo, que no incide de manera

¹⁷ NEFFA, Julio César. op. cit. Pág. 29.

directa en la creación de valor para la reproducción, expansión y acumulación del capital. Bajo esta lógica, el trabajo de servicios es improductivo, incluido el trabajo docente objeto de esta investigación, sin embargo, el trabajo del maestro contribuye a la reproducción del capital, es decir, al proceso de valorización de éste; en tanto que capacita a la mano de obra para el trabajo e incrementa su productividad, porque la adiestra y prepara para generar más valor en la producción de mercancías y garantizar la acumulación de capital; aún cuando la incorporación de valor de la fuerza de trabajo esté condicionada por el mercado de trabajo. En el siguiente apartado de este capítulo se expondrá esta discusión teórica.

De aquí la inquietud de estudiar el trabajo desde la perspectiva de la teoría del valor expuesta por Marx, y reconocer con las herramientas teóricas que esta propuesta nos brinda, la trascendencia del trabajo docente en la escuela primaria pública, que además de capacitar y habilitar a la fuerza de trabajo, tiene una función más amplia en el contexto económico, social y cultural, como la formación de valores, actitudes y destrezas en un ramo laboral determinado y que se convierte en una fuerza de trabajo productiva. Más aún, el reconocimiento de papel del hombre en la construcción de su propia historia a través del trabajo. Sin embargo, contrariamente a la importancia del trabajo docente, la remuneración de los maestros es insuficiente para obtener su reproducción diaria como fuerza de trabajo y satisfacer necesidades de subsistencia, recreación, procreación, y sustitución de fuerza de trabajo vieja por nueva.

Esta realidad del trabajo docente es contradictoria porque, por otro lado, se presentan nuevas exigencias al trabajo de enseñanza, tales como la intensificación del trabajo; diversificación de tareas y una mayor tensión por cumplir con todos los requerimientos que demanda el proceso de modernización educativa; generando en el maestro un desgaste de energía física y mental, así como una nueva cultura social, laboral, entre otras exigencias, que no son recompensadas a través del salario que perciben los maestros.

También existe el trabajo extraordinario, considerado, generalmente, como trabajo improductivo, por el carácter de actividades que se realizan en el tiempo libre (utilizado por los trabajadores para su descanso y recreación) que influyen para la realización de la producción¹⁸ como actividades profesionales: capacitación en horarios fuera de la jornada; incluso, en días de descanso, vacaciones que no cuentan con pago alguno: factor común en el trabajo docente.

En la educación primaria pública en el Distrito Federal hay cursos que paga la institución al inicio del ciclo escolar, y otros que no son pagados por ninguna autoridad educativa y que son importantes para que los profesores puedan calificar en la Carrera Magisterial. Ambos cursos permiten a los maestros acceder a un estímulo salarial, y también ser trabajadores productivos de acuerdo a los requerimientos institucionales, y con esto logran producir a la vez una mayor cuota de plusvalor.

2.2 El trabajo docente desde la propuesta de la teoría del valor-trabajo.

Esta investigación consiste en plantear la recuperación de la categoría de trabajo con el fin de analizar el carácter del trabajo docente en la educación primaria desde una perspectiva crítica planteada por la teoría del valor trabajo. Esto significa trascender y no quedarnos con la noción elemental de que la labor de la enseñanza es un empleo más ubicado en el sector de servicios¹⁹, o bien que es una actividad terciaria, o menos aún que el trabajo de la enseñanza es una simple actividad laboral; o lo que es lo mismo, es simplemente una ocupación más, entre otras. La propuesta radica en plantear que el trabajo, pensado como una categoría de análisis desde la concepción marxista, expresa una determinación general de formas de vida abstractas vinculadas a la realidad, con una visión totalizadora y ver su relación interna con el todo social. Desde esta perspectiva podemos analizar el papel que juega el trabajo

¹⁸ Existen otras actividades como las familiares, las sociales, las religiosas y de recreación, que se consideran improductivas, pero gracias a ellas se puede garantizar la reproducción de la fuerza de trabajo y con esto la existencia misma de la producción.

¹⁹ Ver SILVESTRE Méndez, José. Problemas Económicos de México.

docente de la educación primaria, dentro de la sociedad capitalista en su conjunto, y en particular en el proceso de producción capitalista.

Esta propuesta es trascendental porque se rechaza la idea de entender al trabajo de la enseñanza únicamente como una actividad laboral o empleo, incluido en el mercado laboral dentro del sector servicios, como cualesquier otro empleo; se ha dejado de lado la importancia de esta labor como actividad profesional, que es necesaria en el proceso de producción capitalista y que participa en el proceso de valorización y en la reproducción del capital, a través de la formación de habilidades y destrezas (hoy llamadas competencias) para la inserción de la mano de obra en el mercado de trabajo.

Esta discusión no es fácil de argumentar; encierra una polémica compleja y controvertida, en la que no basta efectuar la lectura del Capital de Marx, sino que es indispensable conocer otras obras como la del VI Inédito, La Ideología Alemana, Introducción a la Crítica de la Economía Política, por citar algunas, así como la propuesta que realizan Bonafé y Carlos Imaz²⁰.

Con las propuestas de estos autores y con las herramientas de análisis de la teoría marxista; nos proponemos poner a discusión nuestra propuesta de **considerar al trabajo del maestro de la escuela primaria como un trabajo que incide en el proceso de valorización del capital, que añade valor a las mercancías en el proceso de producción y reproducción capitalista, a través de los conocimientos, destrezas, etc., que los maestros desarrollan en los alumnos, posibilita la incorporación de nuevos elementos a la mercancía fuerza de trabajo que le permitirán a esta tener un mejor desempeño en la producción así como una mejor calificación laboral.** Esto es también lo que llama Martínez Bonafé el consumo cultural como un medio que propicia conocimientos que actúan a

²⁰ MARTÍNEZ, Jaime. Trabajar en la Escuela; Frigotto; y el libro de SALINAS y Carlos Imaz. Maestros y Estado (Estudio de las Luchas Magisteriales 1979-1982). En esta perspectiva, se encontraron reflexiones de Martínez Bonafé (en su capítulo "Notas para una Economía Política del Trabajo Docente"), y la propuesta de Carlos Imaz (en el capítulo "Proceso de Trabajo Docente y las condiciones de venta de la fuerza de trabajo del maestro").

manera de medio de producción, viabilizando la fabricación de otras mercancías. Consideramos que todo éste proceso se da independientemente del papel que juega el trabajo de la enseñanza en la división social del trabajo, es decir, la legitimación de conocimientos y saberes.

A este respecto, lo que se da en la escuela con la actividad laboral desarrollada por los maestros -de una institución privada o estatal- es de alguna forma la realización de un proceso de producción que genera una **mercancía intangible** denominada conocimientos, destrezas, habilidades, capacitación, etcétera. Estos factores son un medio para producción o fabricación de mercancías, y para la calificación de la fuerza de trabajo. En ambos casos, estos elementos son sustancialmente diferentes a su vez igualmente consumidos por el mercado capitalista, a modo de consumo cultural.

En este sentido, señala Martínez Bonafé, que el trabajo de la enseñanza ejercido por los maestros “(...) *interviene en el proceso de producción en un nivel determinado dentro de un conjunto de los diferentes y desiguales planos por los que atraviesa el proceso. Y su inclusión en uno u otro plano, viene determinado por el valor de uso y valor de cambio. Pero ese valor se define en todo caso por el nivel en que se sitúa el plano de intervención en la estructura total del proceso, y en ese sentido se oferta y se demanda trabajo; nunca por una supuesta voluntad autónoma o de valoración profesional y social (...).*”²¹

Estos **diferentes y desiguales planos por los que atraviesa el proceso**, y su inclusión en uno u otro plano están determinados por **el valor de uso**, en tanto que es un trabajo requerido por el mercado, como mano de obra para la realización de una tarea específica, la enseñanza y **valor de cambio** porque implica la venta de su fuerza de trabajo (traducida en desgaste de nervios y músculos) por dinero: por un salario.

²¹ ibid. Pág. 32.

Otro factor en el trabajo son las labores extraenseñanza que están fuera del trabajo oficialmente reconocido y remunerado, y aparecen como que estuviera fuera del proceso de producción del trabajo que realiza el maestro, quien participa diariamente formando destrezas, habilidades, actitudes para el trabajo de la mano de obra; es decir, los profesores diariamente desde que entran a la escuela hasta que salen, suelen llevar trabajo del plantel escolar a su casa (calificación, evaluación global del ciclo escolar, pasar calificaciones a boletas, preparar material para clases, etcétera), efectuando así un trabajo extraordinario como labor no remunerada, porque parece no ser parte del proceso productivo que ejecutan o de la jornada laboral por la que fueron contratados. A final de cuentas, es trabajo que añade valor e incide en el proceso de valorización del capital en general para la reproducción del sistema capitalista.

La labor del maestro es una actividad que genera la capacidad de desarrollar trabajo en la producción de mercancías tangibles (determinados productos), e intangibles (servicios); que implica consumo de la mercancía -fuerza de trabajo del maestro-, que es vendida a cambio de un salario, del tal forma que el trabajo en sí como actividad es apropiado por quien la compra en el mercado, pertenece finalmente al capital.

En otras palabras, en el mundo mercantil la fuerza de trabajo del maestro adquiere la forma de una mercancía en tanto que su conocimiento calificado, su saber hacer, es lo que le permite asumir al docente un quehacer en la institución escolar. A su vez, esto tiene un valor de uso para quien la compra, ya sea una escuela pública o privada (institución que a su vez evalúa la fuerza de trabajo). De acuerdo a lo expuesto por Marx, es la sociedad capitalista quien consume productivamente el trabajo concreto y calificado a cambio de un salario, y en ese sentido perpetúa su reproducción.

Esta realidad se explica a la luz del esquema de producción de la sociedad capitalista, en la que la fuerza de trabajo se compra y se vende como una mercancía

más, operando la misma ley del mercado que hay para todas las mercancías, sólo que en el caso del maestro es peculiar, pues lo que se obtiene de su trabajo como producto es un alumno calificado, su trabajo no es tangible en el corto plazo.

Martínez Bonafé retoma a Marx y señala que se genera en “(...) un proceso de enajenación, por el que la energía vital y la adquisición de las competencias que la cualifica [la actividad docente] adquiere valor de cambio, sitúa el denominado perfil profesional en términos de los intereses y necesidades de quien compra esa mercancía fuerza de trabajo (...) [que a su vez] no puede separarse de sus propietarios y sólo puede ser puesta en movimiento por [éstos](...).”²²

Lo expuesto muestra la complejidad del trabajo de la enseñanza, al que no se le debe calificar simplemente como un trabajo improductivo, porque directamente no está implicado en la producción de plusvalor, pero que atraviesa por el proceso de enajenación como una mercancía más, que en la medida en que se adecua mejor a los requerimientos del mercado, está en mejores condiciones para ser consumida en ese sentido, es una mercancía cuyo valor de uso si se relaciona relativamente con su valor de cambio. Esto explica en buena medida las políticas de profesionalización docente y las añoranzas del propio maestro por demandar una mayor capacitación, porque entre más competencias demuestren y cuenten con una mayor certificación, mejor podrá ofrecer su trabajo al mercado en espera de una remuneración superior.

Así se plantea que la actividad de la enseñanza es un trabajo incorporado a la sociedad capitalista como mercancía fuerza de trabajo, que ésta actividad implica gasto de energía humana (cerebro, nervios, músculos, etcétera); y conlleva a la vez un trabajo abstracto y concreto (creando mano de obra), contribuyendo a formar el valor de las mercancías, que será incorporado en el proceso de producción. El valor de uso y el valor de cambio de la fuerza de trabajo del maestro como mercancía está dado por su inclusión en el proceso productivo en general del capital; pero dentro del plano de la producción de conocimiento (formación de habilidades destrezas) y no

²² ibid. Págs. 15 y 22.

propriadamente dentro del plano de la producción de mercancías tangibles, pensadas como la única producción existente.

Nuevamente Martínez Bonafé explica que “(...) *el valor de cambio de la fuerza de trabajo de una maestra en el mercado de trabajo es el valor de lo que ha sido añadido a su energía vital humana, lo que ha cualificado esa energía vital, dándole la posibilidad de ejercer una tarea específica porque ha adquirido conocimientos y destrezas necesarios para desarrollarla(...).*”²³ La reflexión es importante, porque la educación es necesaria en el desarrollo de la sociedad capitalista, y para satisfacer esta necesidad es imprescindible el trabajo calificado que ejecuta el maestro desde preescolar y primaria hasta los niveles superiores. De aquí que hay una demanda real de **fuerza de trabajo calificada** para efectuar la actividad de la enseñanza en particular, lo que implica que ésta tiene un valor de uso, y es necesaria para el proceso de producción capitalista. Sobre todo cuando los procesos de producción se hacen más complejos y requieren un trabajador flexible.

Martínez Bonafé continúa “(...) *el proceso de producción de la fuerza de trabajo -la incorporación de valor- está absolutamente condicionado por el objeto de su actividad. Es decir, que esa mercancía vale en la medida en que el mercado mantenga demanda de ella. Si la “cultura” [sic] que se ha incorporado a la energía vital -calificación de la mercancía- no tiene valor de uso para el capital social -[es] porque no responde a otras necesidades e intereses- [por lo tanto] pierde el valor de cambio para su vendedor. Así el valor de uso de la fuerza de trabajo se identifica directamente con la calificación profesional (...).*”²⁴ Para que se contrate a la fuerza de trabajo docente, requiere cubrir las expectativas y lineamientos que demande el mercado (monopolizado por el Estado desde el periodo feudal), es decir, la calificación requerida.

En esta forma, la fuerza de trabajo del docente como mercancía tiene un valor de uso y un valor de cambio; el primero, es la producción de un conocimiento especializado que no es reconocido como trabajo inmediato que hace en la escuela; efectuar

²³ ibid. Pág. 21.

²⁴ ibid. Pág. 22.

diversas actividades en la escuela que van desde la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños hasta la realización de actividades de organización y gestión escolar, más aún actualmente esta desarrollando competencias en el niño para la producción de futuros conocimientos transmitidos; el último, referido como valor de cambio, se traduce en una remuneración salarial, por lo tanto, el trabajo docente como mercancía “(...) *está regulado por la totalidad de trabajo socialmente necesarios para producir esa fuerza de trabajo, de modo que muestre valor de uso para su comprador (...).*”²⁵

Esta actividad laboral comúnmente llamada trabajo docente a nivel primaria, añade valor (en tanto que el docente pone en movimiento sus facultades físicas y mentales, ejerce su fuerza de trabajo, con la cual efectúa un producto que tiene una utilidad social, en este caso el produce mercancía fuerza de trabajo más calificada a cambio de un salario) y contribuye también al proceso de valorización y realización del capital.

Esta posición introduce a una discusión (cuestión que Salinas, Carlos Imaz y Martínez Bonafé no declaran), porque en la obra citada de Marx, parece entenderse explícitamente por trabajo productivo, aquella actividad que produce plusvalor (ganancia) de *manera directa, pero en forma explícita considera que el trabajo productivo es el que contribuye al proceso de valorización de capital y es aquí donde ubicamos al trabajo docente.* Plantea que la educación en el capital era importante, y lo socializó la escuela porque se trataba de educar para el plustrabajo. A lo que Mario Alighiero señala “(...) *existe una profunda valoración crítica de lo que viene reconocido como la función civilizadora del capital. Tal es considerada por Marx lo que podríamos llamar la "pedagogía social" del capital, o sea la acción histórica desempeñada por él*

²⁵ MARTÍNEZ Bonafé. op. cit. Pág. 25. El maestro de primaria es clave en el proceso educativo y en el proceso de formación de un humano, además produce un conocimiento especializado en el alumno porque éste (su objeto de trabajo) se encuentra en etapa inicial de aprendizaje elemental. Sin embargo, para que el niño aprenda, el profesor requiere de experiencia y capacitación, es decir, el profesor debe estar preparado para desarrollar y proporcionar su trabajo. Por otra parte, la práctica cotidiana hace que el profesor adquiera una experiencia aunada a habilidades que se transforman en extracapacidades peculiares (individualizadas) que sólo la misma práctica le otorga en el momento en que se encuentra enseñando; además de una calificación especializada sobre su propio trabajo, que no son reconocidas como una capacidad generadora y transformadora de conocimientos como el que proporciona el sector productivo cuando transforma la naturaleza. En síntesis, el profesor transforma al niño y se transforma a sí mismo, aunque generalmente se habla desde el ángulo psicopedagógico como el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*en la fábrica para disciplinar el trabajo e incluso para educar para el plus trabajo (...).*²⁶ Esto señala que en el capital se trata de educar para incrementar la ganancia de la burguesía ¿qué nos dice la teoría del capital humano?, y complementa esta cita extraída de Marx diciendo que en el marco histórico social de 1866 se buscaba la unidad entre el trabajo manual e intelectual, en este sentido la educación se entiende *“(...) como una educación física, mental y educación tecnológica (...).*²⁷

Porque la educación se encuentra naturalmente ligada con el mercado de la fuerza de trabajo a través del proceso de certificación y directamente en el descubrimiento de conocimiento para los pequeños, y la formación de sus habilidades y saberes, que les posibilitaran incrementar la productividad del trabajo, lo cual contribuye claramente a la producción de plusvalor. De ahí la importancia que actualmente se le da a la propuesta sobre el “modelo de competencias”, en la escuela primaria.

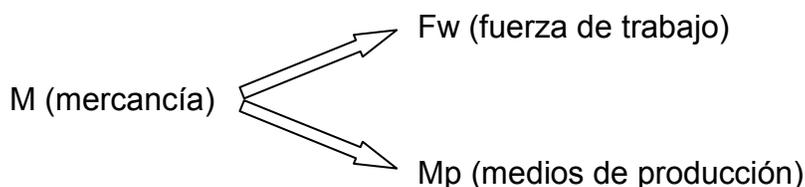
De tal forma, que para que el trabajo sea productivo, no basta que sea una labor directamente inserta en el proceso de producción de mercancías o la acumulación de capital, o bien ser un trabajo asalariado; sino que es indispensable que el **trabajo sea un factor del capital**, esto se traduce en que *“(...) la capacidad laboral y su trabajo se incorporan directamente como factores vivientes al proceso de producción del capital, se convierte en una de sus componentes, y precisamente en la componente variable, que no sólo en parte conserva y en parte reproduce los valores adelantados en calidad de capital, sino que al mismo tiempo los aumenta y en consecuencia, gracias tan sólo a la creación de plusvalía, los transforma en valores que se valorizan a sí mismos, en capital. Este trabajo se objetiva directamente en el curso del proceso de producción, como magnitud de valor fluida (...).*²⁸ Este proceso de valorización de capital, donde la producción de mercancía lleva al proceso de acumulación de capital, una vez que aquéllas se realizan (venden), permiten así emprender nuevos procesos de producción y/o valorización.

²⁶ ALIGHIERO Manacorda, Mario. *Historia de la educación*. Pág. 464.

²⁷ *ibid.* Pág. 465.

²⁸ MARX, Karl. *El Capital. Libro I Capítulo VI (Inédito)*. Pág. 80.

Con evidencia de que la actividad de la enseñanza es un trabajo productivo que participa indirectamente y/o incide en la producción de mercancía, al igual que los medios de producción, posibilitando la valorización de capital, en el sentido de utilidad para el proceso de producción y reproducción del capital, aunque no produzca mercancías tangibles. De acuerdo al esquema de la producción capitalista, las mercancías se componen de dos elementos:



Por otra parte, hay que considerar al maestro como trabajador asalariado (su trabajo vivo es vendido como una mercancía más para el capital, con la única especificación de que está especializada) está logrando del mismo modo la valorización del capital porque a través de su labor se posibilita la reproducción ideológica, cultural, política y económica de la sociedad capitalista en su conjunto.

Marx llama al **trabajo de la enseñanza** como una **forma en transición**, porque apenas se subsume formalmente en capital, y expone “(...) un maestro de escuela que es contratado con otros para valorizar mediante su trabajo el dinero del empresario (...) de la institución que trafica con el conocimiento, (...) es un trabajador productivo (...)”²⁹ Es aquí donde se reflexiona: ¿es posible concebir el producto del trabajo docente, ya sea de una institución pública o privada, como una actividad que no tuviese nada que ver con la demanda de calificación, certificación y evaluación de la formación de la fuerza de trabajo que demanda el mercado o bien directamente la producción capitalista?

Para el propio Marx, el trabajo productivo es aquel “(...) que valoriza directamente al capital, o que produce plusvalía, o sea que se realiza (...) en una plusvalía (...) representada por un plusproducto; (...) esto es [que se realiza] en un incremento excedentario de

²⁹ ibid. Pág. 84-85.

*mercancía (...).*³⁰ Esto permite afirmar que el trabajo docente es productivo porque posibilita la valorización del capital, independientemente de que produzca directamente o no plusvalor. Al respecto se requiere de otra cita de Marx, donde exhorta a percatarnos de la confusión en la que se puede generar si no existe una comprensión clara y precisa del problema: *“Sólo la estrechez mental burguesa, tiene la forma capitalista de producción por la forma absoluta, y en consecuencia, por la única forma natural de la producción, puede confundir la cuestión de qué es trabajo productivo y trabajador productivo desde el punto de vista del capital, con la cuestión de que es trabajo productivo en general, contentándose así con la respuesta tautológica de que es productivo todo trabajo que produce, en general, o que redunde en producto, o en algún valor de uso cualquiera, resumiendo: en un resultado(...).*³¹

La valorización de capital y el trabajo productivo se determinan socialmente. El trabajo que implica una actividad generadora de valor, que valoriza al capital, hace entender que cada trabajador es un eslabón del trabajo colectivo, es indiferente la función que realice el trabajador, ya sea que esté más próxima o más distante del trabajo manual directo. Es productivo el trabajo que contribuye a la creación de nuevos valores.

Así, el trabajo docente a nivel primaria con su actividad, califica mano de obra para la industria o de futuras generaciones docentes, lo que permitirá una mayor producción de mercancías, aquí el conocimiento puede significar un incremento en el desarrollo de las fuerzas productivas y con esto una mayor extracción de plusvalía relativa a la que Marx considera *“(...) no es el obrero individual sino cada vez más una capacidad de trabajo socialmente combinada lo que se convierte en el agente real de proceso laboral en su conjunto, y como las diversas capacidades de trabajo que cooperan y forman la máquina productiva total participan de manera muy diferente en el proceso inmediato de la formación de mercancías o mejor aquí de productos -éste trabaja más con las manos, aquel más con la cabeza, el uno como director (...) ingeniero, (...) técnico, etc., (...) el otro como capataz (...) el de más allá como obrero manual directo o como simple peón- tenemos que más y más*

³⁰ ibid. Pág. 77.

³¹ ibid. Pág. 78.

funciones se incluyen en el concepto inmediato de trabajo productivo y sus agentes de trabajadores productivos directamente explotados por el capital y subordinados en general a su proceso de valorización y de producción(...).³²

Del párrafo anterior se deriva que el trabajo de la enseñanza es un trabajo productivo y sobre todo que contribuye a la valorización del capital, considerando que por valorización, Marx plantea diversas expresiones para definirlo, entre ellas como un proceso que va más allá de la de formación de valor, esto es “(...) *al transformar el dinero en mercancías que sirven como materias formadoras de un nuevo producto o como factores del proceso laboral, al incorporar fuerza viva del trabajo a la objetividad muerta de los mismos, el capitalista transforma valor, trabajo pretérito, objetivado, muerto en capital, en valor que se valoriza así mismo (...).*”³³ Lo que significa que el proceso de valorización no es otra cosa más que la formación de un nuevo valor, sobre el valor existente a lo que Marx llama incorporar fuerza viva de trabajo a el trabajo pretérito, el cual se convierte en un factor o elemento que permite la producción de una nueva mercancía, es esto “el valor que se valoriza así mismo”³⁴ lo que implica además, agregar más valor a una mercancía dentro del proceso laboral.

De aquí que el proceso de valorización finalmente es la transformación del dinero en mercancías que contribuirán a la creación de otras mercancías que a su vez ayudarán a incrementar el capital; pero este proceso de incremento de valor ocurre en la fase de producción y no en la de la circulación de mercancías, pues es en este último en el que se realizan las mercancías es decir, se venden, se hace realidad el valor agregado en la fase anterior. El valor es trabajo social, generalmente materializado en mercancías o valores de uso, en los que subyace un trabajo abstracto, el gasto de energía cerebral, nerviosa y muscular, un trabajo en un sentido universal, genera un valor social que es el tiempo de trabajo social requerido para la producción.

³² *ibid.* Pág. 79.

³³ MARX. *El Capital*, Tomo I, Vol. 1 Libro Primero: El Proceso de Producción de Capital. Capítulo V “Proceso de Trabajo y Proceso de Valorización”. Pág. 236.

³⁴ *idem.*

En este sentido, Marx plantea que la forma general de expresar el valor se manifiesta en “(...) *los productos del trabajo como simple gelatina de trabajo humano indiferenciado, deja de ver su propia estructura que es la expresión social del mundo de las mercancías. Hace visible, de este modo, que dentro de ese mundo el carácter humano general del trabajo constituye su carácter específicamente social (...).*”³⁵

Una vez expuestas las herramientas teóricas que hemos recuperado, ponemos a discusión nuestra propuesta de que el trabajo de la enseñanza es un trabajo productivo, y que es precisamente desde la perspectiva del proceso de valorización de capital que podemos plantear que la fuerza de trabajo del maestro puede ser vista como una mercancía más dentro del proceso de producción capitalista, aunque por el fetichismo existente en este proceso de acumulación de capital, impide ver el origen del valor de las mercancías y de su propia estructura en la que la fuerza de trabajo para el capital es realmente es una mercancía más dejando de lado su carácter humano y social del trabajo. Sobre todo en el caso del trabajo de enseñanza, se reconoce más su papel social que su carácter productivo en tanto que éste genera un conocimiento, convirtiéndose en una especie de medio de producción que posibilita la fabricación de más mercancías.

Asimismo, el trabajo de la enseñanza tiene un valor de uso y un valor de cambio. De tal forma que lo que produce el maestro a modo de valor de uso es una mercancía intangible, llamada conocimiento, formación, calificación de la fuerza de trabajo (a cambio de un salario, como valor de cambio), cuya demanda se incrementa con el desarrollo de las fuerzas productivas, y contribuye al proceso de valorización de capital; porque en la medida en que avanza el desarrollo capitalista de producción, se requiere más de mano de obra calificada para sostener dicho desarrollo. Es así como podemos ver que el trabajo de la enseñanza es un trabajo productivo que incide en el proceso de valorización de capital.

Prueba de esto es la importancia que asumen los medios masivos de comunicación e innovación tecnológica, como una mercancía más dentro del sistema capitalista,

³⁵ MARX, Carlos. “El Proceso de Producción del Capital”. En El Capital. Tomo I Vol. 1 Libro Primero: El Proceso de Producción de Capital. Capítulo I. Pág. 82.

quienes en los siglos XIX y XX no tenían la trascendencia que tienen actualmente industrial y financiero. Actualmente los medios son vitales para el proceso de producción capitalista y la educación en este esquema juega un papel fundamental como un instrumento que genera la posibilidad de uso de dichos medios y de la tecnología, además de que permiten la recalificación de la fuerza de trabajo para su uso y con esto se favorece el incremento en la producción y circulación de mercancías, valores de uso, que actualmente son tanto tangibles como intangibles.

Recordemos que para Marx, la mercancía está constituida por la existencia de los medios de producción y de la fuerza de trabajo, esta última es tan importante como la primera, es por lo tanto para que se de la producción de mercancías en el sistema capitalista, de aquí que se requiere desde los conocimientos más elementales (en ramas de la industria menos desarrolladas como cerámica, mueblera), hasta de los conocimientos más sofisticados (como sucede con ramas de la industria, como la petroquímica, y las mismas telecomunicaciones generalmente ubicadas en el sector servicios), para dar continuidad al proceso de reproducción capitalista e incluso así como existen mercancía intangibles, también hay elementos que intervienen en la producción de mercancías que son de carácter subjetivo, como a continuación expondremos.

2.3 El carácter subjetivo del trabajo y el trabajo docente.

Hasta aquí se sostiene que el trabajo productivo emana directamente de las relaciones sociales de producción, es decir, subyace en esta propuesta una lógica de trabajo abstracto, porque no todo trabajo necesariamente está vinculado a la producción material o a una condición de tipo tecnológico, aunque generalmente el trabajo se percibe en el proceso de producción, sin embargo en el desarrollo mismo del trabajo también está en la sociedad civil y requiere para su sobrevivencia de la intermediación del Estado.

Se piensa que trabajo productivo y objetivo, es el que tiene una relación instrumental con su trabajo, que produce plusvalor; y desde esta perspectiva queda fuera el trabajo de los asalariados que su trabajo no es material, intangible, y que está en el orden del consumo social: es un trabajo, en cierta forma, abstracto. Este puede ser el trabajo del maestro como se mencionó (en el apartado anterior), o la de un funcionario de Estado. Pese a ello, existe un carácter dual del trabajo según Marx (expuesto en el Tomo I de su obra “El Capital”) que es objetivo y subjetivo; al mismo tiempo, es una actividad concreta, acción, obtención de un producto e igualmente el trabajo es un proyecto en la mente del que trabaja y reconocimiento social. Esta diferencia la planteó Marx como estrategia metodológica para vislumbrar el ángulo de lectura que aborda la concepción de trabajo, que conlleva una construcción social e histórica.

Potencialmente existe de igual manera una subjetividad vivida en las actividades de trabajo que va desde el estado de realización de sí mismo, de satisfacción, de expansión del ánimo y, en los casos extremos hasta de alegría. Pero también se dan actitudes en el trabajo que se oponen a las mencionadas: desánimo, frustración, rebe-día y en general, un clima de trabajo pernicioso para la realización del propio trabajo, como se explicará cuando se presente la caracterización del trabajo docente.

Esta gama de estados afectivos, correspondientes a las actividades de trabajo ofrece matices infinitamente numerosos que se manifiestan de manera variada, según los contextos sociales, culturales, económicos y políticos. Se destaca la importancia de la subjetividad en las actitudes hacia el trabajo y cómo las variables socioculturales influyen en la producción y productividad de éste. Por ejemplo, actualmente con la propuesta de Proyecto Escolar en la Escuela Primaria Pública del Distrito Federal, se les plantea a los profesores la formación de valores de responsabilidad, disciplina, puntualidad, rectitud, pero todos estos valores son vinculándolos muy fundamentalmente al problema de la productividad para el trabajo, más que a la humanización de los alumnos.

Existen otros factores como la organización y división del trabajo, las relaciones laborales, infraestructura de los centros del trabajo, nivel tecnológico y calificación laboral, que interfieren en cierta forma en la subjetividad en el trabajo y también en la producción y productividad del mismo. Así como la forma en que las “(...) *configuraciones subjetivas predominantes entre los diversos agrupamientos obreros (...) y las formas de razonamiento con la vida del trabajo, y de cómo las configuraciones pueden estar cambiado a través de la reestructuración del mundo laboral y que no se reducen a la introducción de nuevas tecnologías o formas toyotistas de organización, sino que implican un recambio más amplio en el mercado de trabajo (...).*”³⁶ Igualmente, existen los espacios en los que se da la reproducción de la fuerza de trabajo, como en la familia, el tiempo libre, la vida cotidiana en su comunidad, barrio y/o colonia; de acuerdo a éstos, también se generan expectativas en los trabajadores para producir o bien según sea la labor efectuar mejor su trabajo.

Enrique de la Garza explica que el trabajo sigue siendo lo suficientemente importante para la mayoría de los habitantes del mundo capitalista. Es un espacio de experiencias que, junto a otros, contribuye a la rutinización o reconstitución de subjetividades e identidades³⁷. Aunque la forma y significado del trabajo cambien con la globalización como lo señala Ianni: “*A pesar de esta diversidad, y precisamente por eso, todas las formas singulares y particulares del trabajo son subsumidas por el trabajo social, general y abstracto que se expresa en el ámbito del capitalismo mundial, realizándose ahí. Al igual que las más diferentes formas singulares y particulares del capitalismo son llevadas a subsumirse al capital en general, que se expresa en el mercado del ámbito del mercado mundial, trabajo semejante sucede con las más diversas formas y significados del trabajo. Es en el ámbito de la sociedad global donde muchas singularidades y particularidades pasaron a adquirir una parte esencial de su forma y significado.*”³⁸

Pero ¿por qué la importancia del trabajo y con éste el de la constitución de la subjetividad? La sociedad actual moderna y posmoderna está compuesta esencialmente por asalariados que establecen vínculos de diverso tipo (social, laboral, familiar, eco-

³⁶ DE LA GARZA. op. cit. Pág. 32.

³⁷ idem.

³⁸ IANNI, Octavio. La era del globalismo. Pág. 113.

nómico, político), tienen rasgos socioculturales comunes pero diferentes, contribuyen a la composición de identidades y asumen un fin común que es producir, y lo hacen de acuerdo a sus propias expectativas generando diferentes resultados.

Esto es lo que permite plantear que no se puede calificar al docente como un sujeto obrero, sino que tanto un maestro como un obrero ejecutan una actividad laboral diferente, sin embargo tienen en común el poseer una subjetividad. En este sentido consideramos que existe un trabajador al que llamamos maestro universal, en el que se proyectan los diversos modos de vida (según sus condiciones materiales de vida, entre otros) y subjetividades (de acuerdo a su trayectoria histórica, profesional, cultural, etcétera) que posibilitan la realización de su labor, lo que da lugar también a la constitución de diversos tipos de sujetos docentes, de la misma manera que se da la conformación de diversos sujetos obreros; esto da por resultado la construcción de sujetos hegemónicos en el trabajo obrero como en el trabajo docente -de acuerdo a la concepción gramsciana³⁹ con capacidad moral e intelectual de dar dirección política a en gremio y buscando introyectar su subjetividad en su labor cotidiana.

Bajo esta lógica, podemos diferenciar la existencia de un trabajo objetivo y otro subjetivo, reconociendo la subjetividad en el trabajo a lo que Hegel llamó: **“Trabajo del Espíritu, tarea de negación infinita y a lo que llamamos cultura o formación”**. Para Hegel, el trabajo está unido al proceso de la vida del Espíritu, es un perpetuo ahondamiento en sí mismo a lo largo de su desarrollo, en el que se van adoptando formas cada vez más espirituales (obras artísticas, instituciones políticas, religiones, sistemas filosóficos, etc.)⁴⁰. Es así como una vez más podemos ver la importancia del trabajo y su contenido multidimensional y póliséxico. Además de ser una actividad esencial en la historia de la humanidad, el trabajo es una fuerza creadora, transformadora y heterogénea, según el ángulo de lectura que se quiera estudiar y la etapa histórica y concepción de teoría social que se considere (el **trabajo como objetivo o subjetivo**), **el trabajo es una construcción social**.

³⁹ HOBBSAWN, Eric et al. “Subjetividad” y “Objetividad” en El Pensamiento Revolucionario de Gramsci. Págs. 103-106.

⁴⁰ MEDÁ, Dominique. op. cit. Pág. 81.

En esta forma, la labor docente, es un trabajo calificado, que si bien ha sido visto como un trabajo social o un trabajo burocrático, técnico, y exclusivo del Estado, etc., no deja de ser éste una actividad profesional, que requirió de una formación y conocimiento especializado. Al respecto nos dice Batallan, éste tipo de concepciones se asocian **al desarrollo de la subjetividad específica en relación al trabajo y a lo que nosotros añadimos, a la forma como se ha desarrollado socialmente el trabajo.** “(...) [En] nuestra sociedad sigue siendo pertinente la clasificación del trabajo productivo e improductivo [para la reproducción de capital] (...) ese carácter (...) está definido por **la índole de las relaciones sociales en las que se desarrolla (...), [subrayado propio]**”⁴¹, en la que se conceptualiza como un simple empleado público más, la de un trabajador de servicios, y la de un representante del Estado que efectúa las políticas educativas elaboradas por éste. Por otra parte, se afirma que también tiene un carácter objetivo en tanto que añade valor y contribuye al proceso de valorización de capital. Es un trabajo subjetivo en tanto que es necesario al proceso de reproducción de capital en general y esta regulado por el Estado, el cual a su vez lo utiliza como un recurso para preservar su legitimidad política, salvaguardar estabilidad social, y las tradiciones culturales, etcétera.

Por último, la subjetividad del trabajo implica también la calificación del trabajo, entre mayor calificación tenga una mano de obra para realizar una actividad laboral, mejores condiciones tendrá para competir en el mercado; esto implica también que dicha fuerza de trabajo ha efectuado ciertos gastos para formación, por lo cual su costo en el mercado será mayor que el de la mano de obra masa y estará en condiciones de efectuar un trabajo superior y elaborar valores de mayores costos. Al respecto no plantea Marx, “(...) *El trabajo al que se considera calificado, más complejo, con respecto al trabajo medio es la exteriorización de una fuerza de trabajo en la que entran estos costos de formación más altos, cuya producción insume más tiempo de trabajo y que tiene por tanto un valor más elevado que el de la fuerza de trabajo simple. Siendo mayor el valor de esta fuerza, la misma habrá de manifestarse en un trabajo también superior y*

⁴¹ BATALLAN, y García. “Maestros, la especificidad del trabajo docente y la transformación escolar” en ALLIUD, Andrea. *Formación, Práctica y Transformación Escolar*. Pág. 225.

*objetivarse, durante los mismos lapsos, en valores proporcionalmente mayores (...).*⁴² De aquí que el producto del trabajo docente sea una mercancía intangible, a la que hemos llamado conocimiento, pero que tiene por resultado la creación de un valor adicional, que permitirá efectuar un trabajo especializado, con la posibilidad de obtener una mayor producción de mercancías, o bien de obtener mercancías superiores.

En conclusión, consideramos que desde la perspectiva de la subjetividad en el trabajo podemos explicarlo como una construcción social, lo que implica reconocer la profunda complejidad que éste guarda en la sociedad, y una forma de hacerlo inteligible es a través del estudio del proceso de trabajo, motivo por el cual desarrollamos el siguiente apartado, recuperando también el proceso de trabajo docente.

2. 4 La teoría del proceso de trabajo y el trabajo docente.

Siguiendo nuestro análisis sobre la concepción marxista de trabajo, se encontró que ésta, está íntimamente relacionada con la categoría de **proceso de trabajo**, que se presenta como un espacio de encuentro y conflicto a su vez, entre los dueños de los medios de producción y sus empleados; ambos sectores hacen uso de medios técnicos y humanos para obtener la producción de bienes. Además, la categoría de proceso de trabajo nos permite explicar la forma en que se realiza la labor y sobre todo nos da cuenta de la multiplicidad de factores que se articulan en la ejecución de ésta.

De la experiencia se encontró que la propuesta teórica sobre el proceso de trabajo se ha convertido en un área de investigación significativa en los análisis económicos y sociológicos, particularmente en diversos estudios de la sociología del trabajo, porque esta propuesta permite explicar, entre otros factores, como se encuentra estructurado y organizado el trabajo social, cultural y económicamente.

⁴² MARX., Carlos. El Capital. Capítulo V. Pág. 239.

Smyth et al., señalan que la propuesta teórica sobre el proceso de trabajo fue retomada por primera vez después de Marx, por Harry Braverman, quien “(...) se dio a la tarea de actualizar esta concepción de acuerdo a las condiciones del capitalismo en el siglo XX. Su obra tuvo impacto dramático y casi de la noche a la mañana la teoría del proceso de trabajo se convirtió en un campo de investigación de moda en la sociología industrial (...).”⁴³

La propuesta de Marx sobre el proceso de trabajo se centra en el conflicto capital-trabajo, donde el primero tiene como objetivo fundamental garantizar el mejor rendimiento de la mano de obra y para esto es **necesario un control sobre el trabajo**, lo que a su vez también permitiría obtener “plusvalor”, o bien facilitar la extracción es éste. Es así como se explica el anhelo capitalista por fragmentar el trabajo (que se logró plenamente en el siglo XX con la teoría de la División Científica del Trabajo de Taylor en 1911) y la propensión indeleble a la separación entre el trabajo de concepción y el de ejecución tanto en las distintas ramas de la producción, y en las llamadas actividades terciarias.

Por otro lado, la propuesta teórica sobre el proceso de trabajo que se retomó, es como se escribió, una **propuesta totalizadora que va más allá de explicar la disociación entre el trabajo manual e intelectual**, la separación entre el trabajo de coordinación, dirección y ejecución; sobre todo una de las cuestiones medulares de esta propuesta consiste en conocer la importancia del **control laboral sobre el proceso de trabajo**, que ha sido una preocupación permanente del capital y lo ha llevado a implementar diversas formas de organización laboral (taylorista, fordista y toyotista). Por otro lado, existe una histórica y larga lucha de los trabajadores por conquistar también ese control, implementando para esto diversos mecanismos de resistencia obrera.

Por esto, los estudios sobre el proceso de trabajo, no se reducen a la explicación de relaciones técnicas, o descripciones sobre la organización del trabajo, sino que es una propuesta más compleja, que no ve el trabajo en lo individual, ni se explica el

⁴³ SMYTH John, Alastair Dow Robert, Robert Hattam, Alan Reid y Geoffrey Shacklock. “Towards a Labour Process Theory of Teacher’s Work”. En *Teacher’s Work in a Globalizing Economy*. Pág. 17.

problema del trabajo en forma aislada, como sucede en el caso **del trabajo de la enseñanza, que ha sido visto como la crisis de la enseñanza; o como un fenómeno en el que se requiere únicamente actualizar a los docentes e incidir en sus competencias, habilidades y manejo de grupos; o bien se ve a los maestros como sujetos que padecen estrés, y que requieren de un programa de apoyo para su mejor desempeño laboral. En el peor de los casos, se ha considerado que lo que sucede con los maestros de primaria es que no quieren colaborar, son apáticos y lo que hay que hacer es someterlos a sistemas de evaluación permanente y crear en ellos sentido de responsabilidad y compromiso con la institución.**

Precisamente la propuesta teórica del proceso de trabajo **no estudia a los trabajadores y maestros en forma aislada y separada**, sino que cultiva la forma en que se articulan diversos factores que influyen en el trabajo, esto implica reconocer desde el carácter social, económico, político, cultural, hasta aspectos de tipo ideológico. Marcos Tello, puntualmente sintetiza al proceso de trabajo como: *“(...) un lugar de encuentro de grupos humanos en un sitio en el que concurren sus historias personales, grupales, sociales (...) espacio en el que se materializan de manera condensada, aquellas determinaciones sociales que nacen de las formas de apropiación de los medios de producción y de la apropiación de los resultados materiales de sus usos(...) en el proceso de trabajo se entrelazan aquellos elementos singulares que los individualizan como actividades productivas específicas (...) con aquellas relaciones sociales más generales que le imponen o dan sentido y direccionalidad (...).”⁴⁴*

Por esto se afirma que este encuentro de grupos humanos, pensando particularmente en los trabajadores que se incorporan al proceso de trabajo en forma subordinada, lo hacen por necesidad económica, incorporándose no sólo como fuerza de trabajo calificada como intelectual, sino como humanos con conocimientos, experiencias y saberes; como potentadores de un oficio y/o profesión. E incluso hasta el trabajador menos calificado tiene un conocimiento o saber, que fue fruto de su experiencia que

⁴⁴ TELLO, Marcos. Trabajo docente, lucha sindical y democracia en las movilizaciones magisteriales. Pág. 12.

le permitirá realizar mejor su labor, adquirida en el seno familiar, económico, social, cultural y político.

Estudiar el trabajo desde un ángulo de lectura laboral desde la perspectiva del proceso de trabajo implica reconocer como punto de partida quien es el que determina el control sobre el trabajo que se realiza, si el empleador de la fuerza de trabajo sobre el vendedor de la misma -habitualmente conocido como obrero, empleado, trabajador y de acuerdo a nuestro objeto de investigación, profesor o maestro-, o de manera contraria, el poseedor de esta fuerza de trabajo tiene el control de su actividad.

Hasta ahora la producción capitalista ha optado por otorgar a un grupo minoritario de trabajadores (a lo que se les ha llamado empleados), a quienes asigna el puesto de directores, gerentes y supervisores que cuentan con mayores privilegios y son considerados como parte de la administración y se conducen en su actividad laboral como apoderados del capital (empresa), imponiendo su control sobre el trabajo, proveyendo a los trabajadores de herramientas, materiales y requerimientos necesarios, conocidos como medios de producción con el fin de obtener la mayor cantidad de valor de los trabajadores, e incrementar así al máximo las ganancias.

La materia de trabajo del maestro, a diferencia de cualquier otra actividad, es el conocimiento, pero su materia de trabajo u objeto de conocimiento se subutiliza cuando se le relega a efectuar un trabajo administrativo; en efecto, pierde su materia de trabajo: por ello la división de maestros contra trabajadores administrativos. La imagen del Estado como patrón se oculta tras la del puesto de Secretario de Estado, Director General, Director de Área, Subdirector o Jefe de departamento.

El conocimiento como un saber, el trabajo es el conocimiento no porque genere conocimientos desde la perspectiva científica. En el caso de los profesores de la escuela de primaria pública, **el Estado provee de manera muy limitada la infraestructura escolar, el currículum, materiales didácticos, y la papelería más**

indispensable, que son administrados por los directores de centros escolares para el desarrollo de la actividad de la enseñanza y de toda la organización del sistema escolar. Pero cabe destacar que por lo general la escuela primaria pública en nuestro país cuenta con recursos materiales restringidos e infraestructura muy limitada, a pesar del Programa de Escuelas de Calidad (PEC).

Además, el empleador de la mano de obra vigila y se observa que el trabajo se realice como se demanda, y los medios de producción se empleen adecuadamente, evitando desperdicio de material y economizar al máximo los recursos. El análisis del proceso de trabajo permite establecer formas y límites de control: antes látigo de un capataz o simplemente bajo la mirada ansiosa del capitalista, patrón, empresario o jefe. Para el caso del profesor de primaria se hacen exámenes a los alumnos de los maestros que están en carrera magisterial para vigilar el abordaje de los contenidos del Programa.

Los factores que constituyen el proceso de trabajo según los planteamientos de Marx expuestos en su obra *El Capital*, son sintetizados por Neffa, quien argumenta que *"(...) el proceso de trabajo puede definirse como la articulación de varios elementos:*

- 1º. La actividad personal del trabajador.*
- 2º. El objeto sobre el cual se ejerce la actividad de trabajo, es decir los bienes ofrecidos por la tierra, las materias primas, los productos intermedios, las piezas de repuestos, los productos semiterminados, etcétera.*
- 3º. Los medios a través de los cuales se ejerce el trabajo, tales como los útiles de trabajo, maquinaria, instalaciones o talleres, así la extensión del sistema de organización de la producción(...) Además, todo proceso de trabajo, requiere un aporte de energía y el procesamiento de cierto "volumen de información" [sic](...)."⁴⁵*

Estos elementos permiten ver la naturaleza genérica del trabajo, pero sobre todo cómo el hombre es el elemento activo, objeto y sujeto en el proceso de trabajo. Sin embargo, como la producción capitalista se instaura en la propiedad privada de los medios de producción, en el empleo de fuerza de trabajo asalariada y con esto en la búsqueda de una maximización de la tasa de ganancia; el propietario de los medios

⁴⁵ NEFFA, Julio. op. cit. Pág. 32.

de producción necesita que el proceso de trabajo se transforme en un simple medio de valorización del capital, en un simple medio de producción de plusvalor.

Así, el hombre y su fuerza física quedan reducidos a componentes para satisfacer los requerimientos de la producción capitalista, dejando de lado, lo esencial, el corazón de la producción, que es la fuerza de trabajo. Esto genera en los trabajadores movilizaciones en la producción, el apoderamiento de sus medios de trabajo (herramientas, maquinaria, y diversos instrumentos), mediante los que se da la acción de trabajo sobre su objeto. Este empoderamiento se convierte en un espacio para oponer resistencia y buscar el reconocimiento a su trabajo y con ello mejores condiciones de vida. En el caso de los profesores se manifiesta en paro de actividades, cierre de escuelas y otros mecanismos de resistencia como la huelga; en el caso de los obreros, va desde la descompostura de herramientas y maquinaria hasta el paro temporal o indefinido, conocido como huelga. Los mecanismos de resistencia de los trabajadores son aprovechados como subterfugio por el empleador de la fuerza de trabajo para cambiar e innovar la mano de obra, bajo argumentos de que no satisfacen las normas del puesto de trabajo, que tampoco cubren las características fijadas por la empresa que los trabajadores no se ajustan a los requerimientos del empleador. Igualmente, bajo esta noción de proceso de trabajo, se observa la evolución del sistema de producción en el largo plazo, en este proceso se transforman las materias primas o, en relación a nuestra investigación –trabajo del maestro de primaria- la forma como se realiza el trabajo y el sentido del mismo. De ahí que la actividad laboral desarrollada por docentes, es un proceso de producción una parte de la reproducción social- autorregulado y sometido a diferentes mecanismos de control.

El proceso de trabajo, también es un proceso de valorización (implica elaboración de un valor de uso, porque agrega valor a la mercancía), es trabajo objetivo (actividad física, el trabajador se vale de las propiedades mecánicas, físicas y químicas, y actividades que realiza para hacer operar equipo, maquinaria, etc., .); además, este proceso es (afirma De la Garza), una interacción entre hom-

bres que pone en juego sus relaciones de poder, dominación, cultura, discursos y formas de razonamiento⁴⁶. Considerando ésta perspectiva nos preguntamos ¿cómo podemos entender el “trabajo” docente?, ¿Implica la labor docente la ejecución de un trabajo o es simplemente una actividad de trabajo? Consideramos que el trabajo de la enseñanza puede entenderse como una construida social objetivada, necesaria también directamente al proceso de acumulación capitalista; es así como la labor docente es un trabajo en el sentido “útil”, para cumplir una necesidad social. Además se define el trabajo docente en las relaciones al interior de la escuela y la función de éste trabajo, menciona Diker, se enfrenta a diferentes concepciones acerca de las funciones que desempeñan los docentes en la institución escolar: animador, facilitador, formador, enseñante, asistente educacional y social⁴⁷. Todas éstas actividades que se desarrollan en el trabajo docente son expuestas en a lo largo de éste trabajo de investigación y especialmente en el capítulo IV.

Se explicó que el trabajo docente es una fuerza de trabajo regulada por la totalidad del trabajo socialmente necesario para producir esa fuerza de trabajo, de modo que muestre valor de uso para su comprador, y que esto es lo que la hace ser vista como mercancía; cabría explicar cómo a través del proceso de trabajo se estructuran y regulan las funciones potenciales del docente, que equivale al puesto de profesor o maestro. Para Smyth et al., el proceso de trabajo de los maestros de la escuela pública tiene dos aspectos: *“El primero es un aspecto de relaciones sociales que existen entre los maestros y otros miembros en la comunidad educativa, incluyendo directores, los burócratas, otro personal, los padres y los estudiantes. El segundo es un aspecto práctico que comprende al empleador, es decir, al Estado, que integra los tres factores de la producción en una relación productiva (...) esto significa asegurarse de que los maestros usen sus habilidades y los recursos educacionales que se les proporcionan para intentar desarrollar en los estudiantes la capacidad para desempeñarse socialmente. Los maestros desarrollan diversas actividades de enseñanza y de evaluación, administrativas, de asesoramiento de estudiantes y actividades extracurriculares; reuniones y planeación de la enseñanza(...) El trabajo del maestro ha sido organizado de tal manera que facilite lograr la*

⁴⁶ DE LA GARZA, op. cit. Pág. 32.

⁴⁷ DIKER, G. y Terigi. La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Ruta.

clase de resultado (producto) esperado por el Estado (...) [Pero el factor principal es] el currículo, cemento que pega todas las actividades (...), [esto es] la mayor especificación del proceso de trabajo en la enseñanza (...)."⁴⁸

Es el currículo el que organiza, dirige y controla el trabajo del maestro de primaria, pues es al empleador (el Estado) a quien le interesa implementar cierto tipo de contenidos. En el currículo está implicado el proceso de trabajo del maestro de educación primaria, sin embargo existen pocos trabajos de investigación que intentan abordarlo. Quizá por la complejidad de éste y la diversidad de tareas que conlleva, que lo hace inaccesible y difícil de sistematizar. Para **explicar este proceso es fundamental partir de la relación que existe entre capital, Estado y educación.**

La educación no es una rama más en la producción capitalista, la educación es una actividad importante para el Estado y para la sociedad en su conjunto; y se vincula al mercado y a los requerimientos de la reproducción del capital. De tal forma que el Estado y el capital se articulan y conforman el proyecto educativo, y la propuesta teórica del proceso de trabajo en la actividad de la enseñanza, esto explica porqué históricamente el Estado busca controlar la labor educativa, como sector relevante para decidir a favor de las políticas económicas, sociales y culturales que favorecen al sistema capitalista: se le otorga autonomía a la Universidad Nacional Autónoma de México y no a la Universidad Pedagógica Nacional y Normales superiores. Smyth y otros explican la existencia de un sistema de control al interior del sistema escolar (integrado por una currícula, supervisión y evaluación, diseño de la probación y la obediencia); y de un sistema de control regulado por el mercado (constituido por la cuestión técnica, burocrática, corporativa, ideológica y el poder disciplinario)⁴⁹. Ambos sistemas de control tienen efectos significativos sobre los maestros y sobre su trabajo directamente, así como la forma en que es visto el trabajo por los propios maestros.

⁴⁸ SMYTH et al. op. cit. Pág. 36.

⁴⁹ ibid. Págs. 26-54. Consúltense el cuadro número 22 "Gasto del Gobierno Federal Mexicano y su incidencia en los gastos sociales de producción. 1970-1979". Calculado en millones de pesos", de MONTERO Tirado María del Carmen. "La intervención del Estado en la reproducción de capital durante la década 1970-1980". donde nota una tendencia decreciente de los sectores estratégicos gubernamentales para controlar a la población mexicana, como los de educación y salud; mientras que el sector de seguridad nacional varía, pero se mantiene constante y creciendo.

El objetivo de este apartado es plantear las diversas concepciones sobre el proceso de trabajo, particularmente el caso de la actividad de la enseñanza **y no describir detalladamente el proceso de trabajo en sí, de esta actividad**. En este sentido, dicen Salinas e Imaz que *“la participación del Magisterio en la dirección del proceso de trabajo (...) se reduce a emitir sus opiniones cuando le son requeridas y a cambiar algunas actividades de aprendizaje. El maestro debe ajustarse a los objetivos, a los temas contenidos, (...) [esto ha propiciado el empleo de] fuerza de trabajo no calificada profesionalmente, es decir asesores con instrucción mínima (...) [generando así] la destrucción del carácter profesional del maestro, acentuado los elementos de semejanza entre el sector y los asalariados de la industria (...).”*⁵⁰

Según estos autores, el estudio del proceso de trabajo aporta elementos para entender las actitudes políticas del magisterio nacional, por la parte disidente (la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE) y ciertas actitudes del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) y de la misma SEP (Secretaría de Educación Pública) ante el conflicto que se suscitó a fines de las décadas de los setenta y principios de la ochenta.

Se comparte el análisis de estos autores, y **se considera que la teoría del proceso de trabajo en la enseñanza es una propuesta más completa que permite visualizar desde los problemas de orden técnico, organizativo hasta cuestiones políticas y culturales presentes en la realización de la actividad de la enseñanza**. Pero lo más importante es que se puede reconocer la **intencionalidad que subyace de mantener el control sobre la labor docente y el afán del Estado por darle sentido a esta actividad en función de las necesidades del capital y del mercado**. Aunque en el discurso su declaración es en pos de la ciudadanía.

Hasta ahora, la mayoría de los estudiosos de la teoría del proceso de trabajo en la enseñanza centran su preocupación en la proletarización del trabajo docente en función del estrechamiento de este trabajo con el capital, ante la separación entre la la-

⁵⁰ SALINAS, Samuel y Carlos Imaz. “Descripción del Proceso de Trabajo Docente”. En *Maestros y Estado*. Vol. I. Págs. 119 y 125.

bor de concepción y la de ejecución, lo que simultáneamente propicia una relativa autonomía en la diligencia educativa. Pero coincidimos con Smyth et al., en que **lo fundamental en esta propuesta del proceso de trabajo es reconocer “el control”, es decir, la búsqueda permanente del Estado por tener y mantener la intervención en la labor docente y, por otro lado, a los trabajadores maestros, por obtener la autonomía en su actividad.**

Hay que reconocer que la labor docente tiene por objeto la enseñanza y con esto el saber; de ahí que existe una discusión sobre los maestros como intelectuales, trabajadores del saber, lo cual es su materia de trabajo. Pero debido en cierta forma a la intermediación del SNTE y a los lineamientos impuestos por del Estado, aunado a otros factores sociales y culturales, el trabajo docente se ha burocratizado y se ha perdido el espíritu de trabajo colegiado en los profesores de educación primaria del país. Esta exposición en cierta medida responde lo anteriormente planteado en nuestras interrogantes sobre la forma en que podemos entender el trabajo docente y la forma en que este es ejecutado.

Afirman Smyth et al.: *“En la literatura sobre el proceso de trabajo de la enseñanza la mayoría de los estudiosos simpatizan con el concepto de proletarización. Algunos insisten en que esto no ocurre del todo (Lauder y YEE 1987); otros argumentan que la proletarización de la labor docente se encuentra ya en grado muy avanzado (Harris, 1990b); algunos más sugieren que los maestros pueden llegar a la proletarización parcial, más no totalmente (Densmore, 1987); mientras otros más sostienen que hay una fuerte tendencia del trabajo de los maestros a ser proletariados (Apple, 1986, 1993^a); y algunos otros más afirman que el proceso no es inevitable, sino por el contrario que es un proceso de lucha (Lawn y Ozga, 1988).”*⁵¹

Lo que está en juego con la propuesta del proceso de trabajo de la enseñanza es la intervención sobre **el currículo**, pues es mediante éste como se administra prácticamente **toda la actividad del docente, y como se ejecutó y se sigue llevando a cabo el control político e ideológico sobre los maestros.** Como dicen Smyth et.

⁵¹ SMYTH et al. op. cit. Pág. 52.

al., el currículo es una construcción social en el que se presentan diversas controversias, quienes lo construyen esperan que se cumplan al pie de la letra los lineamientos dados, y que se efectúen bien para obtener los resultados esperados. Del estudio del currículo se pueden desprender varios problemas de investigación o análisis de carácter político, ideológico, pedagógico y sociológico. Este último, es el enfoque desde el cual se ha venido explicando la concepción del trabajo, y es bajo la concepción del proceso de trabajo (como parte de la propuesta de la teoría del valor-trabajo), como podemos explicarnos como se ha ejercido el control sobre la labor docente por parte de su empleador, a través de distintos mecanismos. Esto nos permite plantearnos ¿cuáles son las consecuencias y secuelas que tiene y ha tenido el control sobre la labor de la enseñanza?

Se quiere destacar, y a su vez reiterar, que de esta propuesta de proceso de trabajo, es posible explicar el escaso o nulo control que tienen los profesores sobre su actividad, la enseñanza, y el afán del Estado por mantener el control sobre la misma y la imposibilidad de ejercer la autonomía en la profesión docente. Y explicar de alguna forma la complejidad con la que se realiza el trabajo docente que transita desde efectuar una función social como servidor público hasta la de trabajador social que replantea y cuestiona la “**estabilidad social**”, y trata de plantear un proyecto alternativo. Esto es precisamente lo que implica el control del maestro sobre su proceso de trabajo, el cual ha sido objeto la exposición de este apartado.

2.5 El trabajo docente como un trabajo alienado.

De lo expuesto hasta aquí sobre el trabajo desde la concepción a de la teoría social, se encontró una consecuencia derivada de la forma en que este se realiza y que está vinculada al fetichismo de la mercancía expuesto por Marx, a la que define como la ignorancia que tiene la sociedad sobre el proceso de acumulación originaria de capital mediante la cual se dio en cierta forma la apropiación de la mano de obrera, fuerza de trabajo como una mercancía más para el capitalista propiciando la

alienación del trabajador (en nuestro caso del maestro como sujeto que ejecuta la labor docente), obrero, etcétera, o individuo que cuenta solamente con su fuerza de trabajo para su sobre-vivencia, además de que ha sido despojado de sus medios de producción y realiza su labor bajo el control de su empleador quien es el que fragmenta el trabajo de acuerdo a sus intereses con el afán de incrementar su ganancia. En esta forma, divide, parcializa, organiza, separa el trabajo manual del intelectual, todo esto propicia la pérdida de control del trabajador sobre su materia de trabajo así como el despojo de su saber obrero.

Marx plantea que el “(...) *el carácter mentiroso de la forma mercancía estriba, por tanto, pura y simplemente en que proyecta ante los hombre el carácter social del trabajo de éstos como si fuese un carácter material de los propios productores de su trabajo, un don natural social de estos objetos y como si por tanto, la relación social que media entre los productores el trabajo colectivo de la sociedad fuese una relación social establecida entre los mismos objetos, al margen de sus productores (...).*”⁵² En este sentido, el fetichismo de la mercancía es simplemente un engaño en relación a la forma como se da realmente el proceso de producción capitalista, es decir de este se ve solamente la apariencia, proyectándose únicamente el carácter social del trabajo (como si los trabajadores se movieran libremente en el mercado independientemente de los productores), sin ver la naturaleza del fenómeno; es decir, como se origina el trabajo, ejecutado por hombres que fueron despojados de sus medios de producción en un largo proceso histórico –llamado por Marx proceso de acumulación originaria de capital- quedando a disposición de las libres fuerzas del mercado.

En este sentido podemos decir que existe también cierto fetichismo en la labor docente en tanto que ésta aparece como un trabajo asalariado, consumido por el Estado para otorgar un servicio, dejando fuera la importancia de éste trabajo para el capital, quien lo considera como una mercancía más, que al igual que el engrane para una máquina posibilita la producción de artículos, la educación facilita el

⁵²MARX, Carlos. “El Fetichismo de la Mercancía y su Secreto”. El Capital Vol. I. Pág. 37.

funcionamiento de la gran máquina llamada capital, la cual requiere del trabajo (del obrero, profesor, etcétera) alienado y enajenado para su mejor desarrollo.

De igual manera, el trabajo como una mercancía, implica que su ejecución sea realizada en forma **enajenada y alienada**. Esto es, que el trabajo se convierte para el hombre en un obstáculo según Marx, para su desarrollo y espiritualización, debido a la disociación del productor directo de sus medios de producción por la separación que se da entre el capital y el trabajo y con ello éste último se convierte sólo en un medio de acumulación, por lo cual el trabajo deja de ser un elemento de perfeccionamiento esencial del hombre para su humanización, esto es lo que denominamos alienación del trabajo, “(...) *El espíritu de la mayoría de los hombres (...) se desarrolla necesariamente sobre la base de las faenas diarias que ejecutan. Un hombre que pasa la vida ejecutando unas cuantas operaciones simples (...) no tiene ocasión de disciplinar su inteligencia (...) la uniformidad de su vida estacionaria corrompe también, naturalmente, la intrepidez de su espíritu (...) destruye incluso la energía de su cuerpo y le incapacita para emplear sus fuerzas de un modo enérgico y tenaz, como no sea en el detalle para que se le ha educado. (...) Toda división del trabajo en el seno de la sociedad lleva aparejada inseparablemente cierta degeneración física y espiritual del hombre (...) Parcelar a un hombre equivale a ejecutarlo, si merece la pena de muerte, o a asesinarlo sino lo la merece. La parcelación del trabajo es el asesinato de un pueblo (...).*”⁵³

Esto nos explica la división del trabajo en sus diferentes esferas que va desde la necesidad del empleador directamente imponiendo diversas formas de organización de trabajo tanto en la producción como en la administración empresarial, hasta la organización misma de la sociedad capitalista que ha impuesto la división entre el trabajo manual y el intelectual, fragmentando el conocimiento, y el desarrollo humano del hombre.

Así, el trabajo “(...) *en lugar de ser una actividad vital consciente y voluntaria, el trabajo queda rebajado a un simple medio: al degradar la libertad creadora del hombre al rango de medio de trabajo alienado hace de su vida genérica un instrumento al servicio de su*

⁵³ ibid. Págs. 295-296.

*existencia física (...)*⁵⁴ se entiende que considera el hombre asimismo sólo como fuerza de trabajo que vive sólo en función de ésta y para ésta, olvidándose de su propio desarrollo.

En aras de la responsabilidad se va constituyendo el trabajo enajenado que envuelve al hombre, haciendo de su esencia un simple medio para su existencia, cuando la esencia del hombre está en el desarrollo de su actividad vital voluntaria, desarrollada en forma creativa, humana, de tal forma que toda preocupación por la subsistencia debe quedar subordinada a las necesidades de lo humano. En este sentido, el trabajo tiene una doble finalidad: por un lado, implica el desarrollo del hombre y, por el otro, el de la comunidad o sociedad. Sin embargo, con la apropiación privada de los medios de producción se da la separación entre el capital y el trabajo, donde lo más importante es la reproducción del capital, y el trabajo es simplemente una mercancía más. Es aquí donde el pensamiento humanista y marxista comparten el concepto de alienación del trabajo, porque éste se encamina fundamentalmente a acrecentar el capital es decir la ganancia.

La enajenación del trabajo tiene su origen en la forma como está organizada y estructurada económicamente la sociedad, la forma cómo se estableció la dominación de una clase sobre el conjunto de la sociedad a través del proceso de acumulación originaria de capital y se fue internalizando y representando en la subjetividad del colectivo. **Estamos pensando en la conformación de la sociedad latinoamericana**, “(...) en la que claramente se estableció un proceso de colonización y que aunado a el proceso de reproducción de capital a nivel mundial, conformó en nuestros países una forma particular de asumir el trabajo que lleva a los latinoamericanos a realizar este de manera enajenada. Aunque nos dice Friedmann, el trabajo enajenado (...) cualesquiera que sea la estructura de la sociedad global, supone en el trabajador actitudes de insatisfacción, es decir tensión que puede llegar a la rebelión abierta. Bajo todas estas formas, el trabajo enajenado puede suponer la degradación y la alteración de la personalidad (...).”⁵⁵

⁵⁴ MEDÁ, Dominique. op. cit. Pág. 86.

⁵⁵ FRIEDMANN. op. cit. Pág. 18.

Toda economía que utilice el trabajo como mera herramienta y lo desvíe de sus fines de hominización y de espiritualización (de acuerdo a la concepción marxista y humanista), para convertir el trabajo en simple mercancía, pone en riesgo el trabajo mismo al perder su sentido original, y la posibilidad de reproducción como una fuerza social de convivencia humana.

En este análisis sobre el trabajo docente, se presenta la enajenación, fruto de la necesidad Estado y del capital por controlar la actividad de la enseñanza, mientras que desde el enfoque psico-pedagógico, el maestro es pensado fundamentalmente como un sujeto individual dejando de lado el contexto, las condiciones materiales, así como por las condiciones económicas y políticas en las que se desarrolla la labor de la enseñanza, y las formas culturales, ideológicas y sociales en las que han estado y están inmersos los profesores sobre todo en las últimas décadas del siglo XX en las que se ha complejizado y a la vez intensificado su trabajo, así como ha sido sujeto a un mayor control por parte del Estado y la sociedad.

Anteriormente mencionamos como la división del trabajo propicia la alienación, nosotros hemos constatado como se da también esta división en la labor docente, causando la fragmentación de esta pero sobre todo la del maestro, quien se siente cosificado, ya que por un lado se efectúa el trabajo en el aula y por el otro se da la planificación educativa, lo que da por resultado una especie de división entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. En esta forma se da la pérdida del control del maestro sobre su proceso de trabajo, lo que propicia la deshumanización del docente (aunado a las condiciones de trabajo del maestro) en su labor que es fundamentalmente y afectiva, sensible, humana. Y el maestro se convierte en un operador de los programas y políticas educativas, para satisfacer primordialmente las demandas de su empleador (el Estado), dejando de lado su anhelo pedagógico de formar al niño, su experiencia y efectuando su trabajo como un técnico y no como un académico, como si el conocimiento obtenido por el maestro tanto por su formación como por su práctica no fuera científica y capaz para participar en el diseño de su labor y como si sólo pudieran ejecutar ordenes. Nos dice al respecto Castrejón: "(...)

*los maestros se sienten sujetos a una propuesta que va de arriba hacia abajo, tal vez por eso no ha habido una apropiación real de las reformas implementadas por el Estado (...).*⁵⁶

Los maestros trabajan con personas, pero lo hacen bajo diversas condiciones que son un tanto especiales que va desde su relación con los niños, sus colegas, directivos y padres de familia, por lo que labor docente es vulnerable ya que también esta en juego la imagen institucional, quien exige orden, control, disciplina, y acatamiento de las ordenes que se le dan al profesor, todo esto ha propiciado que se diluya el trabajo pedagógico en detrimento de la atención a quien más la requiere, los alumnos de los que nos es fácil mantener su atención y el interés sobre los que se les quiere impartir. De aquí que para que los maestros puedan elevar la calidad educativa, es necesario que cuenten condiciones materiales, sociales e institucionales para lograr éste objetivo que es lo que le interesa al maestro y que le permite sentirse sujeto, a diferencia de la alienante tarea de efectuar el llenado de diversos documentos, llevar las cuentas de la cooperativa escolar, y labores administrativas.

La alienación del trabajo de enseñanza se manifiesta también a través del cansancio llega a tal grado que provoca insensibilidad, apatía, depresión agresividad, lo que Deolidia Martínez ha llamado “fatiga residual”⁵⁷. Así mismo, una maestra de primaria nos manifestó que en conversaciones con sus colegas comentaban que su actividad sexual disminuye en los períodos de fin de curso, cuando hay festividades escolares, la queja de algún padre de familia o de la autoridad, o bien cuando se llevan trabajo a su casa disminuye la interacción familiar. Y nos reiteraba: “(...) *los maestros constantemente nos sentimos bajo presión, tenemos que dar una imagen a la sociedad de una “persona equilibrada (...), ¿Qué hace el maestro bajo estas circunstancias? (...) todo depende de la capacidad de resistencia, de los años de trabajo, de las expectativas que el maestro tiene sobre su labor (...)*”⁵⁸, para poder dar una respuesta.

⁵⁶ CASTREJON, Mata. Sonia. Impacto de la Modernización Educativa en las Condiciones de Trabajo de los Profesores de Educación Primaria. Estudio de Caso. Pág. 77.

⁵⁷ MARTÍNEZ, Deolidia. El Riesgo de Enseñar. A lo largo de su investigación refiere contantemente este concepto.

⁵⁸ Entrevista con la maestra Martha, febrero 2005.

Uno de los autores que ha referencia a la alienación en el trabajo de la enseñanza es Jaume Martínez Bonafé, quien resume claramente cómo se da el control técnico del trabajo de los profesores en la lógica de la división del trabajo manual e intelectual, sintéticamente lo resume de la siguiente forma: "...personas ajenas a la situación de la enseñanza deciden, desde un nivel superior del sistema la práctica de los profesores. Planificación y ejecución se separan y el trabajo del profesores expropiado de su propio control profesional. Es lo que Levian (1980) ha llamado "la alienación del profesor de sus productos", uno de los argumentos fundamentales de la defensa de la tesis de la proletarización docente *"(...) el trabajo en la escuela conforma de un modo tácito una determinada ideología del profesionalismo docente regulada por una lógica de control técnico e interiorizada bajo su apariencia de normal y natural. Esto reduce en la práctica el conocimiento profesional del profesor a aquellas cuestiones específicas del control técnico y práctico (...) conforma un saber de producción pero traza una espesa cortina de humo sobre la conciencia emancipatoria. El principio de la ausencia de conflicto, la búsqueda de consenso y la neutralidad sobre bases acrílicas es el criterio estratégico más común (...)."*⁵⁹

Como ya habíamos expuesto, uno de los aspectos nodales de la alienación es la división del trabajo manual e intelectual, que en el caso del trabajo de la enseñanza hay innumerables situaciones que nos muestran también la forma en que se va generando el proceso de alienación y/o deshumanización de la labor docente, por ejemplo es difícil cuantificar el número de actividades que desarrolla el profesor en tan sólo en una jornada de trabajo que institucionalmente es de cuatro y media horas, pero que el maestro generalmente se lleva trabajo a su casa (calificación de exámenes, documentación administrativa escolar, preparación de material, asentamiento de calificaciones en boletas que tienen que firmar los padres, etc.) Deolidia Martínez⁶⁰ señala que la carga de trabajo está vinculada a la existencia de tres factores que son el ruido, grupos numerosos y el escaso tiempo de descanso.

⁵⁹MARTÍNEZ, Bonafé Jaume. op. cit. Págs. 52-53.

⁶⁰ MARTÍNEZ, Deolidia. loc. cit. Tuvimos la oportunidad de entrevistar a una maestra en la ciudad de New Jersey, EU., y nos decía que la jornada de trabajo es de 8 horas con su tiempo de descanso, pero que los profesores tienen estrictamente prohibido sacar documentación oficial del centro escolar, y puede ser hasta motivo de sanción al maestro si llega a sacar

Por otro lado, Citlali Aguilar menciona que cuanto más se ha modernizado el magisterio más ha aumentado el trabajo dentro y fuera del aula, esta autora en forma amplia expone una caracterización sobre el trabajo extraenseñanza al que considera “(...) relacionado las actividades [que tienen que ver] con la organización interna (...) la logística interna, la existencia material de la escuela, la existencia material de la escuela, la existencia social de la misma. Al mismo tiempo se intenta dar cuenta de la heterogeneidad en cuanto a las modalidades, jerarquías y contenidos en la ejecución de las actividades en cuestión. (...) En algunas de estas tareas, sobre todo (...) las relacionadas con la disciplina y el orden, se puede reconocer un vínculo estrecho con la enseñanza. Sin embargo, los maestros las viven como actividades extraenseñanza exclusivamente (...)”⁶¹, las cuales encierran una multiplicidad de actividades y que implican una carga extra en la jornada de trabajo docente que, como afirma Aguilar, hacen posible la existencia de la escuela.⁶²

El trabajo extraenseñanza como un recurso que ha utilizado el Estado, ante la falta de recursos materiales y humanos, recursos de los cuales carece la escuela primaria pública y que permiten a éste un ahorro de gasto destinado a la educación a costa de la alienación e intensificación del trabajo docente.

A estas actividades habría que agregar otras más que han venido surgiendo y que propician la alienación en el trabajo docente, en este sentido Castrejón considera que “(...) se han abierto nuevas formas de endurecimiento de las condiciones de trabajo, para el caso de los profesores de primaria, no solo se intensifica la jornada dentro de los muros escolares sino que se alarga en forma encubierta, fuera de ellos. El alargamiento e in-

algún documento, además el trabajo administrativo se hace dentro de la escuela en un horario específico y los profesores tienen a un maestro auxiliar que les apoya en su labor diariamente.

⁶¹AGUILAR, Citlali. *El trabajo de los maestros. Construcción Cotidiana*. Pág. 30

⁶² A *grosso modo* menciona la autora como actividades de extraenseñanza: A los maestros vigilando la entrada de los niños, dirigiendo la formación, coordinando a los niños, dirigiendo la formación, coordinando a los niños para asear el aula o la escuela, recogiendo y registrando el ahorro, atendiendo la cooperativa o la tienda escolar, recibiendo y revisando la mercancía, llevando la contabilidad de las ventas, organizando alguna fiesta escolar, participando en campañas organizadas por la escuela, etc. Para apreciar la importancia de estas actividades hay que remontar su dispersión y diversidad aparentes, para después tomar en cuenta la regularidad de su presencia y la frecuencia de su ejecución (...). De este modo es posible relacionarlas con la organización interna de cada escuela y otra, pues comparten una problemática general. La posibilidad de instaurar parentescos permitió construir sentidos más generales para las actividades en cuestión. Fue así como pudo construirse la relación del trabajo extraenseñanza con la logística interna de las escuelas, con la existencia material y con la existencia social de las mismas. *ibid.* Pág. 29.

*tesificación de la jornada –entre otros factores- van neutralizando en diferentes grados los incrementos salariales (...)*⁶³, pero a la vez también van agudizando la alienación del trabajo docente.

En fin, consideramos que hablar de la alienación del trabajo de la enseñanza en la escuela primaria es todo un tema de investigación, que implica la realización de un trabajo especializado que implica enseñar a pensar a los alumnos, pero para esto el maestro tiene que ser un sujeto pensante, que bajo las condiciones de trabajo actuales, le imposibilitan prácticamente a desarrollar su trabajo en forma creativa, y más bien tiende a desarrollar su actividad en forma alienada.

⁶³ Castrejón Mata, Sonia. Impacto de la modernización educativa en las condiciones del trabajo de los profesores de educación primaria. Estudio de caso. Pág. 92.

CAPÍTULO III

El trabajo desde una perspectiva sociológica y su vínculo educativo.

3.1 La teoría sociológica del fin del trabajo.

Ante los cambios que se presentan en la sociedad capitalista contemporánea, en especial con la innovación científica y tecnológica se da una transformación y a la vez surgen diversas actividades físicas e intelectuales conocidas como trabajo, lo que da lugar a la aparición del planteamiento del fin del trabajo.

La concepción de trabajo es construida con base en la relación de orden económica, social y cultural. Por lo tanto, tiene un doble carácter objetivo y subjetivo, según el discurso cambia o se altera el sentido del trabajo. Por ejemplo, la concepción que se tenía sobre el trabajo en la sociedad occidental capitalista con la revolución industrial en el siglo XIX como creador de riqueza, mientras que en otras sociedades, el trabajo tenía un sentido religioso y comunitario.

El trabajo en la fábrica tradicional tenía un tiempo continuo, una contratación laboral de por vida y una ubicación territorial precisa. Actualmente, el trabajo con la innovación tecnológica implica un trabajo a domicilio (maquila y por computadora); discontinuo (contratación por horas o tiempo parcial); e indefinido (subcontratación temporal). Bajo esta lógica parece que el trabajo tiende a desaparecer o extinguirse, y lo que se está dando es la ampliación del abanico de actividades conocidas como trabajo; que implican restricciones para la reproducción de la fuerza de trabajo y, quizás, que se ha planteado la corriente del fin del trabajo. Al respecto dice Ricardo Antunes: *“Como resultado de las transformaciones y metamorfosis en las últimas décadas particularmente en los países capitalistas avanzados, con repercusiones significativas en los países de Tercer Mundo dotados de una industrialización intermedia, el mundo del trabajo industrial, fabril, en los países del capitalismo avanzado. En otras palabras, hubo una disminución de la clase obrera industrial tradicional. Pero (...) paralelamente, ocurrió una significativa subproletarización del trabajo, consecuencia de las formas diversas del trabajo*

parcial, precario, tercerizado, subcontratado, vinculado a la economía informal, al sector de servicios, etc., (...) Se comprobó, entonces una significativa heterogeneización, complejización y fragmentación del trabajo.”¹

En la última década del siglo XX, se presentó la idea de que no hay trabajo para todos, que aumentó el tiempo libre; además el trabajo en la industria –fábrica– disminuyó significativamente, e incluso, se habló de la desindustrialización de la economía y se extendió el trabajo precario (inestable, indefinido, por horas, sin ubicación fija, sin prestaciones y transitorio de alguna forma); esto no es en sí el fin del trabajo sino su “(...) *transformación en otros modelos [o tipos de trabajo como lo fue] en la era del Estado Benefactor (...) no parece anunciarse el fin de la necesidad de trabajar; los seres humanos seguirán trabajando, aunque de manera diferente (...) la polémica del fin del trabajo, al menos parece mal planteada; en todo caso sería reducción del trabajo formal, estable, y su sustitución por otras formas de trabajo consideradas anómalas (...) [subrayado propio].*”²

Este nuevo panorama de transformación del trabajo, es la dificultad para la reproducción de la fuerza de trabajo y el conflicto social que se genera por la insuficiencia de recursos para su subsistencia: bajo estas circunstancias se dan las condiciones para el surgimiento de nuevas identidades colectivas; y su organización ya no es una relación “(...) *cara a cara como con la fábrica tradicional, sino las identidades virtuales que pueden asociarse con comunidades imaginarias y no por ello ser obstáculo para la acción colectiva (...).*”³ Esta falta de encuentro cara a cara despersonaliza las relaciones y desvanece la existencia del otro (empleador).

Con la ampliación del tiempo libre (por las condiciones específicas del trabajo o por el desempleo), las transformaciones surgidas en el trabajo (en un nuevo marco de relaciones económicas políticas y sociales), no implica que los trabajadores laboren menos y ganen lo necesario para su subsistencia, sino que enfrentan mayores dificultades para sobrevivir y reproducirse. Se enfrentan a la individualización por el

¹ ANTUNES Ricardo. *La centralidad del trabajo hoy*. [En línea].

² DE LA GARZA. op. cit. Pág. 767.

³ ibid. Pág. 769.

aislamiento en que realizan el trabajo: los conflictos del futuro difícilmente podrán disgregarse de la relación laboral a pesar de las transformaciones recientes.

Cabe preguntar ¿cuál es el origen del planteamiento sobre el fin del trabajo? Creo que la reestructuración productiva promovida por la crisis del capitalismo mundial, ocasiona la búsqueda de maniobras, principalmente por las grandes empresas transnacionales que encontraron en la reducción de costos de mano de obra una forma de reactivar el capital. Laura Juárez lo señala: *“El gran capital intenta revertir la caída de la tasa de ganancia, a través de reducir el costo de la mano de obra mediante las siguientes estrategias:*

- 1. Acelera las innovaciones tecnológicas, con el fin de prescindir del factor trabajo y aumentar por esa vía la productividad.*
- 2. Introduce la flexibilidad del trabajo, consiste en la disminución de la fuerza de trabajo en función de las necesidades de producción de las empresas (ajustes de personal) y en una presión de los salarios a la baja, en relación con la productividad de cada trabajador.*
- 3. Segmenta los procesos productivos, lo que le ha permitido aprovechar las diferencias salariales entre países, como el caso de las maquiladoras de exportación.*
- 4. Conformar mercados de trabajo a escala internacional, con el fin de aprovechar la gran diversidad que los trabajadores de la tierra representan: hombres o mujeres, calificados o descalificados, jóvenes, viejos, e, incluso, niños; negros, blancos o amarillos; legales o ilegales; turcos, chinos, mexicanos, etcétera.”⁴*

Esto se traduce en una franca ofensiva contra los trabajadores, ya que les genera mayor adversidad: les propicia un deterioro salarial; y la disminución del salario en el nivel social, la precariedad del empleo, el desempleo creciente e irrecuperable. Esto señala la importancia y la centralidad que tiene el trabajo que no tiende a desaparecer, sino a transformar el modo en el que se viene efectuando. Ricardo Antunes dice que paralelamente a este proceso de precariedad en el empleo, se presenta una mayor heterogeneización y complejización de la clase social que vive del trabajo. *“O sea, mientras varios países del capitalismo occidental avanzado vieron decrecer los empleos de tiempo completo, paralelamente asistieron a un aumento de las formas de*

⁴ JUÁREZ Sánchez, Laura. Se desvaloriza el trabajo, se desvaloriza la vida...

subproletarización, a través de la expansión de los trabajadores parciales, precarios, temporarios, (...) [además de ser] un segmento llamativo compuesto por mujeres.”⁵

El aumento en el empleo a nivel internacional se presenta principalmente en el **sector servicios** o sector terciario, sobre todo en países industrializados, mientras que en los países del tercer mundo se presenta más la **mano de obra menos calificada y destinada a la producción** industrial; sin embargo, debido al desarrollo tecnológico mundial, se requiere y demanda cierta calificación para el trabajo –lo que implica una formación y/o educación- y continúa presentándose la necesidad de **mano de obra no calificada** para realizar diversos trabajos aún del área de servicios. Un ejemplo es la proliferación de empresas de limpieza en sociedades industrializadas y subdesarrolladas.

En este sentido, se resalta que el trabajo de servicios se caracteriza por ser un trabajo feminizado y en esta tendencia se encuentra el trabajo en educación primaria; es decir, la creciente feminización del trabajo de la enseñanza en general y, en particular, en el nivel de la escuela primaria, junto al crecimiento del trabajo femenino en la economía. El capitalista ve en los seres humanos una mercancía, no le interesa el género sino la aptitud para su proceso productivo: el trabajo femenino se adecúa a las nuevas exigencias del mercado mundial.

María de Ibarrola et al., señalan que *“entre los maestros de primaria del Distrito Federal había un 74.36% de magisterio femenino en 1997, posteriormente por otra fuente encontramos que se dio un aumento a 79.5% mientras que el magisterio masculino es de apenas el 20.5%”⁶*, esto demuestra la importancia no sólo de la feminización de las actividades de servicios, sino la importancia de la actividad de la enseñanza en la educación básica en México; además en la tesis de licenciatura⁷ de Rocío Verdejo cita diversas fuentes documentales en las que se muestra la tendencia creciente a efectuar el trabajo de la enseñanza la población femenina, la cual a su vez utiliza al Magisterio co-

⁵ ANTUNES. op. cit. Pág. 2.

⁶ IBARROLA, María de et al. “Quiénes son nuestros profesores”. Pág. 33.

⁷ VERDEJO Saavedra, Rocío. *Trabajo Docente Femenino en Educación Primaria. Una Perspectiva Sociológica de Género*. Pág. 79.

mo un trampolín para acceder a una profesión liberal, o para complementar el gasto familiar, o porque un número significativo de maestras son cabeza en su hogar.

Todo parece indicar que hay una tendencia al incremento de la población femenina en el trabajo de enseñanza debido a razones de diversa índole, que van desde las facilidades que para las mujeres representa trabajar en la docencia (por el horario, prestaciones, además como una actividad complementaria para la educación de los hijos etc.), mientras que los varones emigran a otro tipo de profesiones mejor remuneradas.

A continuación señalo la importancia de la educación, a la luz de esta propuesta sobre el proceso de transformación del empleo y de las nuevas exigencias de la división internacional del trabajo con la globalización económica, en la que precisamente se muestra una tendencia a ocupar más a la población femenina e incluso a la infantil, que a la masculina.

3.2 Tendencias actuales del trabajo y la educación y su necesaria participación en la economía.

Después analizar la concepción del trabajo, se coincide con Enrique de la Garza sobre la transformación del significado del trabajo por la amplitud y complejidad que presenta y, sobre todo, en la última década, donde se dio la diversidad del trabajo, la flexibilidad; y se marcaron los límites con las actividades laborales consideradas como **no trabajo** (en relación a las ocupaciones que no comparten una jornada laboral, y no están sujetas a una contratación colectiva)⁸.

Las tendencias actuales sobre el trabajo se fundamentan en la reestructuración capitalista causando "(...) dos tipos de grandes cambios en los mundos del trabajo, en el trabajo formal, la introducción de nuevas tecnologías, nuevas formas de organización del

⁸ DE LA GARZA. op. cit. Pág. 31.

trabajo, la flexibilidad interna y cambios en calificaciones; por el otro, la precarización de una parte del mercado de trabajo; empleo informal a tiempo parcial, subcontratación, etc. En ambos casos cambian las experiencias de trabajo y sería aventurado afirmar a priori que estas transformaciones no tienen impactos subjetivos en las identidades (...).”⁹

Las nuevas tendencias del trabajo generan en los sujetos, diversas subjetividades y perspectivas en los ámbitos social, cultural, económico y político. Por ejemplo, la imagen que se genera sobre la escasez de trabajo en el proceso de globalización, donde la jornada de tiempo completo y definitividad en el empleo se sustituye por el trabajo de medio tiempo (*part time*, común en los países industrializados) y por la constante renovación del contrato de trabajo. Aunado a esto, dice De la Garza que se escinde el trabajo público y el privado “(...) y la contradicción entre el trabajo que emancipa (...) y el trabajo enajenado se pasó a la esfera pública al estar las relaciones industriales en el centro y ser el trabajo parte de el y parte de ellas (...).”¹⁰

El trabajo demuestra que en las dos últimas décadas, además de ser fiel a su origen (como parte medular y esencial en la vida económica y social), propicia el individualismo entre los sujetos, la reducción del trabajo a la esfera privada y a la polémica y discutida flexibilidad laboral (que transita desde un cambio en las formas de contratación de la fuerza de trabajo, hasta la indefinitividad en el empleo). Esto es lo que permite plantear la opción de construir una nueva ciudadanía, que replantee la necesidad de considerar la relación laboral en la esfera pública: hacer del trabajo un asunto público nuevamente con derechos y obligaciones sancionadas en un nuevo marco de relaciones sociales, acorde a las nuevas exigencias laborales, y considere el reconocimiento de las necesidades de los trabajadores.

Otras tendencias que se manifiestan sobre el trabajo en el proceso de globalización, son los factores energético e informático. Esto implica que el trabajo es definido como una articulación específica que integra un determinado programa de información que define la orientación del despliegue automático para obtener un

⁹ idem.

¹⁰ ibid. Pág. 769.

determinado resultado. Neffa lo describe así: “(...)según sea el grado de desarrollo tecnológico alcanzado por una sociedad, el trabajo humano podría ser sustituido de manera más o menos generalizada por factores no humanos y obtener un resultado equivalente(...) todo cambio tecnológico puede ser considerado como una evolución de la situación energética e informática, de un determinado proceso de producción existente(...)”¹¹ Estos cambios se manifiestan en sectores y ramas industriales estratégicos para el desarrollo económico, mientras que en los países subdesarrollados, el sector manufacturero aún conserva rasgos fabriles tradicionales: baja tecnología, organización del trabajo taylorista y, en el mejor de los casos, fordista.

Dentro de la globalización se manifiestan tendencias generales sobre el trabajo, localizadas en los Estados Unidos que definen tres categorías de trabajo “(...) que corresponden a tres diferentes posiciones competitivas en las cuales se encuentran los norteamericanos. Estas (...) categorías están tomando forma en otras naciones [denominados] **servicios rutinarios de producción, servicios en persona y servicios simbólico-analíticos.**”¹² (subrayado propio). De la categoría de servicio simbólico-analíticos se plantea la perspectiva del trabajo docente; ya que en las primeras dos categorías se ubican los trabajadores fundamentalmente de la industria, comercio y servicios, con la realización de un trabajo más de carácter técnico que académico e intelectual.

En la categoría de trabajadores que se encuentra en los servicio rutinarios de producción, hay varios tipos de labores llamados “tropa de infantería” del capitalismo en la que se ubican las empresas que efectúan distintas fases en la fabricación de bienes para el mercado, realizan tareas manuales y de supervisión, con la finalidad de vigilar el cumplimiento de los procedimientos operativos. Para realizar su trabajo, requieren contar con educación básica: saber leer, efectuar cálculos operativos y tener formación de carácter técnico, en especial de informática; pero sus virtudes esenciales son fiabilidad, lealtad y capacidad para cumplir tareas encomendadas. Reich dice que los servicios rutinarios se pueden “(...) encontrar en mucho sitios dentro

¹¹ NEFFA. op. cit. Pág. 23.

¹² REICH, Robert B. El trabajo de las naciones. Hacia el Capitalismo del Siglo XXI. Pág. 174.

de una economía moderna, además de las industrias tradicionales (...) en las más jóvenes y relucientes empresas de alta electrónica (...), [como] armar tableros de circuitos para computadoras y componer las claves o códigos de rutina para los programas de software (...) muchas tareas del procesamiento de datos entran fácilmente (...) [en] esta categoría (...) hordas de operadores que instalados en oficinas trabajan en las terminales de las computadoras conectadas con los bancos de datos mundiales (...) La “revolución informática” nos ha hecho ser más productivos, pero (...) [genera] una enorme acumulación de datos [que deben procesarse] con métodos tan rutinarios como los de las líneas de montaje de una fábrica(...).”¹³

En la segunda categoría se ubican los servicios de personas que realizan tareas simples y repetitivas, están estrictamente supervisadas y requieren la formación en educación básica, específicamente, la secundaria y de cierto entrenamiento. Estos servicios se otorgan de persona a persona. Los trabajadores de esta categoría están en contacto directo con los destinatarios finales de su trabajo; sus objetivos inmediatos son los clientes. Los que realizan los servicios son minoristas o vendedores de bienes inmuebles, vendedores, camareros/as, empleados de hoteles, cajeros, conserjes, porteros, enfermeros, niñeras, servicios de limpieza, taxistas, azafatas, secretarías, peluqueros, mecánicos, fisioterapeutas y guardias de seguridad¹⁴.

Por su carácter laboral, **servicio de persona a persona, los trabajadores deben ser fiables, dóciles** como los empleados de servicios rutinarios de producción, además de cumplir un requisito adicional: tener un trato afable y saber transmitir confianza y optimismo. Incluso, dice Reich, *“deben de ser corteses y serviciales aún con el más aborrecible de los patronos; tienen que saber sonreír, hacer que los demás se sientan cómodos y complacidos”*. Quienes cumplen estas tareas, son en su mayoría mujeres. **El estereotipo cultural de la mujer como educadora o formadora ha abierto incontables oportunidades en este ámbito**¹⁵, discutible desde esta perspectiva.

¹³ ibid. Págs. 174-175. Los corchetes son propios.

¹⁴ ibid. Pág. 176.

¹⁵ idem.

La peculiaridad de la educadora la envuelve en una simbiosis innata, ya que la escuela, como un factor externo, condiona a la educadora. El niño se encuentra con la extensión de su madre; y la maestra, por su identidad de género, se relaciona más con los niños. El Estado capitaliza esta situación maternal para explotar aún más el trabajo femenino, pues la remuneración que le proporciona es porque la considerada complementaria al gasto familiar subsumiéndola a una subclase, cuando juega, actualmente, en muchos casos, el rol de padre de familia. Dentro de los trabajadores de la educación a nivel primaria, es más aceptada que el hombre.

En la tercera categoría se ubican los servicios simbólico-analíticos, incluye actividades de expertos en intermediación estratégica, identificación y resolución de problemas, sus servicios son de carácter internacional, lo que genera una mayor competencia, pero no implica que se ofrezcan al comercio mundial como algo estandarizado¹⁶. Se suman a esta categoría profesionistas como los investigadores científicos, proyectistas, ingenieros (de sistemas, civiles, sonido); biotecnólogos, ejecutivos de relaciones públicas, banqueros, de inversión, planificadores de bienes raíces, abogados y algunos contadores creativos. Además, consultores de especialidades (administradores de finanzas, impuestos, energía, agrícolas, armamentos, arquitectura); los especialistas en el manejo de la información y en el desarrollo de las organizaciones, los planificadores estratégicos, los buscadores de talentos y cerebro para las empresas, los analistas de sistemas. Considerados servicios simbólico-analíticos: publicistas, estrategias de marketing, directores de arte, arquitectos, cineastas, guionistas, editores, escritores, periodistas, músicos, productores de cine y televisión, catedráticos universitarios.

Reich resalta que los analistas simbólicos rara vez establecen contacto directo con los destinatarios de su labor, para hacerlo requiere de estudios profesionales, universitarios o postgraduados, debido a que su sueldo varía según la calidad, originalidad, destreza, oportunidad y capacidad de identificar y resolver problemas; pero no todos los profesionistas son analistas simbólicos, y menos aquellos que efectúan tareas ru-

¹⁶ idem.

tinarias que no requieren de mayor esfuerzo para plantear varias alternativas o tomar decisiones. Reich continúa “(...) hacen de intermediarios, identifican y resuelven problemas [ininteligibles] valiéndose de símbolos. Simplifican la realidad con imágenes abstractas que se pueden ordenar, alterar y experimentar con ellas, comunicarlas a otros especialistas (...) Para ello se utilizan instrumentos de análisis, obtenidos a través de la experiencia. Los instrumentos pueden ser algoritmos matemáticos, argumentos legales, tácticas financieras, principios científicos, observaciones psicológicas acerca de cómo persuadir o entretener métodos inductivos o deductivos, o cualquier tipo de técnica para resolver problemas (...).”¹⁷ **Derivado de esto, planteo ¿hasta dónde es analista simbólico el profesor?**

Bajo esta propuesta de Reich respecto a la existencia de tres categorías para puntualizar el universo del trabajo (servicios rutinarios de producción, servicios en persona y analista simbólico), encontramos que deja prácticamente fuera de su análisis el trabajo de los profesores de educación básica, se hace sólo alusión a su labor como trabajadores que se encuentran dentro del sector de empleados públicos, y por las características que señala de los trabajadores de servicios en persona, pareciera ser que ubica a los profesores como miembros que forman parte de este sector.

Es decir, no sólo se deja de lado el reconocimiento del trabajo docente del nivel básico como profesional, sino se deja un vacío sobre el carácter del trabajo, sus características y especificidades: el papel que juegan los maestros como intermediarios entre el Estado y la sociedad; los conocimientos especializados del maestro para implementar en currículo en la escuela; la forma de resolver los diversos contrariedades del aprendizaje que se le presentan en el aula y con los problemas que presenta cada niño; la atención a padres de familia y la orientación para organizar el trabajo de enseñanza en casa, entre otros problemas que tienen que ver con la dinámica familiar, en la que el maestro participa cotidianamente orientando y canalizando a los escolares a otros servicios para que sean atendidos (cuando los hay, y cuando no, a lo largo del ciclo escolar el maestro tiene que dar apoyo psicológico para apoyo

¹⁷ REICH. op. cit. Pág. 177.

emocional a las familias, en el peor de los casos, trata de sobrellevar la situación); también busca estrategia para implementar los cambios y propuestas de la política educativa en su trabajo habitual .

El trabajo del maestro es complejo, de aquí que no es fácil de caracterizar. en tanto que es una labor que implica la realización de diversas tareas en distintos campos (psicopedagógica, administrativa, social, entre otras,...). Así, el trabajo de la enseñanza no se ajusta a la propuesta efectuada por Reich, porque no es un trabajo estrictamente de servicio en persona, pero tampoco se efectúa una labor simbólico-análítica, menos aún los maestros laboran en los servicios rutinarios de producción.

El trabajo docente tiene cercanía con la labor que realizan los trabajadores de servicios, caracterizados por Reich como los analistas simbólicos (con sus particularidades), sólo que los maestros a diferencia de éstos, si están en contacto directo con sus destinatarios, como en el caso de los catedráticos universitarios; pero su remuneración es inferior en relación al trabajo que realizan, pese a que asumen grandes responsabilidades y que hasta ahora no ha habido una estrategia que valore la calidad de su labor, esfuerzo, originalidad y destreza para realizar su labor, más aún ni siquiera se ha considerado la cantidad de tiempo y esfuerzo que hacen los maestros para cumplir sus metas de aprendizaje, a pesar del sin número de obstáculos que se les presentan (por parte de la institución, de los padres de familia y de los mismos colegas del centro de trabajo), así como la realización de los diversos quehaceres escolares que se derivan de la actividad de la enseñanza.

El trabajo pedagógico que efectúa el maestro es complejo y la tecnología educativa, ahora el programa multimedia (éste no se implementa en todas las escuelas), están tratando de simplificar, en cierta forma, las tareas burocrático-administrativas (siempre y cuando los maestros cuenten con la capacitación o bien la busquen por su cuenta), las cuales no están señaladas en el currículo; sin embargo, esas tareas han permitido controlar la actividad de la enseñanza descalificando su trabajo e intensificándolo y continúan prevaleciendo los bajos salarios, pero ahora con un mayor desgaste

físico. En este sentido, Octavio Ianni señala que las nuevas condiciones de trabajo propician “(...) *el agravamiento de la condición obrera (...) la reducción de los salarios, de la sobreexplotación de la fuerza de trabajo (...) [la] existencia de un gran continente de trabajadores desempleados (separados de los medios de producción, como resultado de la generalización de las relaciones capitalistas de producción), así como la simultánea existencia de pobreza acentuada en países en desarrollo, virtualmente fuerza al desempleado a trabajar a cualquier precio [y a cualquier salario]. En el ámbito de la economía mundial integrada, la fuerza de trabajo desempleada en los países en desarrollo constituye un ejército de reserva en los países en desarrollados (...).*”¹⁸

Otros aspectos que permiten plantear que el trabajo de los **maestros de educación básica tiene rasgos de la categoría de analistas simbólicos**, es la necesaria acreditación, conocimiento, formación académica y requerimiento de título para ejercer la profesión (evidenciado la implementación de la licenciatura en las escuelas normales). Reich expresa que los analistas simbólicos tienen colegas o socios en lugar de jefes o supervisores, trabajan en pequeños equipos y son autónomos porque organizan su trabajo y lo intensifican según sus exigencias económicas, y porque sus ingresos están en función de la calidad de sus servicios; **esto no sucede con el trabajo de enseñanza, y menos en nivel básico**, no obstante, los profesores sí asumen grandes responsabilidades en la toma de decisiones al igual que los analistas simbólicos. Habría que construir una categoría de análisis propia para caracterizar el trabajo de los profesores de educación primaria y en nivel básico, para recuperar la complejidad de este trabajo.

Emilio Tenti y Jimeno Sacristán consideran al trabajo de los profesores de educación básica como simbólico-analítico, según estos, en función de una tendencia que se manifiesta en la realización de éste trabajo. A finales del siglo XX y principios del XXI, sin embargo, nosotros consideramos que no se ha detectado la importancia de estudiar y caracterizar éste trabajo, y lo que se ha hecho simplemente es relacionarlo con otros tipos de trabajo y de profesiones, desde antes y después de manifestarse el fenómeno de la globalización.

¹⁸ IANNI, Octavio. La era del globalismo. Pág. 116.

Hasta ahora consideramos que la propuesta más exitosa que se ha presentado es la de Reich, sobre las tres diferentes categorías de trabajadores que se vislumbran con el actual desarrollo capitalista en Estados Unidos, expuestas en este capítulo; aunque la propuesta de Reich, como se mencionó, no desarrolla una posición clara sobre el trabajo de la enseñanza a nivel básico. Esta situación conduce a investigar diversas vetas que influyen en el análisis sobre el carácter del trabajo docente: el estudio de la categoría de trabajo; la caracterización sobre el trabajo de la enseñanza en educación primaria; la productividad e improductividad de éste, desde la lógica de la reproducción de capital; y las tendencias del trabajo en general y la del trabajo del profesor en el nivel de primaria.

Octavio Ianni cita a Jen Lojkin, para explicar que la globalización requiere de menos trabajo manual y mayor trabajo simbólico que “(...) *la distancia entre el ingeniero y el operario que manipula los sistemas automatizados tiende a desaparecer o, por lo menos, deberá disminuir, si se quiere utilizar eficazmente tales sistemas. Así, nuevas convergencias surgen entre la concepción, el mantenimiento y una producción material que implica cada vez menos trabajo manual y exige cada vez más en cambio, la manipulación simbólica.*”¹⁹

Estas inquietudes teóricas permiten plantear que el trabajo de la enseñanza hoy más que nunca antes reviste la necesidad de su existencia en cuanto que es vital para la ejecución de tareas simbólico-analíticas demandas por la innovación tecnológica. En este sentido, una vez más el trabajo docente se legitima como una construcción social e histórica que se ha venido transformando de acuerdo a las condiciones materiales de existencia y el contexto político social y cultural en el que se ha visto inmerso; es un trabajo complejo, diverso; que requiere de especialización, formación y experiencia para su ejecución; es un trabajo necesario al proceso de reproducción de capital, -replanteamos el viejo debate sobre el trabajo del profesor como una actividad productiva-, y de la misma manera un trabajo que añade valor a las mercancías, contribuye al proceso de valorización de capital y es ineludible en la división social del trabajo, del mismo modo que el trabajo del maestro se transforma

¹⁹ ibid. Pág. 107, donde Ianni cita el libro de Jean Lojkin. *A Classe operária em mutações*. Trad. de José Paulo Netto, Belo Horizonte. Oficina de Livros. Pág 18

desde su surgimiento hasta nuestros días y avizora nuevos cambios para el siglo XXI.

Martínez Bonafé cita a Fernández de Castro y a Carmen Elejabeitia, quienes afirman que la actividad de la enseñanza no es, en específico, una determinada actividad laboral común, sino que se puede definir con base en la separación de tres categorías que delimitan el carácter de trabajo de la enseñanza a nivel primaria:

*“(...) a) **Los destinos [sic] a producir la energía física humana** [subrayado propio]. En un sentido muy primario, a esto se le ha llamado cesta de la compra que tiene que ver con la forma compleja de consumo cultural directamente relacionada con la posición social en que su actividad laboral del maestro o maestra los sitúa. Que demuestra el carácter productivo de ese consumo cultural, socialmente necesario para la producción de la mercancía fuerza de trabajo y (...) su situación en un estrato social con diferentes niveles de consumo.*

*b) **La segunda categoría comprende los trabajos destinados a la calificación de la energía vital** [subrayado propio], de manera que pueda desarrollar un trabajo específico. [Para esto, los diferentes sistemas de enseñanza son-hoy-claves, como lo fue en otros sistemas productivos menos desarrollados la estructura familiar. A través de los sistemas de enseñanza, la formación y el aprendizaje profesional, se desarrolla una actividad productiva dirigida a la cualificación de la fuerza de trabajo a proveerla de valor de uso para el sistema productivo.[que también se relaciona]. Con la expresión genérica de “transmisión cultural”y (...) que a través de formas, sistemas y canales muy alejados del sistema institucionalizado de enseñanza contribuyen también a la producción de la mercancía fuerza de trabajo.*

*c) Para que la **fuerza de trabajo se comporte como una mercancía, su portador tiene que desear venderla** (subrayado mío). En sistemas precapitalistas y sociedades poco desarrolladas, el hambre y la miseria eran un motivo más que suficiente para que hombres y mujeres acudieran al trabajo (...) Con el desarrollo del capitalismo se fueron haciendo cada vez más complejos y necesarios un conjunto de trabajos cuyo objetivo es persuadir- y en última instancia obligar- a la persona soporte de la fuerza trabajo a que primero conforme su energía vital a las necesidades del proceso productivo, que después acuda al mercado de trabajo a venderla, y que más tarde no impida su consumo productivo al comprador.”²⁰*

Esto ilustra la propuesta sobre el trabajo de la enseñanza, y muestra la necesaria participación de esta actividad en la sociedad capitalista mediante la producción de mercancía fuerza de trabajo calificada; y la importancia de su papel en la transferencia de información, habilidades, destrezas y nociones culturales y formación de cono-

²⁰ MARTÍNEZ Bonafé, Jaume. op. cit. Págs. 26-27.

cimientos que contribuye a formar un mercado de consumo cultural, y muestra que la actividad laboral del maestro es un trabajo productivo. No obstante, no hay una relación mecánica entre el proceso de calificación y el proceso productivo inmediato y con esto la posible incidencia directa de la fuerza de trabajo calificada en la producción de plusvalía relativa, lo que esboza que el desarrollo tecnológico demanda un proceso gradual de mano de obra calificada. Gaudencio Frigotto lo describe: *“Lo específico de la escuela no es la preparación profesional inmediata. Su especificidad se sitúa en el nivel de la producción de un conocimiento general articulado al entrenamiento específico efectivizado en la fábrica, o en otros sectores del sistema (...) [la educación implica] **múltiples mediaciones** [subrayado propio] el proceso educativo realiza infra y superestructura (...) [y] la no aprehensión de la necesaria complementariedad entre trabajo productivo e improductivo, material e inmaterial, a medida que el capitalismo avanza (...).”*²¹

La concepción de Frigotto permite proyectar la importancia de la educación sin caer en estipulaciones extremistas y erradas, por ejemplo, que se dé por hecho que la educación es igual al trabajo productivo, y que sólo influye en el desarrollo de las fuerzas productivas y en la calificación de la mano de obra para la producción capitalista. Cuando la educación lleva consigo una serie de implicaciones y mediaciones (participaciones) señala, que van desde el orden cultural e ideológico hasta el papel del proceso educativo en las diferentes esferas social, económica, política y en la división social del trabajo mismo.

De aquí la importancia del trabajo del profesor en la escuela primaria, y su papel en el proceso de acumulación del capital, que no implica percibir a la educación como la potenciación del trabajo que redundaría en la producción de bienes y servicios: no debe entenderse sólo como calificadora y descalificadora de mano de obra. Las propias empresas para especializar su mano de obra, implementan cursos de capacitación para entrenamiento del trabajo que ejecutarán sus futuros trabajadores. Este análisis se dirige al estudio del papel que juega la educación, la importancia, la necesidad y

²¹ FRIGOTTO, Gaudencio. *La Productividad de la Escuela Productiva. Un (re) Examen de las Relaciones entre la Educación y la Estructura Económico-Social Capitalista*. Pág. 162.

trascendencia del trabajo del maestro en la sociedad capitalista; el carácter de su trabajo, que cuestiona la improductividad de la actividad de la enseñanza, cuando participa en el ciclo de la producción, circulación y consumo capitalista. Hay que entender:

*1°. **No reducir el papel de la escuela a un factor de la producción**, e insistir en la necesidad de invertir en educación para lograr su eficiencia, y con esto ayudar a superar la desigualdad social, como en su momento lo hizo la teoría del capital humano que considera al hombre fundamentalmente como un sujeto económico*

*2°. Ver en la educación y el trabajo de la enseñanza su importancia como **proceso de mediación o intervención** que permite al Estado capitalista impulsar el proceso de acumulación y valorización del capital; contrarrestar la crisis, etc. La educación no está sólo en función de la producción material inmediata, sino que su participación es más compleja, y **no se reduce** a ver en la actividad de la enseñanza si es productiva e improductiva, e incluso, si su realización se circunscribe únicamente a su participación en el proceso inmediato de valorización de capital.*

3°. Comprender que la propia dinámica del proceso de acumulación de capital actual, necesita desplazar mano de obra en tres sentidos: primero, para efectuar tareas propias del capital (técnicos calificados, administradores, ingenieros, etcétera). Segundo, para la realización del plusvalor requiere mano de obra calificada para trabajar en las áreas de servicios, comercio, transporte, comunicaciones; tercero, a través de la enseñanza el Estado amplía la escolaridad, señala Frigotto, con el fin de retardar el ingreso de la nueva población calificada al mercado de trabajo (sin olvidar que es también una masa de consumo cultural), haciendo que la escuela se convierta asimismo en un mercado improductivo, generando con esto el desempleo o subempleo forzado.

Respecto al segundo punto, se ha investigado poco. Es una veta de análisis importante y necesario para aclarar en el campo de la investigación educativa. El tercer aspecto abre el panorama sobre el papel que juega el Sistema Educativo en diferentes fases del proceso de acumulación capitalista y su estrecha vinculación con el Estado. En esta forma, no debe perderse de vista el papel que la educación para su crecimiento y expansión, y la reproducción de fuerza de trabajo calificada, según

los requerimientos del capital, aunque sea en forma accesoria para el proceso productivo inmediato y de valorización.

Esto permite la universalización de acceso a la escuela y extenderse a niveles superiores, en busca de mayor especialización –por encima de las exigencias del proceso productivo-; por otro lado, se genera la diferenciación de la escuela básica como requerimiento mínimo indispensable que posee cualquier ciudadano. Esto genera otros dilemas que Frigotto señala: “(...) *la escritura, lectura y el desarrollo de determinados trazos socioculturales, políticos e ideológicos, se vuelven necesarios para la funcionalidad de las empresas productivas y organizacionales en general, [y] para la instauración de **una mentalidad consumista** [subrayado propio]. Por otra parte, la extensión de la escolaridad -extensión descalificada- va a constituirse en un mecanismo de gestión del propio Estado intervencionista, que busca viabilizar el mantenimiento y el desarrollo de las relaciones sociales de producción capitalistas (...)[pero que genera este proceso de extensión] **un saber más elaborado para minorías que actúan en ocupaciones a nivel de gerencia y planeamiento supervisión, control** [subrayado propio](...) para determinadas funciones técnicas de las empresas capitalistas de capital privado o ‘público-privado.’”²²*

Esta reflexión es crucial para pensar las tendencias de la educación y para analizar el papel que juega el trabajo docente en términos de brindar un conocimiento definido, objetivo, básico, y una escolaridad generalizada para la masa de trabajadores -incluso socialmente reconocidos como mano de obra poco calificada y descalificada- que se forman bajo condiciones materiales precarias. Basta ver el ejemplo del CONALTE (Consejo Nacional Técnico de la Educación) como muestra de la tendencia del nuevo modelo educativo.

La formación de profesionistas –contadores, profesores, licenciados, químicos, médicos, psicólogos, etcétera-; técnicos e intelectuales que ejercen funciones gerenciales, de planeación, de supervisión e ideólogos, ocupados por empresas privadas y el Estado, son producto de la educación, y participan como fuerza de trabajo productora

²² ibid. Págs. 179 y 170.

en **diferentes fases del proceso de producción capitalista**, y circulación de la mercancía, además de ejército de reserva para el mercado de trabajo. Otro aspecto importante, es el hecho de enfrentar un viejo problema respecto a la articulación entre el Estado y la educación desde la perspectiva del Estado como amortiguador de las crisis económicas para contrarrestar los efectos de la crisis y el decremento de la ley tendencial de la caída de la tasa de ganancia y seguir creando las condiciones para el proceso de reproducción del capital dándole una función específica a la escuela en la coyuntura económica. A este problema dice Frigotto *“[en] el contexto del capitalismo monopolista, donde el Estado intervencionista asume la función de gestor de las crisis del capital, y utiliza el sistema escolar -no apenas como un locus de reproducción de la ideología burguesa, sino también como locus de un tipo de consumo que, aunque improductivo, es necesario para el ciclo de realización de plusvalía-, la cuestión de la ampliación de los recursos en la educación tiene que ser debidamente evaluada. El problema no es simplemente ampliar los recursos para la educación, sino hacerlo dentro de una nueva función social del propio sistema educativo.”*²³

Se coincide con Frigotto, excepto que el **consumo -conocido como gasto- en educación sea improductivo**, (comúnmente se interpreta así el gasto de Estado destinado a educación y otros servicios), por lo valioso de su reflexión sobre el problema de los recursos destinados a la enseñanza en función de requerimientos económicos, políticos y sociales; y se comparte su afirmación de que el gasto educacional tiene un costo, sus efectos benéficos son difusos, demorados y mal controlados por la administración estatal. Entonces, lo que subyace es ver cómo finalmente el gasto del Estado es un gasto destinado al capital social.

Desde su origen, el Estado interviene ejerciendo la legitimación social, amortiguando la lucha de clases, garantizando la reproducción de capital, y una de las formas de efectuar estas dos funciones básicas del Estado es a través del Gasto Público, que más que un gasto es una inversión productiva, porque el *“(...) capital social son los gastos requeridos para la acumulación privada rentable(...) y gastos sociales consisten en proyectos y servicios que se requieren para mantener la armonía social para satisfacer la*

²³ ibid. Pág. 177.

*función 'legitimadora del Estado'(...)*²⁴ por lo que durante las crisis capitalistas el Estado amplía su intervención en la economía; en otra investigación se desarrolló el papel del Estado durante los períodos de crisis²⁵. Por ahora basta aclarar que el gasto del Estado, ubicado por O'Connor como Capital Social, tiende a socializar los costos de producción -en cuanto mayor sea la socialización de costos de capital variable, menor es el nivel de los salarios nominales y mayor la tasa de ganancia del sector monopólico- destinados a servicios educativos (junto con gasto en salud, bienestar y seguridad social); es un gasto que contribuye al abaratamiento del capital variable, permitiendo aumentar la productividad de la fuerza de trabajo y la ganancia, además de asegurar la reproducción de la mano de obra-fuerza de trabajo, necesaria al capital, tratando de reducir al máximo los gastos que causa la reproducción de ésta.

Frigotto dice que la cuestión de la ampliación de los recursos en la educación tiene que evaluarse debidamente, pero lo importante es reconocer la nueva función social que se espera del sistema educativo, y con esto la del trabajo de enseñanza en la escuela primaria. En este sentido, se deduce que **las posibles perspectivas del trabajo de la enseñanza en la escuela primaria en la actual coyuntura económica**, dejan ver que la escuela es necesaria e importante como instrumento de intervención, conciliación y/o arbitraje, al que Frigotto llama mediación de la práctica escolar, que posibilita la calificación de mano obra para el mercado laboral, la legitimación del Estado y la recreación ideológica fundamentalmente de la hegemonía burguesa. De aquí se deduce que el Estado capitalista clasifica la estructura productiva, pues habrá capitalistas que requieran analfabetas, habrá quienes requieran técnicos; y otros tantos, profesionistas. Es decir, el gobierno funciona en relación a la demanda de sus clientes, capitalistas privados nacionales que gradualmente se diluyen; o bien, el capital, simplemente quiere no sólo quiere un ejército industrial de reserva para contener bajos los salarios, sino un ejército intelectual de reserva. Por otro lado, Frigotto plantea para la discusión tres propuestas:

²⁴ O'CONNOR, James. Estado y Capitalismo en la Sociedad Norteamericana. Pág. 16.

²⁵ MONTERO Tirado, Ma. Del Carmen. Intervención del Estado en la Reproducción de Capital durante la década 1970-1980.

“(...) a) El grado y la naturaleza de la productividad o “improductividad” que representan diferentes tipos de intervención educativa escolar o no escolar y las diferentes formas de mediación de la práctica educativa.

b) La tendencia creciente de tornar la institución escolar un espacio donde el prolongamiento descalificado de la escolaridad se vuelve un “trabajo improductivo forzado” y se constituye en algo necesario a la productividad del capital.

c) (...) el modo de producción capitalista, en la configuración del estado monopolista vigente, al mismo tiempo que tiene que prescindir de los grandes continentes de personal calificado, necesita contradictoriamente, elevar la forma educativa por encima de las exigencias reales del proceso educativo (...).”²⁶

Esta discusión a la que exhorta Frigotto trasciende porque si se reconoce la mediación de la práctica escolar, sea en forma productiva o improductiva, la educación interviene necesariamente en los diferentes ámbitos –económico, político, ideológico, etcétera- que conforman la sociedad pese a los nuevos cambios que experimenta la economía con el proceso de globalización.

La enseñanza es un sector que dinamiza a la sociedad y genera su propio mercado de trabajo como parte de la economía, aunque contradice en tres aspectos: primero, la contratación de nuevos profesionales que trabajen como docentes para realizar la extensión de la escolaridad y **aplazar la contratación de mano de obra**, por su supuesta descalificación laboral –al no tener la certificación institucionalmente requerida-; segundo, genera un “trabajo improductivo forzado” (mano de obra calificada pero desempleada que fungirá como un ejército industrial de reserva), necesario para la reproducción de capital; y tercero, con el desarrollo de las fuerzas productivas se requiere una mayor especialización de la mano de obra y una constante innovación del sistema educativo.

El sistema educativo tiene que cautivar a la población para que permanezca en la escuela elemental gratuita, a pesar de que la mayoría de la población se encuentre en pobreza, a la que no subsidia con becas, excepto que pertenezcan a un rango de pobreza que el gobierno considere pernicioso, -lo que hace que se convierta en un espacio privilegiado en disputa política, porque garantiza un nuevo conocimiento- pero, simultáneamente, no garantiza un espacio en el mercado de trabajo. Este

²⁶ FRIGOTTO. op. cit. Pág. 111.

fenómeno propicia esa búsqueda por el saber un masivo consumo privado de la educación, lo que manifiesta los intereses de clase que pueden haber con las nuevas exigencias del desarrollo capitalista que Friigotto señala: “[el] crecimiento del consumo privado de la educación, fruto de la ideología tecnocrática, [tiene como fin] garantizar un puesto de trabajo remunerado o a la altura de la especialización o no especialización funciona (...) para el ciclo de económico como cualquier gasto de consumo, componente de la demanda efectiva. Su especificidad educacional se plantea para el ciclo, apenas desde el punto de vista de crear un circuito privado de apropiación de esos gastos, primeramente; y, en segundo término, funciona como inductor de las industria de la educación: papel, mobiliario, construcción civil, gráfica y editorial.”²⁷

Las exigencias del desarrollo capitalista presentan un abanico de **dilemas y tendencias del sistema educativo** que se sintetizan en cinco factores: crecimiento del consumo privado de la educación; la recalificación y descalificación de la fuerza de trabajo; la ampliación de la escolaridad y con esto generar un tipo de trabajo improductivo forzado; prescindir cada vez más del empleo de mano de obra para la producción inmediata, y elevar la educación más allá de las exigencias cotidianas del proceso productivo.

Esto se explica a la luz de la lógica del modo de producción capitalista, que con el afán de obtener la mayor ganancia posible y seguir compitiendo con los diversos capi-tales encuentra como estrategia descalificar trabajo y, simultáneamente, buscar nuevas formas de organización, complejizando la división social del trabajo existente; sin dejar de lado, que el desarrollo capitalista se caracteriza por el constante desplazamiento de mano de obra, y por ello tiende a prescindir cada vez más del trabajo y del trabajador calificado. Ambos problemas propician el abaratamiento de la fuerza de trabajo de la mano de obra calificada y descalificada, sobre todo el trabajo vinculado directamente con la producción material. De aquí que diversos autores afirman que se presenta una disminución de la clase obrera industrial tradicional, aunado a la expansión del trabajo parcial, flexible, temporal y precario. “[Se] presencia una reducción cuantitativa (con repercusiones cualitativas) en el mundo

²⁷ ibid. Pág. 175.

productivo, el trabajo abstracto cumple un papel decisivo en la creación de valores de cambio. La reducción del tiempo físico de trabajo en el proceso productivo,(...) la reducción del trabajo manual directo y la ampliación del trabajo más intelectualizado, no niegan la ley del valor, cuando se considera la totalidad del trabajo, la capacidad de trabajo socialmente combinada, el trabajador colectivo como expresión de múltiples actividades combinadas.”²⁸

De esta manera, el capitalismo a nivel mundial emplea cada vez más mano de obra del sector servicios o terciario de la economía (definido en el apartado 3.2 de este capítulo), lo que implica un cambio sustancial en la división internacional del trabajo y con esto el crecimiento significativo de contratación de trabajadores de cuello blanco, empleados de grandes empresas y del Estado, que realizan funciones o actividades de mantenimiento y limpieza, supervisión, gerencia, planeación y administración, propiciando las condiciones generales para la obtener plusvalor y contribuir a la reproducción del capital, que Frigotto dice “[la] cuestión de la terciarización de la sociedad, fruto de determinantes histórico-estructurales (...) termina por configurar una división social del trabajo en la cual, en algunos casos, no se distinguen nítidamente las fronteras entre mercaderías y servicios. La no aprehensión de ese movimiento –producto de la propia forma en que el capital intenta resolver sus contradicciones fundamentales– desemboca en una visión estancada y una vez más, formal de la separación entre trabajo productivo e improductivo, producción material y producción no material (...).”²⁹

Esto implica que la reproducción de capital, por mantener la competencia intercapitalista requiera del avance tecnológico, despido de mano de obra, descalificación y recalificación de la fuerza de trabajo, nuevas condiciones de contratación, y un nuevo tipo de trabajadores (más vinculados a la producción inmaterial: servicios, comunicaciones, mantenimiento, etcétera), que trabajadores que produzcan directamente mercancías, y la consiguiente adaptación del sistema educativo para ofrecer nuevos conocimientos.

Pero el proceso de acumulación capitalista requiere para su crecimiento y desarrollo, la expropiación del llamado “saber obrero” (véase apartado 3.4). Es decir,

²⁸ ANTUNES. op. cit. Pág. 4.

²⁹ FRIGOTTO. op. cit. Pág. 156.

apropiación de los conocimientos de los trabajadores, experiencia, destreza, habilidad, aptitud, obtenidos por los trabajadores para el perfeccionamiento de su actividad, logrados mediante la fragmentación de su trabajo, la imposición de un estricto control sobre su actividad y designación de tareas específicas (de aquí surge la organización del trabajo dentro de las industria que perfecciona sus formas de organización laboral -flexibilización- del taylorista al fordista y en últimas décadas al toyotista, para incrementar las ganancias).

La tendencia a la innovación vía la mecanización y la automatización del trabajo (con la ampliación de inversiones de capital en grandes unidades de producción), provocaron los cambios en la organización del trabajo. Esta discusión sobre el proceso de trabajo, lo abordó la Sociología del Trabajo, que demostró históricamente que surge de la necesidad del capital por controlar el trabajo que ejecutan los obreros, y de ahí el surgimiento de nuevas y diferentes formas de organización del trabajo, que permiten la persistencia y continuidad del proceso de reproducción de capital.

La propuesta teórica sobre el proceso de trabajo que se retomó, es una **propuesta integral que va más allá de explicar la disociación entre el trabajo manual e intelectual**, la separación entre el trabajo de coordinación, dirección y ejecución; sobre todo, una de las cuestiones medulares de esta propuesta consiste en conocer la importancia del **control laboral sobre el proceso de trabajo**, que es una preocupación permanente del capital y lo llevó a implementar diversas formas de organización laboral (taylorista, fordista y toyotista). Por otro lado, hay una larga lucha de los trabajadores por conquistar también ese control, implementando para esto diversos mecanismos de resistencia obrera.

En el caso del trabajo del profesor de primaria en México, se han importado las transformaciones del sector industrial y puesto de moda los modelos de organización del trabajo industrial en el trabajo pedagógico que, en forma mecánica, se implementan en el sistema educativo. Es decir, al toyotismo, último modelo implementado: primero

en la industria y ahora en la organización del trabajo de la enseñanza, que permite cerrar la exposición sobre las tendencias de la actividad de la enseñanza a nivel primaria, en el actual contexto del trabajo en la economía mundial.

Debe quedar claro que la educación no es una actividad económica más en la producción capitalista a nivel nacional o internacional; la educación es de vital importancia para el Estado y la sociedad en su conjunto, ya que está vinculada al mercado y a los requerimientos de la reproducción del capital. De tal forma que el Estado y el capital se articulan y conforman el proyecto educativo, y la propuesta teórica del proceso de trabajo en la actividad de la enseñanza explica porqué históricamente el Estado busca controlar laboralmente esta actividad.

Actualmente, el trabajo de los profesores de primaria lo planean especialistas que programan y decodifican las diversas tareas a realizar, y que, en ocasiones, ellos mismos las supervisan (aunque, por lo general, cuentan con personal destinado para efectuar la actividad). Esto se realiza en busca de la supuesta *“racionalidad, productividad, eficiencia y eficacia del sistema de educativo”*; y como parte de la ya impuesta división social del trabajo, para hacer la actividad de la enseñanza, operativa y objetiva ante la subjetividad que impera históricamente en la organización del trabajo docente; sin embargo, lo que sucede es que se contribuye al deterioro del trabajo pedagógico que realiza cotidianamente el maestro.

Expongo así lo que una maestra de grupo expresó: *“(...) lo que ha hecho el Estado con su reingeniería empresarial, es llevar al campo de la educación una organización horizontal, arrancando la esencia al trabajo del profesor, para convertirlo en un controlador de estímulos y denigrarlo al papel de agente cosificador de seres humanos [además esta nueva organización del trabajo del maestro](...) aprovecha los pocos espacios de autonomía relativa con los que cuenta el profesor (...) Para saber los elementos que el maestro debe manejar, basta ver el índice del cuadernillo de evaluación: los pasos en el proceso de autoevaluación, especificación de indicadores, catálogo (...) algunas técnicas para la evaluación de las escuelas, instrumentos para la recolección de información, entrevista, encuesta, cuestionario, escala de valoración lista de control de evaluación de actividades del proyecto escolar, bitácora,*

rúbrica, autoevaluación sobre el nivel de participación y compromisos de los actores, pizarrón de autoevaluación, buzón de consulta, periódico mural, portafolio institucional de evaluación (...) El Proyecto Escolar ha reforzado la Tecnología Educativa en las escuelas, se tiende al *practicismo o activismo al utilizar recursos novedosos, pero de manera mecánica (sin un análisis valorativo y crítico) convirtiendo a la práctica en un fin en sí mismo dejando de lado la teoría. La didáctica adquiere un carácter instrumental, enfatiza cómo llevar a cabo la enseñanza y cómo controlar la disciplina del grupo escolar (...)*³⁰ solamente, mientras que la teoría pedagógica ve al sujeto en su proceso de conocimiento y transformación de su conducta.

Es así como el profesor sabe y percibe que esa forma de organizar el trabajo docente es incompatible con la propuesta pedagógica (esta considerada como el dominio de contenidos por parte del maestro, y que va más allá de la utilización de simples técnicas); e incluso que es incompatible con esta y hasta **antipedagógica**, ajena al contenido del trabajo de la enseñanza. Sin embargo, con todo realismo percibimos que es difícil hacer un alto a esa corriente que se ha impuesto en la política educativa, solo la habilidad y creatividad de los maestros hara posible revertir la tendencia evaluadora y utilizarla para demostrar todo lo que los maestros realizan dentro y fuera de la jornada de trabajo oficialmente establecida en pro de la formación de los educandos.

Desde esta perspectiva, se afirma que el Estado Mexicano y los requerimientos de la reproducción de capital determinan la actividad de la enseñanza en la escuela primaria con un perfil docente centrado en el desarrollo de las diversas y variables competencias, que a su vez el maestro forma a alumnos con múltiples habilidades que les permitan responder con flexibilidad y adecuarse a los nuevos requerimientos y retos impuestos en la nueva organización del trabajo.

³⁰ CASTREJÓN Mata, Sonia. "El proyecto escolar como una alternativa pedagógica en la escuela primaria pública". En Jornadas Pedagógicas de Otoño. UPN-Ajusco.

Bajo esta lógica, Ángel Díaz Barriga afirma³¹ que el maestro de primaria de la escuela pública es un ejecutor de proyectos ajenos, un burócrata que sólo cumple estrictamente las tareas y funciones que el Estado le impone; ante esto, la movilización pedagógica de maestros podrá cambiar y hacer girar esta tendencia en sentido opuesto, logrando la apropiación de estos sobre su materia de trabajo, el conocimiento, el cual se ejerce a través de la profesión docente y es ejecutada por un sujeto social llamado maestro. Precisamente el anhelo de los maestros es poseer el control sobre su propio proceso de trabajo, asumiéndose como trabajadores productivos y necesarios al proceso de valorización del capital, y más aún, necesarios a la producción y reproducción social y cultural.

³¹ DÍAZ Barriga, Ángel y Catalina Inclán Espinosa loc. cit.

CAPÍTULO IV

El origen y discusión de las profesiones liberales y de la profesión docente, desde una perspectiva sociológica.

Toda profesión es trabajo (con modalidades, particularidades específicas y concretas) vinculada a la división social del trabajo, a veces incorporada a ésta, mediante empresas productoras de bienes y servicios, organizaciones profesiones, instituciones y sindicatos. Actualmente las profesiones no son producto de las sociedades avanzadas, dice Sarramona, sino que más bien contienen elementos anacrónicos que son restos de su origen religioso (como se describirá más adelante con la exposición de Durkheim, y de las organizaciones gremiales de la Edad Media). Lo que ahora se ha dado es la pérdida de algunos rasgos tradicionales y en cierto sentido, *“(...) lo profesional es sinónimo de imparcialidad, de ausencia de arbitrariedad, de responsabilidad frente al amateur de calidad en el servicio, de entrega generosa, de esmero en el modo de realizar el trabajo de competencia (...).”*¹

No debe olvidarse que las profesiones han servido para encubrir el autoritarismo (negando saberes no probados por supuestos **científicos, certificados**), elitismo, privilegio, monopolio y poder de un sector de la población que ha encontrado en la meritocracia (similar a la de la Edad Media, con los estamentos y la aristocracia) una forma de privilegiarse y de obtener *status* frente al resto de la sociedad. Por ello, es necesario reconocer que el trabajo docente es una profesión con características propias, específicas, particulares; que tiene un proceso histórico, cultural y social muy diferente con relación a las profesiones liberales. La profesión docente no es, finalmente, una profesión liberal: es una profesión de Estado y quizá la única caracterizada porque desde su origen se determinó y delimitó específicamente su actividad.

¹ SARRAMONA, Jaume; Noguera y Vera. "¿Qué es ser profesional docente?" en Teoría de la educación. Págs. 95-144.

Las diferentes afirmaciones de autores como Ángel Díaz Barriga, Carlos Imaz y Gilberto Guevara Niebla², quienes afirman que en México ser maestro de educación básica significa ser un empleado (operador de decisiones administrativas y educativas previamente elaboradas, por encima de la escuela); es decir, equivale a ser un burócrata más del Estado y tener una posición social de segunda categoría. Hasta cierta medida estas afirmaciones son aceptadas, pero para llegar al fondo del problema, se partió de la interrogante ¿por qué la profesión docente del nivel a básico se ha burocratizado y se presenta ante la sociedad como un trabajo semiprofesional, y porqué está tan desprestigiado?

Para resolver esta interrogante se revisó la documentación sociológica más sobresaliente sobre el origen de las profesiones, y se recuperaron las diferentes concepciones sobre el trabajo docente que se encuentran aisladas y dispersas. El resultado fue que hasta ahora sólo se ha efectuado una comparación mecanicista y arbitraria entre la profesión docente y las profesiones liberales, dejando de lado la añeja constitución del trabajo docente y su propia trayectoria histórica, política, cultural y social, asociada al desprestigio y menosprecio por esta profesión.

Patricia Medina y Alicia Carvajal señalan en sus investigaciones que algunos etnógrafos consideran que se trata de una profesión en desarrollo. La primera de estas plantea que el trabajo de la enseñanza implica una serie de condiciones económico-políticas como lineamientos, aunados a las prácticas institucionales y culturales para su realización de la siguiente forma *“Las experiencias al salir de la Normal, en cuanto a las plazas, las escuelas y los espacios de trabajo y los vínculos con el sindicato, conllevan a establecer un debate serio, en torno a las condiciones del desarrollo de una “Profesión de Estado” (...) Esta historia de “gánster a policía”, como experiencia con el sindicato y “hasta pasar por el PRI”, pone al descubierto una serie de mecanismos corporativistas y represores que no ofrecen a los maestros una posibilidad de ejercer socialmente una profesión de una*

² DÍAZ Barriga, loc. cit.; IMAZ, Carlos. et. al. *Maestros y Estado. Estudio de las Luchas Magisteriales 1979-1982.*; GUEVARA Niebla, Gilberto. "Malestar Magisterial". En *Proceso*.

manera mucho más autónoma y constructiva.”³ Mientras que la segunda autora considera “el cargo de maestro de grupo” donde dice que “(...) El cargo de maestro de un grupo lo puede ocupar cualquier maestro por el solo hecho de serlo, no importando si tiene base en su plaza o si está cubriendo algún interinato. El cargo de maestro secretario o maestro adjunto también puede ser cubierto por cualquier maestro de la escuela y, en general, su elección tiene que ver en parte porque el maestro así lo desee y en parte por que sus relaciones personales con el director sean “buenas” (cordiales), ya que en cualquiera de estos dos cargos requiere establecer un contacto permanente con él. El puesto de director, a diferencia de otros cargos, es un puesto escalafonario –o de relaciones con autoridades superiores- y no todos pueden acceder a él solo por gusto y de un año a otro.”⁴

Así, la profesión docente en la escuela primaria empieza desde el momento que el maestro se forma en la escuela normal y se ejerce con la intervención sindical aunado a los requerimientos del mercado laboral, el cual está regulado por el Estado como principal empleador, a la vez que es juez y parte en la definición de la política económica, determinante de la política educativa. Todo esto parece indicar que son estos los factores que constituyen primordialmente el trabajo y la profesión de la enseñanza fundamentalmente en el siglo XX.

4.1 Qué es una profesión

Una profesión es la ejecución de un trabajo especializado que requiere conocimientos previos para su elaboración: se necesita de una formación previa que es certificada, que a su vez le da poder para ocupar un lugar privilegiado ante la sociedad, además permite obtener mayores ingresos en relación a la mayoría de la población, lo que implica un *status* social para integrarlo en una élite privilegiada.

³ MEDINA Melgarejo, Patricia. La construcción de los espacios educativos públicos trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios. ¿Polos opuestos o procesos compartidos? Pag 170

⁴ CARVAJAL Juárez, Alicia. El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria. Pag. 156

En esta forma, parece que existen dos vertientes en la génesis de las profesiones: 1) las liberales (Derecho, Medicina, Ingenierías, Arquitectura -véase primer apartado de este capítulo-); y 2) las profesiones de Estado (como es la docencia prácticamente en la educación básica, la milicia y la enfermería), que por lo mismo se les llama burocráticas. Ante esta realidad, no es posible efectuar una comparación entre las profesiones liberales y la profesión de la docencia o de enseñanza mecánicamente, porque tienen diferentes historias, orígenes y contextos socioculturales, políticos, económicos, entre otras prácticas sociales diferentes,

El desarrollo de las profesiones conocidas como liberales en el contexto actual de la sociedad moderna, tiene su origen en las estructuras universitarias del siglo XIII⁵, que a su vez se iniciaron en los diversos cuerpos de conocimientos representados por las congregaciones de profesores organizados en torno al área de conocimiento teórico-práctico, y capaces de aplicar la ciencia a la solución de problemas en la sociedad dada. Estas áreas más tarde se llamaron profesiones liberales y se consolidaron desde entonces, su presencia ha estado en el sistema de funcionamiento de las universidades.

Las profesiones liberales en sentido estricto nacen con el Estado Liberal en Inglaterra, *laissez faire, laissez passer*⁶, que otorgaba gran poder a las profesiones (quizás de ahí se deriva su nombre de profesiones liberales), y daba libertad a los grupos profesionales cuando el poder del Estado aún era débil, por el incipiente desarrollo del capitalismo. Es así como se plantea que el proceso de industrialización, la consolidación de la propiedad privada y la instauración del Estado, así como la división del trabajo propiciaron la constitución de las profesiones. Posteriormente **con el avance de la sociedad moderna proliferaron las profesiones y se formaron asociaciones profesionales** de carácter corporativo (que fueron de vital importancia para la consolidación de las profesiones y para su propio perfeccionamiento), con el fin de tener el control y centralizar las actividades

⁵ PACHECO, Teresa y Díaz Barriga. La profesión. Su condición social e institucional. Pág. 24.

⁶ SARRAMONA. op. cit. (1998). Págs. 19-20.

que en forma especializada realizaban esas profesiones. Pero estas asociaciones y/o corporaciones en un principio se mantuvieron al margen del Estado, sirvieron de interlocutoras entre éste y la sociedad.

La categoría de profesión no es neutra ni es estrictamente científica y acabada: es fruto de un proceso económico, sociocultural e ideológico, que está en movimiento y experimenta cambios. Por ello, se requiere estudiar la profesión a la luz de las condiciones sociales e históricas acordes a las especificidades de la profesión que se trate. Fernández Pérez propone seis aspectos fundamentales en una profesión:

- (...) 1. **Un saber específico**...de cierta complejidad y dificultad de dominio (...)*
*2. **Un progreso continuo de carácter técnico [actualización permanente].***
*3. **Una fundamentación crítica-científica en la que se apoya y encuentra justificación y posibilidad el progresivo cambio técnico profesional referido [anteriormente].***
*4. **Auto percepción del profesional, identificándose con nitidez y cierto grado de satisfacción.***
*5. **Cierto nivel de institucionalización por lo que se refiere a la ordenación normada del ejercicio de la actividad en cuestión.***
*6. **Y reconocimiento social del servicio que [sic] los profesionales que se trate prestan a los ciudadanos.**"⁷*

Si bien estos argumentos pueden ser considerados como aspectos básicos que constituyen nunca profesión en lo general, podríamos decir que para la profesión docente se ha negado su profesionalidad con dos argumentos que expone Ghilardi. En la última década del siglo pasado señaló algunos de los hechos que negaban la connotación profesional a la actividad docente: *"El hecho de que se le niegue una connotación profesional a la actividad docente se ha basado tradicionalmente en una doble argumentación:*

- A) los conocimientos propios de la profesión docente pueden no ser muy diferentes- particularmente en los países más desarrollados- de los que poseen otros sectores de la población adulta con instrucción superior;*
B) La capacidad para transmitir contenidos a veces es muy difícil de identificar y de evaluar."

⁷ FERNÁNDEZ Pérez, Miguel. La profesionalización del docente. Pág. 2. Esta propuesta es similar a la de Sarramona, cuando diserta sobre las características de la profesionalidad. Sólo varían los numerales 5º y 6º, en los que describe la autonomía en el trabajo y el compromiso ontológico con la práctica docente. En éstos, señala el nivel de institucionalización de la profesión y el reconocimiento social de la misma.

En los últimos años -señala Ghilardi-, la adopción de medidas de perfeccionamiento de los docentes en servicio, centradas en la adquisición de cualidades profesionales específicas (desde los problemas de la evaluación hasta los de la admisión de alumnos con algún tipo de incapacidad, la introducción de las tecnologías informáticas en la actividad didáctica o los procedimientos para la programación, etc.) debilita el impacto de argumentos.”⁸

Educar, enseñar, formar y aún transmitir un conocimiento implica poseer un saber especializado acompañado de las experiencias para poder efectuar el trabajo docente. Cotidianamente, cuando los maestros de primaria pasan por las aulas universitarias, se quejan de sus docentes por la falta de estrategias didácticas, por el inadecuado manejo de grupo, a pesar de que son alumnos adultos. ¿Qué pasarían si estuvieran frente a un grupo de niños?

Para el año 2000 Popkewitz reflexiona en su libro de Sociología política de las reformas educativas, sobre los informes que emiten corporaciones de profesionistas que describe en el apartado destinado a “las profesiones liberales y docencia” donde critica *“Los informes del Holmes Group y de Carnegie fundamentan sus argumentos en una versión idealizada del derecho y la medicina. Exponen los ideales altruistas de los profesionales que trabajan para el perfeccionamiento social, enfoque que pasa por alto los complejos problemas políticos, económicos y estructurales que subyacen a la autoridad cultural y social de las profesiones liberales. Cualesquiera que sean los importantes servicios sociales que se asocien a las profesiones liberales, las características que se definen de cara al público son mitos que legitiman la autoridad existente, en vez de poner el manifiesto los trabajos y contribuciones de las mismas. Es más, aunque los informes del Holmes Group y de Carnegie ponen como ejemplo de profesionalismo el derecho y la medicina, las historias de ambos campos no ocupan un lugar destacado en el desarrollo laboral de la escolarización. La interrelación de las ciencias sociales (y de la psicología) universitarias proporciona una versión más clara de la dinámica laboral que configura el entramado social de la docencia (...).”*⁹

⁸ GHILARDI, Franco. “Negación de la connotación profesional de la actividad docente” en Crisis y Perspectivas de la Profesión Docente. Pág. 25-26.

⁹ POPKEWITZ, Th. S. “Las profesiones liberales y docencia” en Sociología política de las reformas educativas. Pág. 179

Como se observa, **la conformación de una profesión no es tan arbitraria o inusitada**, sino implica factores y aspectos necesarios que debe cubrir como: **formación, dedicación, autonomía, competitividad, ética, autoridad**, entre otros aspectos que puede tener una profesión. En todos los posibles **componentes que puedan conforman una profesión**, no imperiosamente son **homogéneos y coherentes unos con otros, sino que en ocasiones** los factores que conforman una profesión pueden ser opuestos; más aún, los sujetos que la integran pueden mantenerse en una discusión permanente sobre el sentido y quehacer de la misma, lo que hace pensar en que una profesión no necesariamente es una **actividad laboral plenamente definida y acabada**, además de que cada factor que la conforma puede analizarse desde diferentes perspectivas.

Por ejemplo, de acuerdo con Patricia Medina, un conocimiento especializado implica a su vez tres fundamentos importantes “(...) **los procesos de escolarización; organizaciones que definen en el campo de conocimiento, el desarrollo y ejercicio del mismo, y los organismos certificadores en el ámbito estatal** (...) *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* (...)”¹⁰ Además, existen factores decisivos (sino es que determinantes) para el ejercicio de cualquier profesión, como son los procesos formativo-escolares experimentados por las formas corporativas establecidas para el ejercicio de una profesión y por el grado de certificación y legitimidad otorgada¹¹, así como el contexto institucional ofrece la posibilidad de comprender las formas de apropiación de la profesión históricamente, lo que ofrece a los sujetos un sentido de pertenencia de grupo o bien de gremio¹².

Aquí se observa que existe una interrelación entre los requerimientos, fundamentos, referentes y procesos que conforman una profesión, complejizándose la definición y constitución de la misma, así como las formas de adscripción al campo profesional;

¹⁰ MEDINA Melgarejo, Patricia. ¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada. Pág. 29.

¹¹ *ibid.* Pág. 30.

¹² *ibid.* Plantea el problema de la identidad profesional en los contextos institucionales como un proceso de representaciones históricamente apropiadas que le confieren sentido a un grupo social, y le dan estructura significativa para asumirse como unidad; pero este proceso está íntimamente relacionado a la definición misma de la profesión y la importancia del contexto institucional para ésta. Pág. 31.

al respecto, Patricia Medina nos dice que *“sus vínculos con los elementos de los cuales el sujeto se apropia, recrean y construyen los conocimientos, saberes, prácticas y sentidos del ejercicio y de las relaciones que se establecen al interior del propio grupo profesional y con los grupos externos que lo definen.”*¹³

En este sentido, no se trata de plantear un listado de características puntuales que deba tener una profesión y de tareas que debe llevar a cabo indefinidamente, sino que una profesión implica un proceso continuo de búsqueda, de innovación, de actualización permanente, de logro de objetivos como lo menciona Sarramona, entre otros autores citados; y desde esta perspectiva de análisis, en una profesión debe de replantearse su hacer y su saber a fin de tener actualidad y sobre todo de reflexionar permanentemente sobre su hacer y su ética con respecto al servicio que ofrece a la sociedad. Al parecer, esta concreción de Sarramona confronta a lo que describe Franco Ghilardi en el apartado sobre las *“Características que contribuyen a esclarecer si una actividad es profesional o no”*, que señaló Lieberman en 1956 *“(…) determinó un conjunto de características cuya presencia debería ayudar a establecer si el tipo de actividad examinada podía considerarse o no una profesión. Para ser definida como tal una profesión debería cumplir los siguientes requisitos:*

- *ser un servicio social esencial, definido y único;*
- *poner el énfasis en las técnicas intelectuales necesarias para desarrollar el servicio;*
- *exigir un largo periodo de formación especializada;*
- *asignar un amplio espacio de autonomía, el individuo o a toda la comunidad dedicada a esa ocupación;*
- *exigir a quien entra en la actividad que acepte amplias responsabilidades personales, tanto por los juicios que emita cuanto por las acciones que emprenda en el ámbito de la propia autonomía profesional;*
- *poner el énfasis en los servicios prestados antes que en el grado de provecho económico;*
- *tener un órgano de autogobierno para aquellos que practican la actividad.”*¹⁴

Las profesiones que más florecen son las que mediante la investigación, sistematización, discusión pública, innovación y difusión de sus conocimientos consiguen un cuerpo definido de problemas y métodos para resolverlos. Esto implica que los profesionales dediquen parte de su vida a la búsqueda de un saber asequible, apunta

¹³ ibid. Pág. 30.

¹⁴ GHILARDI. Franco. op. cit. Págs. 24-25.

Sarramona, que se continúe acrecentando y actualizando, lo que ha posibilitado la evolución del propio concepto de ciencia y la percepción social que se tiene de ésta; este proceso ha influido para delimitar y replantear el propio concepto de profesión. Mientras, Popkewitz afirma que es necesario ver los complejos problemas políticos y estructurales que subyacen a la autoridad cultural y social de las profesiones, además, reconocer las contribuciones de éstas. Aunado a estos problemas, reconocer que hay diferencias y contradicciones entre las profesiones, como dice Sarramona: “(...) *no hay tal comunidad de profesiones como lo imaginaba la sociología parsoniana. Cada profesión es un mundo y difícilmente se puede generalizar a las demás (...) el modelo de profesionalidad se realiza de muy distinta manera según los casos. **La propia división del trabajo que dio origen a las profesiones** [subrayado propio], introduce algunas especialidades nuevas sobre el tronco clásico, altera sus características, hace compatible el trabajo libre con el de dependencia, diversifica las funciones, y lo mismo que compromete la supervivencia de algunas, hace emerger otras nuevas (...).*”¹⁵

Esta precisión de Sarramona hace reconocer la especificidad que conlleva cada una de las profesiones, **especialmente la de la enseñanza, que no necesariamente tiene que desarrollarse y llevar a cabo su práctica profesional como lo hacen las profesiones liberales.** , además de la diversidad y heterogeneidad que pueda existir entre las profesiones, así como la complementariedad que puede haber entre éstas, dando lugar al surgimiento de nuevos conocimientos y por consiguiente, de nuevas profesiones. Bajo estas preocupaciones investigativas se pregunta: ¿se puede seguir planteando la existencia de las profesiones en el sentido tradicional?; ¿se puede comparar mecánicamente el ejercicio de una profesión con otra cualitativamente diferente?; ¿es posible evaluar de la misma forma el desempeño de una profesión liberal con la profesión docente?; y ¿hasta dónde una ocupación puede ser profesional o semiprofesional?

La profesionalidad en una labor no se puede supeditar a los lineamientos tradicionales de las profesiones liberales, como afirma categóricamente Sarramona; la profe-

¹⁵ SARRAMONA. op. cit. Pág. 7.

sión es un conjunto de actividades determinadas que, fundamentadas en conocimientos científicos y técnicos, se aplica a la resolución de problemas sociales; la profesión es un trabajo que ocupa un lugar en la división y organización del trabajo en la economía nacional e internacional, y es reconocida en el trabajo profesional como una ocupación social o un empleo que permite obtener medios necesarios de subsistencia.

Sarramona dice que con anterioridad, una de las características de las profesiones era su carácter elitista, actualmente se han masificado y en cierta forma se han democratizado, razón por la que mínimamente deben proyectar un proceso cultural de mejora permanente, que en el caso privativo del profesorado, influye en la calidad de la enseñanza. Inclusive, Parsons efectuó una propuesta en la que clasificó dentro de las profesiones a las **profesiones académicas** que están específicamente determinadas por un ámbito de competencia e incluye diversas características: “(...) *primero la necesidad de una formación técnica acompañada de la formación como la capacidad para el ejercicio; segundo, el dominio -conocimiento y uso- de una tradición cultural consensualmente establecida en la que se privilegia un campo de conocimiento determinado, y, por último el recurso o mediación institucional que asegure la competencia, pertinencia y utilidad social de las actividades contenidas en una determinada profesión (...).*”¹⁶

Es importante esta connotación que efectuó Parsons sobre las profesiones académicas, a diferencia de la exposición general sobre las características de las profesiones generalmente referidas a las profesiones liberales efectuadas por diversos autores (Pérez Enguita; Pérez Fernández; Sarramona; Pacheco et al; Popkewitz; García Llamas y Jiménez Jaén, Imbernon, Shön) tales como la autonomía profesional; el conocimiento base claramente definido altamente desarrollado, especializado y teórico; control de la instrucción, certificación y autorización de nuevos candidatos; poder legitimado especialmente en relación a la ética profesional; obligación al servicio público; asumir sus responsabilidades personales en sus juicios en

¹⁶ PACHECO, Teresa y Díaz Barriga. op. cit. Pág. 22.

las determinaciones que les competen (los profesionales); presencia de un colegio profesional, etc.

Pero lo importante para este análisis es la precisión particular que efectúa Parsons sobre el trabajo académico, que es sustancialmente **diferente al trabajo de las profesiones liberales**, considerando que la academia requiere indispensablemente de una **tradición cultural** consensualmente establecida en la que se **privilegia un campo de conocimiento y el recurso o mediación institucional**; estos factores a su vez aseguran la competencia, pertinencia y la utilidad social de las actividades contenidas en la **profesión académica**.

Similar a este planteamiento de Parsons se encontró el de Medina, que como se expuso, hace alusión al conocimiento especializado dentro de una profesión a los **procesos de escolarización**; a organizaciones que definen en el campo de conocimiento al **desarrollo** y ejercicio de este conocimiento, y a los **organismos certificadoros también de este conocimiento en el ámbito estatal**. Esto permite plantear que Medina se acerca también al reconocimiento de lo que implica una profesión académica, más aún cuando enfatiza en 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”*¹⁷ son determinantes en la profesión de la enseñanza.

En este sentido, **concluyo que la profesión de la enseñanza, mejor conocida como docente no es una semiprofesión sino que tiene una serie de características y factores específicos que la conforman como una profesión diferente a las profesiones liberales** (considerando de que cada profesión en si misma es singular), que tiene su propia trayectoria e historicidad y sus propias metas, exigencias de desarrollo y búsqueda de renovación permanente de acuerdo a los requerimientos de su actividad; referida a la educación básica, el caso del trabajo de la enseñanza de la escuela primaria, en la que se desarrolla la profesión docente. Tal

¹⁷ MEDINA Melgarejo, Patricia. *¿Eres maestro normalista ...*. Pág. 29.

es el caso de Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán quienes señalan que “[en] la actualidad resulta aceptable referirse al **trabajo docente como una profesión** (y de hecho varios aspectos de su desempeño invitarían a que fuera considerada así), mientras otros elementos nos invitan a formular dudas sobre el grado en que esta actividad reúne una serie de características que permitan considerarla como una **profesión en el sentido estricto del término**. Más cuando en los últimos setenta años del siglo XX se fue estructurando un campo de la sociología abocado a estudiar las profesiones como grupo social.”¹⁸

No obstante a esta afirmación, nosotros consideramos que el trabajo es una profesión al igual que las otras profesiones, inacabada, está en un proceso permanente de búsqueda e innovación. De no ser así, se corre el riesgo de quedarse al margen del desarrollo social; por lo tanto, no hay profesión alguna que esté terminada, ni tampoco para la sociología existe una categoría precisa que defina una profesión, sino que para la definición de una profesión existe cierto grado de arbitrariedad. En este sentido, reiteramos nuestra posición de que el trabajo docente que se realiza en la escuela primaria es una profesión.

En el último apartado de este capítulo se expondrán ampliamente las características de la profesión docente, a pesar es una profesión cuestionada.

4.2 El surgimiento de las profesiones

Antes de exponer lo que significa e implica el puesto de trabajo docente como profesión y no como una semiprofesión, es necesario definir qué es y cómo se gesta una profesión, y cuáles son sus características desde la perspectiva sociológica de las profesiones, ya que posibilita la distinción entre un trabajo especializado y cualquier otra actividad; particularmente se aborda el enfoque de Brunner, Durkheim, Pontón, Sarramona, Pacheco, Díaz Barriga y Popkewitz. Sobre al enfoque de Parsons, se expone brevemente, ya que en sociología de las profesiones este enfoque es relevante por ser pionero en la teorización de este tema. En este sentido, señala

¹⁸ DÍAZ Barriga, Ángel y Catalina Inclán Espinosa. loc. cit.

Jiménez Jaén: "(...) la teoría parsoniana de las profesiones nos aporta básicamente, una caracterización de éstas donde juegan un papel destacado dos elementos: los códigos de conducta de profesiones y el corpus científico de conocimientos y de competencias técnicas, que permiten distinguir a estos agentes de los que desarrollan otras actividades (...)." ¹⁹ El trabajo profesional implica la participación de códigos de conducta como un conocimiento especializado y a esto se ha abocado la sociología de las profesiones.

Algunas características básicas para efectuar la distinción son: a) la cualificación de la actividad que se realiza; b) la valoración social que se realiza sobre las actividades profesionales en la sociedad; c) las ocupaciones con dedicación exclusiva; d) el carácter vocacional frente al afán de lucro que predomina en otras funciones sociales; e) el dotarse de una organización profesional que controle el acceso a la profesión; f) poseer una formación para el ejercicio profesional y tener autonomía frente a los clientes; y g) el Estado o empresas a las que se les brinda el servicio profesional. Bajo los postulados de Parsons, es importante establecer un modelo "arquetípico" de profesión (desde la perspectiva de la profesión liberal) con la que se pueda establecer si una ocupación es profesional o semiprofesional. García Llamas señala "[la] sociología de las profesiones es una de las facetas más interesantes, pero quizás una de las menos explotadas. Contamos con poca literatura al respecto, y **son muy exiguos los análisis sociológicos sobre la profesión docente** [subrayado propio]. Hugues (1959) sugiere que profesión es una etiqueta simbólica de un estatus deseado. Habenstein (1983) considera (...) el concepto de profesión (...) como una demanda de estatus. Los conceptos de profesión y profesionalización, según Tenorth (1988:77), tal como lo entienden las Ciencias Sociales, pueden iluminar el sentido de las organizaciones docentes en un triple sentido. En 1er. lugar, en cuanto a que estas mismas organizaciones profesionales ofrecen criterios para clasificarlas por razón de su génesis, de los fines de su actividad, de las expectativas de sus miembros y de los medios de política organizativa, elegidos entre otros puntos. En 2do. lugar, el concepto de profesión ofrece al enseñante criterios para la descripción de la situación profesional, incluso eliminándolo respecto de grupos similares, y de las condiciones que determinan de modo concreto. En 3er. lugar, más allá de la actividad

¹⁹ JIMÉNEZ, Jaén Martha. "El Género en el Profesorado" (Proyecto: Los estudios de género y el análisis sociológico de la educación.) El caso de las Profesoras Universitarias. Pág. 2.

de la política profesional del enseñante se relaciona con las condiciones sociopolíticas concretas que la caracterizan."²⁰

Se sobreentiende que discutir sobre la definición y caracterización de las profesiones es complejo, diverso y multireferencial, porque deben considerarse diferentes aspectos de diverso orden (cultural, social, etc.), y factores cognitivos para determinar su calificación o no como profesión. Pero más complejo es el caso de la profesión docente: aunque se facilita dilucidar el estudio de esta profesión, la perspectiva de las Ciencias Sociales (como señala García Llamas). Sin embargo, la profesión docente implica también el estudio de las organizaciones de los propios maestros, la situación profesional y las condiciones sociopolíticas que caracterizan a la propia profesión de la enseñanza: esto lo abordaremos a lo largo del capítulo IV.

Estos factores se consideran para el análisis. Se inicia esclareciendo la disyuntiva de que **si bien toda profesión es un trabajo, no todo trabajo es una profesión**. Las profesiones se desarrollan bajo ciertas condiciones sociohistóricas y características particulares, y bajo ciertas dimensiones socioculturales, ideológicas y supuestos científicos, al tiempo que delimitan su objeto de estudio. En las profesiones (inicialmente ocupaciones u oficios) subyace una organización de diversos sujetos afines a un conocimiento común y especializado, que requieren certificación de conocimientos mediante una institución pública, igualmente garantizan su movilidad ocupacional y social ascendente; para lograrlo, requieren de la institucionalización. Es decir, se constituyen grupos y sectores sociales para establecer normas y lineamientos básicos para integrar control, poder y riqueza, presentándose así ante la sociedad como estructuras autónomas e independientes; por tanto, son un sector social diferente frente al resto de la población. La dimensión y valoración social de las profesiones se define por su quehacer social: el profesionista se forma para una función concreta dentro de un contexto histórico social específico. La **validación de su saber (cuando se gestó la profesión) se basó en el reconocimiento por su**

²⁰ GARCÍA Llamas, José Luis. Formación del Profesorado. Necesidades y Demandas. Pág. 135.

poder en la resolución de sus problemáticas específicas del campo de conocimiento y por su proyección social, y no por su sentido formativo.

Esto último es determinante para la consolidación de las profesiones, porque permite el surgimiento de organizaciones profesionales. Pontón Ramos dice que estas posibilitan la intermediación entre la sociedad y el Estado, además de que las organizaciones profesionales mantienen cierta dependencia del sector público, privado y de los partidos hegemónicos.

Esto explica la forma en que se ha complejizado el trabajo profesional: el punto de partida fue la resolución de problemas puntuales, más que el adiestramiento o conocimientos previos validados y reconocidos social e institucionalmente. Asimismo, el nacimiento de organizaciones profesionales tuvo como fin, desde su surgimiento, controlar a los profesionistas y regular su actividad, así como cubrir las expectativas y demandas de los diferentes sectores sociales. De esta manera, se explica a *grosso modo*, el surgimiento de la institucionalización como actividad profesional y su comportamiento sociopolítico, expresado en cinco etapas propuestas por Pacheco y Díaz Barriga (citando a Wilensky):

- “1. La consolidación de un **grupo ocupacional** en torno a un conjunto particular de problemas (...) un **conocimiento especializado** a partir de la práctica (...)*
- 2. La constitución de un conjunto de conocimientos propios referidos totalmente a la práctica manual, los cuales suponen un cierto grado de **autonomía** y de colaboración con otros campos profesionales.*
- 3. El establecimiento de **procesos de instrucción** y selección en la perspectiva de definir una función ocupacional.*
- 4. La formación de un **colectivo o asociación profesional** para el establecimiento de modelos y normas dentro de la ocupación y los respectivos sistema de relaciones con otros grupos...*
- 5. El logro de **reconocimiento público de la profesión**, así como el mecanismo legal que regule el acceso a ella (...)[subrayado propio].”²¹*

²¹ PACHECO, Teresa y Ángel Díaz Barriga. op. cit. Pág. 21

Esta propuesta sobre las características que conlleva la instauración o institucionalización de una profesión, permite plantear que ésta es imprescindible para el desarrollo de la profesión al igual que la formación previa de conocimientos de orden práctico, epistémico, y el tener un colectivo u organización, así como un reconocimiento social de profesión. Es relevante destacar que si no se presenta alguno de estos cinco aspectos, la actividad profesional puede ser endeble. En este sentido, Brunner y Flisfisch señalan que “(...) *el capitalismo competitivo, una educación específica como campo ocupacional determinado constituye el núcleo del proyecto profesional (...).*”²² Es decir, *la base cognitiva específica y la regulación* monopolista del mercado de competencias académicas son determinantes en el desarrollo de una profesión; lo que se complementa y es parte de los cinco lineamientos que dice Wilensky, lo que permite plantear que es determinante un conocimiento previo: formación, instrucción, capacitación, conocimiento especializado, etcétera, según sea el caso, la asociación o colectivo profesional y el reconocimiento social de la profesión.

No se puede excluir que el proceso de institucionalización de las profesiones lleva consigo la instauración de sistema meritocrático, al que Brunner y Flisfisch llaman la existencia de cuerpos sociales de carácter corporativo y estamental de tipo aristocrático, en el que se encuentra implícito el paradigma “(...) *estamentario de la sociedad con todo y sus respectivas connotaciones meritocráticas, propias de las ideologías asociadas a tales procesos; de ahí, también la función vital que se le otorga a la distribución del prestigio –su adquisición, su conservación y su pérdida- entre los miembros integrantes de un campo profesional (...).*”²³ Esto permite vislumbrar que no se trata sólo del reconocimiento y desarrollo de una profesión que estén presentes las competencias académicas; sino que también juegan los aspectos ideológico, político, cultural y económico para que se pueda dar el impulso a una profesión.

Por lo tanto, se puede decir que desde el ámbito socio-histórico las profesiones son una aspiración de ascenso ocupacional y social de diversos grupos “(...) *de trabajadores constituidos en torno a mercados protegidos por separarse de la masa de*

²² BRUNNER, José Joaquín y Ángel Flisfisch. *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Pág. 81.

²³ Citado en PACHECO, loc. cit.

*trabajadores conquistando para sí un estatus privilegiado en la sociedad. Las credenciales educacionales juegan aquí el papel de un dispositivo de defensa frente a la competencia desde abajo en los mercados de trabajo (...).*²⁴ Esto explica el anhelo de un grupo especializado en un saber (conocimiento por instituirse como profesión), por tener un prestigio que lo separe de la gran masa de la población; y la lucha permanente de otro grupo de profesionales por obtener más credenciales para preservarse como una élite dentro del mercado de trabajo: el prestigio es un factor importante para el buen desarrollo y desempeño de una profesión, y ésta es simplemente una posición relativa de un individuo a juicio de la élite del sector profesional especialmente. El sujeto prestigiado dispone de autoridad del ejercicio de influencia y genera respeto entre sus colegas, y de la sociedad en su conjunto.

El prestigio obtenido por un saber especializado propicia un nivel de reconocimiento social a las profesiones que los representan y sus especialistas a la vez compiten por un alto nivel de conocimientos, lo que posibilita que un reducido grupo de personas tengan reconocimiento social y control dentro de la rama profesional, obteniendo rangos superiores en ésta, una escala mayor de ingresos y un mayor prestigio social. Esto es lo que origina el credencialismo –afirman Brunner y Flisfisch, retomando a Sarfatti Larson- que no es otra que los “(...) *los privilegios colectivos obtenidos a partir de un monopolio cognitivo pasa a ser parte generalizada [subrayado propio] de todos aquellos grupos que logran definir sus actividades como una profesión [hasta por encima de ésta, creando así una élite dentro de la misma profesión].*”²⁵

De esta manera, diversas ocupaciones trataron de generar sus identidades a través de la formación académica y la certificación de esas ocupaciones para demandar el monopolio en la oferta de sus servicios en el mercado de trabajo. Por otro lado, las ocupaciones u oficios demandaron la certificación para defenderse de la proletarización de amplios grupos de trabajadores. Por tanto, las estrategias clásicas de profesionalización como las más recientes, llevan consigo la finalidad de

²⁴ BRUNNER. loc. cit. Pág. 81.

²⁵ idem. Citan a Sarfatti Larson, y agregan en su traducción que “En este tránsito la profesión... tiende a ser sobrepasada por la ideología del profesionalismo”.

contrarrestar la proletarización que vive la gran masa de trabajadores en la sociedad moderna. Al respecto Brunner y Flisfisch dice que “(...) *la base institucional de dichas defensas [contra la proletarización] es el moderno sistema universitario de educación superior; su base ideológica, en última instancia, es en el monopolio racional cognitiva que el sistema universitario invoca en nombre de la ciencia (...).*”²⁶ Aunque en ocasiones se antepone “*en nombre de la ciencia*” y lo que subyace es perpetuar un dominio, un poder, un monopolio. Pero lo importante es dejar claro que en el origen y surgimiento de las profesiones se juegan intereses diversos en los que se articulan destrezas adquiridas por la división del trabajo, la instrucción e información recibida por parte de las instituciones sociales y el Estado, así como los requerimientos del mercado y de una élite.

Así, la evolución de las profesiones en el contexto social y económico como parte de una estructura, se caracteriza por su peculiar inserción en la dinámica del proceso productivo y sus diversos componentes desempeñan un papel dentro del juego de intereses seleccionando a los destinatarios de sus servicios; además intervienen en los conflictos de clase y participan en el debate ideológico que influye en la transformación de la sociedad, al convertirse en objeto de la racionalidad ya no sólo individual, sino institucional, social y político. Pacheco y Díaz Barriga dicen “(...) *la organización y reorganización de los intereses prácticos e inmediatos de las profesiones se tornan progresivamente más complejas. [Y] conforme se van consolidando procesos de formación profesional en el contexto de las organizaciones universitarias contemporáneas, se modifican paulatinamente tanto la naturaleza como el destino del servicio de dicha formación en el empleo de la práctica profesional (...).*”²⁷

La profesión es una carrera, ésta indica la relación que hay en el desarrollo del individuo y la ocupación laboral fruto de un proceso sociocultural y económico en el que interviene un conjunto de conocimientos y habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto social en el que se desarrolla una profesión organizada, y todos estos aspectos están sometidos a un cambio continuo por el

²⁶ *ibid.* Pág. 82.

²⁷ PACHECO y Díaz Barriga. (1997). *op. cit.* Pág. 26.

desarrollo del conocimiento (las revoluciones científicas y tecnológicas), así como por los cambios políticos, económicos y socioculturales, logrando alterar la organización de las ocupaciones u oficios a través de la competencia, el saber y la preparación intelectual.

Hasta aquí se ha visto el origen y gestación de las profesiones llamadas liberales y los autores más representativos que han abordado esta temática (Parsons y Brunner, entre otros), así como los diferentes supuestos que conforma una profesión, lo que permite plantear la complejidad que conlleva ésta y particularmente la profesión de la enseñanza. Asimismo, se ha destacado el proceso de formación que conlleva una profesión y como se desprende de ésta una élite que en aras del conocimiento y de la mayor especialización transigiendo un monopolio para ejercicio de la profesión, además de que buscan adecuar a la profesión misma a los requerimientos del mercado, lo que a su vez genera el credencialismo y mayores requerimientos para la certificación de esa profesión.

Con todo lo expuesto, se propone ahora recuperar el viejo planteamiento sobre el perfil profesional, al que también Pacheco y Díaz Barriga llaman "*supuesto ineludible*" en la definición o redefinición de los **campos profesionales**, los que según estos autores, se pueden precisar de acuerdo a su referente y a partir del cual se establece su contenido y proponen cuatro niveles de análisis con base en el perfil de la concepción que tiene sobre una profesión, antes se partirá del hecho de considerar el perfil docente como el conjunto de características y/o aspectos que cumple un profesional de la enseñanza para efectuar su actividad y que le permitan ubicarse dentro de la organización y división social del trabajo, tanto en el mercado laboral de la enseñanza, ocupando así un puesto de trabajo. "1o. **El Perfil de una profesión** hace referencia a los **contenidos científicos-técnico** contenidos en un determinado campo de conocimiento disponible; 2o. El perfil de la profesión que toma la **referencia el ámbito sociocultural y las necesidades sociales** en un sentido más amplio, consideradas estas como un espacio que no se agota en los simples requerimientos explícitos del mercado de trabajo, ni en las prioridades marcadas por las coyunturas políticas; 3o. El perfil de la profesión delimitado por los **programas indicativos emanados del aparato estatal**, y 4o. El

perfil de la profesión que se define a partir de la demanda y de la oferta producida por la dinámica propia del mercado de trabajo, de una determinada formación socioeconómica... [subrayado propio].”²⁸

Sobre esta base en la que se delimita lo que explica un perfil profesional, se puede ver una división en dos sentidos. Por un lado, destacan las profesiones con un perfil que contiene elementos culturales e intelectuales del sistema, que en un primer momento fue la religión, posteriormente la ética, la moral, las artes, las ciencias sociales; y por otro lado, las profesiones con un perfil que aborda la competencia técnica (a las que se le ha llamado ciencias naturales), buscan la aplicación del conocimiento ya sea para resolver asuntos prácticos o producir bienes (tal es el caso de la química, las diversas ingenierías, y hasta la misma psicología desde ámbito del estudio de la personalidad) con el afán de resolver problemas inmediatos.

Con los elementos expuestos hasta aquí, se explica la forma en que se estructura un sistema de relaciones en el ámbito profesional (en el que los individuos ocupan posiciones prestigiadas y controlan el acceso a la profesión) y a la vez la forma en que se da la división social del trabajo; en el contexto del desarrollo económico, político y social generando una estructura institucionalizada de las profesiones, conocida como mercado de trabajo u ocupacional, “(...) considerando éste como un conjunto de posiciones que puedan darse en una proporción menor en relación con el total de los profesionales y el cual cuenta además con un orden jerárquico establecido por la propia profesión académica; en ella la ocupación de posiciones se da en función de la competencia prevaleciente (...).”²⁹

El florecimiento y la metamorfosis de las profesiones en el contexto social moderno del siglo XX, y del presente se ha caracterizado por su introducción en el desarrollo de la organización de las universidades, que se formaron aproximadamente desde el siglo XIII. De aquí que “(...) el modelo de las profesiones históricamente conformado por los diversos cuerpos de conocimientos representados por las congregaciones de profesores.

²⁸ ibid. Pág. 25.

²⁹ ibid. Pág. 22.

Más tarde, las carreras liberales, consolidan su presencia dentro del funcionamiento de las universidades para el buen cumplimiento del papel del servicio, que tanto unas como otras [son], llamadas a cumplir (...)”³⁰ en el campo teórico y práctico, como se mencionó, han tratado de resolver problemas y adecuar a la ciencia para la solución de diversas situaciones según sea el caso.

Otro de los factores importantes en el desarrollo histórico de las profesiones a considerar es la **responsabilidad y las consecuencias de su hacer** que tienen los profesionales, por tener las competencias requeridas y derechos para el ejercicio de su actividad; ya sea como asalariados de las organizaciones privadas o públicas. En ocasiones, estos profesionales comparten su responsabilidad con otros profesionales o con la esfera burocrática bajo un mayor o menor control del Estado o con instancias administrativas, e incluso con sus propios clientes. Más aún, Sarramona señala que los profesionales “(...) *con todo, su gran capacidad de influencia sobre el poder político, les permite intervenir o considerar la regulación legal de su actividad y las normas a las que han de someterse. Los ejemplos clásicos son los médicos, abogados y arquitectos (...).*”³¹

Es posible que además de contar con el poder político a su favor -porque se supone que los profesionales son expertos en sus ámbitos de competencia- tengan autonomía en el ejercicio de su profesión, lo que es lo mismo, ser independiente en la toma de sus decisiones, e inclusive, al margen de las presiones precedentes, dice Sarramona al respecto, de sus clientes o de quienes no son miembros de la profesión en cuestión. En este sentido, socialmente el profesional y sus colegas (se supone) se responsabilizan de las consecuencias de sus decisiones, porque supuestamente tienen los conocimientos que les permiten tomar disposiciones adecuadas dentro de los límites de sus competencias; un ejemplo claro de esto son las profesiones médica, arquitectónica, abogacía e ingeniería en sus variadas ramas, etcétera.

³⁰ ibid. Pág. 24.

³¹ SARRAMONA. (1998). op. cit. Pág. 24.

Esto último, es en las profesiones liberales donde se ha dado un discurso en pos de su carácter autónomo e independiente para desarrollar su labor profesional sin objetárseles previamente o *a posteriori* sus competencias, conocimientos y saberes. Así como la pertinencia de sus dictámenes, sin embargo estas profesiones tienen una autonomía relativa, y existe la tendencia a la incorporación de éstas a las instituciones, corporaciones, o bien a las asociaciones de profesionales para competir en el mercado de trabajo.

Con el desarrollo de la sociedad moderna se ha propiciado que los profesionales prestigiados que trabajan únicamente por cuenta propia, hoy día se ven en la necesidad de laborar en instituciones como bufetes, editoriales, hospitales, laboratorios, despachos, asesoría pública o privada, elaboración de proyectos, etcétera; en fin, esto implica su participación en la administración como asalariados, lo que les resta cierta autonomía en la toma de decisiones a su acción profesional. Y como dice Sarramona, las administraciones burocratizan a los profesionales, pero también las administraciones se profesionalizan. El prestigio que antes era de un solo profesional, ahora se distribuye entre todos los que participan en una trama organizativa. Al mismo tiempo, **el papel de los servicios públicos no significa necesariamente una restricción de la soberanía profesional**, siempre y cuando, nos dice Sarramona, puedan disponer de medios suficientes para prestar sus servicios en iguales o mejores condiciones, o bien en colaboración con otros profesionales.

La integración, coordinación y articulación de diversas profesiones para otorgar servicio y cubrir las expectativas sociales, como los requerimientos del mercado se deben a la forma en que se ha complejizado e innovado la sociedad y con ello se han universalizado derechos como el de la salud, la vivienda, la educación, entre otros, dando lugar al surgimientos de diversas y variadas empresas y servicios (en el primer capítulo se mencionaron las tendencias actuales del trabajo y la multiplicidad de los prestadores de servicios), que precisamente han querido dar a sus compañías, negocios, comercios y aún los mismos servicios, un carácter profesional así como la atención a sus clientes.

Se concluye el apartado expresando que el surgimiento de las profesiones inicialmente fueron las llamadas liberales (destacan por su carácter cultural e intelectual, la religión, la ética, la moral, las artes y más tarde la ciencias sociales, en ese orden) que se consolidaron con la institucionalización de las universidades; posteriormente se constituyeron las profesiones técnicas en busca de la aplicación inmediata y mediata de sus conocimientos a fin de resolver problemas de orden práctico (en esta rama destacan la medicina, la química, las ingenierías, etc.). Todos estos factores, aunados al proceso de desarrollo económico, político y social, conjuntamente con el impulso de la tecnología y las transformaciones sociales, originan el surgimiento de un perfil profesional, al establecimiento de nuevas competencias, y al nacimiento de las élites dentro de las mismas profesiones, así como a un incremento del credencialismo en busca de las respectivas certificaciones. Pero además, todo este transcurso va a dar lugar a la instauración de colectivos en las profesiones, para dar un mayor soporte y justificación a los requerimientos del mercado y a las propias expectativas socioculturales. A continuación se expone este análisis.

4.3 La instauración de las organizaciones, asociaciones, corporación y/o colegios profesionales.

Conjuntamente con la creación de las carreras liberales, se fundaron las organizaciones profesionales corporativas (agrupación que reúne e introduce a todos los profesionistas que se dedican al mismo oficio, u ocupaciones similares) que empezaron a jugar un papel importante de interlocución entre la sociedad civil y el Estado, convirtiéndose en un vínculo de cooperación en ambas instancias, y al mismo tiempo, dice Pontón, pasaron a normativizarse en los niveles jurídico y social: “(...) **el jurídico legal** [subrayado propio] en donde la corporación representa una especie de persona jurídica de interés público constituida directamente por la ley y regida por ella, pueden ser civiles, políticas, administrativas, militares eclesiásticas, según el marco de la legalidad que las organice y regule (...) [por otro lado], **el social** –colectivo- [subrayado propio](...) uno de los fines es el monopolio local apoyado por el desarrollo nacional, local de

*las comunidades (...)[Sin olvidar el marco] político-ideológico que responde a diferentes proyectos de Estado y enfoques gubernamentales(...).*³²

Con la organización de la unidad corporativa se pretende diseñar un nuevo sistema de representación política que rebase la concepción del individualismo liberal -de los siglos XVII y XVIII en el que los hombres tienen determinados derechos naturales que el Estado no puede alterar y se rigen por un pacto social- y considere el interés común colectivo. De tal manera, se busca asegurar los derechos de los profesionales y salvaguardarlos en la sociedad a través de una organización corporativa o gremial mediada por el poder público. Durkheim señala que *“(...) para que un grupo social(...) profesional o no, adquiera una coherencia suficiente, una indispensable conciencia de sí mismo y de su unidad moral, no basta con que exista entre sus miembros una cierta cantidad de ideas y de sentimientos comunes. Tiene también que haber algo que le induzca a oponerse a otros grupos que la limiten y que la resistan. Es preciso que las necesidades de lucha obliguen (...) a organizarse fuertemente (...).*³³ Este planteamiento es valioso y trascendente en la teoría social, ya que explica la vigencia de las corporaciones u organizaciones, colegios y gremios profesionales, hasta nuestros días. Comenta este autor que Incluso las organizaciones han desempeñado un papel moral en la historia de los profesores.

Desde la Edad Media empezaron a surgir las corporaciones gremiales, pero con *“(...) restricciones legales y de autoridad respecto de las formas de organización feudal y gremial, sin embargo, la definición de nuevas estructuras de organización social capitalista, junto con un nuevo establecimiento jurídico de las instancias laborales (como sistemas de contratos, asignación salarial, creación del trabajo fragmentado, división de tareas, administración de los procesos de trabajo, organización sindical, etc..) definen en gran medida la función y organización de los gremios dentro del aparato productivo y su tendencia a la autonomía (...).*³⁴

³² PONTÓN, Ramos. “El Corporativismo como expresión social de los intereses profesionales”, en Pacheco, Teresa y Díaz Barriga. *La profesión su condición social e institucional*. Pág. 44.

³³ DURKHEIM, Emile. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas de la educación. La evolución en Francia*. Pág. 121.

³⁴ PONTÓN. op. cit. Pág. 54.

La expresión social de las profesiones como corporaciones, colegios, asociaciones y organizaciones; estas agrupaciones además de tener un interés económico y científico, tienen también un interés sobre su ocupación laboral. Asumen características específicas a la luz de las políticas institucionales, dentro de las que se pretende homogeneizar el proceso de formación escolar³⁵, lo que responde también a las nuevas exigencias demandadas por la organización social moderna.

Una de estas **exigencias es la especialización de conocimiento**, que gira en buena medida en torno a las **relaciones de la división social del trabajo y a las necesidades sociales requeridas**. Esto último da lugar al ver el **saber o conocimiento**, como una mercancía con un valor de cambio y de uso. La importancia del conocimiento recae en su utilidad o influencia sobre el desarrollo productivo, éste a su vez busca la especialización del conocimiento, lo que a dado lugar al surgimiento de los llamados “intelectuales expertos”, sobre todo en las últimas décadas, que exige en los profesionistas una mayor especialización del saber, propiciando que las profesiones sujeten su conocimiento a las libres fuerzas del mercado como una mercancía y se vendan al que ofrezca más por el producto.³⁶

En este sentido, las corporaciones o asociaciones profesionales han pasado a representar una forma de organización relativamente “autónoma”, debido a que se encuentra relacionada directamente con las tendencias generales (sobre todo en los últimos cincuenta años) de la política educativa global y dentro del cartabón de una política oficial, tendiente a la racionalización, la tecnocracia, y pragmatismo universitario, así como hacer funcionales a las instituciones de educación frente a las demandas empresariales del sector público y de la iniciativa privada³⁷.

³⁵ Al respecto, dice Pontón Ramos que Weber ya planteaba que en los fundamentos del sistema educativo, se ocultaba la lucha del “tipo de hombre especialista” contra el tipo más antiguo de “hombre cultivado”. Esta lucha viene determinada por la irresistible expansión burocrática de todas las relaciones de autoridad pública y privada, por la importancia cada vez mayor de los conocimientos expertos y especializados. *ibid.* Pág. 45

³⁶ Es en estos casos, cuando los intelectuales asumen una posición política y se contratan a la inteligencia del Estado e iniciativa privada, o quedan al margen asumiendo una posición crítica.

³⁷ PONTÓN. *op. cit.* Pág. 58.

En nuestro país, las asociaciones, corporaciones o colegios de profesionistas se norman por “(...) *la Dirección General de las Profesiones [de] la Secretaría de Educación Pública, las cuales se encargan de la vigilancia del ejercicio profesional y funcionan como órganos de conexión entre el Estado y los colegios profesionistas (...) estos gozan, en términos legales de personalidad jurídica y poseen los derechos. Obligaciones y atribuciones que señala la ley (...).*”³⁸ Seguramente en otros países, esta legislación ha de ser similar, sobre todo en los países subdesarrollados.

En el caso de los profesores de educación primaria en México, entre las asociaciones civiles que concentran a los profesionales de la educación, se encuentran el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) que aglutinan, según el V Informe de Gobierno del presidente Vicente Fox, a 1’653,456 maestros divididos en 191,478 profesores en el ámbito federal; 984,614 en el estatal; 341,208 en el particular; para un total de 1’100,367 docentes en el nivel básico³⁹. **Mientras que en los datos de la página del SNTE para el año 2005, aparecen registrados 1’300,000 profesores en el Magisterio.**

Estas agrupaciones se han caracterizado por reivindicar y congregar a los trabajadores en función fundamentalmente de su relación contractual con el Estado (en calidad de patrón), más que por cuestiones de orden académico, lo cual también es su materia de trabajo. Fuera de estas agrupaciones, son pocas las asociaciones de profesores que existen en nuestro país que se han logrado asociar a los profesores con anhelos pedagógicos, a pesar de que del trabajo del maestro es una actividad del saber, del conocimiento.

Por otro lado, existen formas de organización flexibles, cuyo origen es la crisis que han presentado las organizaciones profesionales, sobre todo las más antiguas, quienes han exhibido situaciones de trabajo dispares o encontradas (especialmente entre jóvenes y viejos), por lo que no todos se sienten representados, sobre todo

³⁸ *ibid.* Pág. 41.

³⁹ PODER EJECUTIVO FEDERAL. V Informe de Gobierno del C. Presidente Vicente Fox Quesada. Anexo Estadístico.

cuando se trata de que los miembros más añejos, o que son representantes de las corporaciones e implementan una política discordante a los requerimientos actuales. Porque sólo se protege a miembros con posiciones cómodas dentro de la corporación; por diversos problemas internos, se da cabida al surgimiento de organizaciones flexibles y menos rígidas o corporativas, tal es el caso de sociedades científicas, asociaciones profesionales y sindicatos de técnicos; o como señala Sarramona, que se ha optado hasta por sindicatos tradicionales de clase de la que serían más partidarios los más críticos con la ideología del profesionalismo.

Es importante la presencia de las organizaciones en el trabajo profesional, que puede favorecer el florecimiento de una profesión o su propio entierro, por esto las profesiones más antiguas, como la medicina, han cobijado bajo el velo de la organización colegial, como dice Sarramona, las crisis de estas organizaciones reflejan las transformaciones que están experimentando las profesiones, *“(...) porque el sector profesional es dinámico y si bien es cierto que algunas profesiones decaen o ciertas características se debilitan, también es cierto que otras nuevas aparecen. Por ejemplo el carácter asalariado del sector profesional hace que sus formas de asociacionismo [sic] se diversifiquen con una mayor presencia del sindicalismo o de las asociaciones sectoriales al margen o junto a los colegios (...).”*⁴⁰

Del mismo modo, el carácter monopólico de una profesión cede paso a los mecanismos de mercado como la libre competencia, donde se hace más difícil la defensa de los intereses corporativos, o más aún, parece que el mundo profesional se hace más ininteligible, heterogéneo y desigual para evadir la constitución de corporaciones, a través de políticas implementadas por las empresas que optan por no contratar más técnicos y/o directivos profesiones previamente certificados por instituciones oficiales. La formación especializada la da a la propia empresa (grandes empresas transnacionales y monopolios), cubriendo ciertas equivalencias con relación a las titulaciones de los profesionales y que son aptas para el desempeño de las funciones específicas que requiere dicha empresa.

⁴⁰ SARRAMONA. (1998). op. cit. Pág. 7.

Hay que tener presente que no todas las profesiones cuentan con la misma fuerza en su organización corporativa, valoración social y con las mismas posibilidades de desarrollo laboral, pese al reconocimiento, prestigio o importancia política. Al respecto dice Pontón, “(...) *las profesiones comparten en general características concretas, todas asumen procedimientos de certificación del conocimiento, lineamientos jurídicos, relacionados con el ejercicio profesional y un estatus que varía según el área de conocimiento disciplinario. Sin embargo, la imagen social de los diferentes tipos de profesionales no es compartida ni generalizable (...).*”⁴¹ En este sentido, no es igual el desarrollo profesional-laboral y social de un médico, abogado, ingeniero, que el de un psicólogo, sociólogo o profesor (al que generalmente se le llama maestro, en el contexto hispanoamericano), su desarrollo profesional simultáneamente que se **cuestiona socialmente** en el ámbito laboral –en relación a las carreras liberales-, y presenta limitaciones de diversa índole en su desarrollo profesional. En el siguiente apartado de este capítulo se abordará este tema.

4.4 La génesis de la profesión docente

En el apartado anterior se expuso el origen de las profesiones liberales y la importancia de las organizaciones en la consolidación y desarrollo de las profesiones, se pregunta ahora: ¿cómo se explica el trabajo de enseñanza a la luz de la ejecución de una función o una actividad social, con una normatividad laboral sujeta a competencias y reglas del mercado?, ¿cómo explicar el tránsito de la actividad de la enseñanza a la constitución de profesión docente?

Para responder a estas interrogantes, inicie por esclarecer lo expuesto en el capítulo tres, sobre el trabajo; pensado como una categoría de análisis, que implica reconocer la concepción del hombre en la sociedad, como una totalidad histórica concreta, en el que el hombre erige relaciones sociales de producción (trabajo) con los demás; produce su supervivencia (se produce a si mismo) transforma la

⁴¹ ibid. Pág. 58.

naturaleza y produce valor que se concreta a su vez en valores de uso y de cambio. *“La naturaleza específica de cualquier modo de producción es históricamente determinada, entonces, por el tipo de relación social que los hombres establecen en la producción de su existencia (...) la relación de trabajo con el capital, o de las condiciones objetivas del trabajo con el capital, presuponen un proceso histórico que disuelve las diferentes formas en las cuales el trabajo es un propietario (...).”*⁴²

Desde esta lógica, la enseñanza es una actividad que en un sentido útil es un **trabajo** socialmente necesario, es productivo y potenciador que posibilita una mayor producción de mercancías, por lo tanto es una actividad social y económica, es decir, educa para el plustrabajo e implica una tarea específica, particular, que conlleva condiciones y contextos en los que se despliega y desarrolla, a fin de inferir las características que definen a los sujetos que participan en esta actividad, se ha hecho de ésta un oficio u ocupación como enseñantes, mejor conocidos como maestros, docentes, profesores, educadores, entre otros sinónimos⁴³, que tienen como objetivo propiciar un proceso de aprendizaje en los alumnos, y en general propicia el desarrollo y asegurar la operación académica escolar que permite el funcionamiento de la escuela socialmente.

En esta forma, es como se plantea que el trabajo de la enseñanza (docente), está destinado a efectuar, desde la transmisión de valores hasta efectuar actividades diversas y complejas con el fin de garantizar la operatividad de la escuela. Pero lo importante para es ver como los docentes, a la vez que producen instrumentos, crean conocimientos sobre la enseñanza, y esto último es precisamente lo que aparece como producto materializado objetivado, en un texto escrito que es transmisible y comunicable⁴⁴.

Desde esta perspectiva, el trabajo de la enseñanza como profesión significa

⁴² FRIGOTTO. op. cit. Hace alusión a la Contribución a la crítica de la economía política de Carlos Marx. Pág. 86

⁴³ REMEDI, Eduardo. et al. La Identidad de una Actividad: Ser Maestro. Pág. 7. Hace alusión a la importancia que tiene estudiar el trabajo docente desde la noción de sujeto.

⁴⁴ STRINGHINI cita a Braverman: **el producto del trabajo intelectual consiste en marcas sobre el papel**. "Nuestras Marcas... El trabajo Docente. Diferentes Perspectiva de Análisis: Entre el Oficio y la Profesionalización", en Crónicas del Malestar Docente. 2002. Pág. 56.

formación superior, dedicación, autonomía, nivel de competencia, conocimiento exclusivo, o como lo define Fernández Enguita, la profesión “(...) *más que cualificación y competencia es un problema de poder: autonomía frente a la sociedad, al poder político, a la comunidad y a los empleadores; jurisdicción frente a los demás grupos profesionales; autoridad, superioridad frente al público y frente a las potenciales profesiones o grupos ocupacionales subordinados (...).*”⁴⁵; si estos factores son decisivos y dejan en claro los elementos centrales que caracterizan una profesión (formación, autonomía, autoridad, reconocimiento social). Ahora se pregunta desde el objeto de este estudio, ¿cuáles son los rasgos de la profesión docente?, ¿cómo es la génesis de esta profesión?, ¿hasta dónde se puede plantear que el trabajo docente es una profesión?

Para responder a las interrogantes, se explica que el trabajo de la enseñanza (conocido como trabajo docente), nació en Europa, y tiene una génesis clerical, según Spencer y Durkheim, quienes exponen que “(...) *las profesiones nacen de ciertas funciones sagradas que en principio fueron asumidas por los sacerdotes y que van sufriendo una diferenciación progresiva y una creciente complejidad. Antes del siglo XVI ser profesional era hacerse religioso, comprometerse con una orden monacal [sometiéndose a efectuar votos](...) ser profesional, cuando se empezó a utilizar el término, significaba haber ‘hecho un voto explícito o implícito de guardar ciertas normas en comunidad con otras personas, igualmente **dedicadas y profesadas**’ [subrayado propio]. En eso residía la dignidad y el honor de ser profesional.*”⁴⁶

Dentro de este marco, para poder ejercer el magisterio, era necesario poseer dos grados previamente: la licenciatura y la inceptio, que eran grados conferidos por un canciller. Los maestros no intervenían para decidir su acceso a la profesión, sino que el canciller se encargaba de otorgar la licencia como le parecía, cerraba la carrera a candidatos cuyos maestros juzgaba muy dignos o no; otorgaba grados a los que consideraba de los suyos y excluía a los otros; podía retirar la licencia una vez concedida; era un especie de juez, dice Durkheim que tenía poder sobre todo el

⁴⁵ FERNÁNDEZ Enguita “A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. p.17. Cita a Jonson 1968; Friedson 1970, 1986; y Collins 1979.

⁴⁶ SARRAMONA. (1998). op. cit. Pág. 4.

personal de escuelas, maestros y alumnos. Los juicios que hacía se sancionaban con la pena de excomuni3n, lo m1s difc3il era que esta relaci3n de dependencia de los maestros con el canciller duraba toda la vida⁴⁷.

Este sistema feudal en la organizaci3n de la actividad de la ense1anza en Europa manten3a el control, restring3a y limitaba la competencia y el acceso a la profesi3n; aparte manten3a el respeto a las tradiciones. Esto se desarrollaba en un marco clerical, pues no hab3a un sistema educativo fuera de la Iglesia, o lo que es lo mismo, no se ense1aba fuera de las iglesias y monasterios, la autoridad religiosa era la 3nica que reglamentaba el n3mero de maestros y se encontraban, dice Durkheim, en los recintos de las catedrales. Concluye se1alando que este sistema de organizaci3n de la ense1anza, dio lugar a una lucha entre dos poderes morales; por un lado, el gran poder de la Iglesia con su canciller que ten3a como arma la excomuni3n, y, por el otro lado, los maestros que utilizaban el boicot a los licenciados que se les quer3an imponer o la suspensi3n de las lecciones o clases. As3 se gest3 un poder nuevo, la corporaci3n naciente de maestros, que tom3 conciencia de si misma y se forj3 una personalidad que fue reconocida hasta 1210⁴⁸ por el papado y posteriormente oriento a la escuela hacia nuevas v3as.

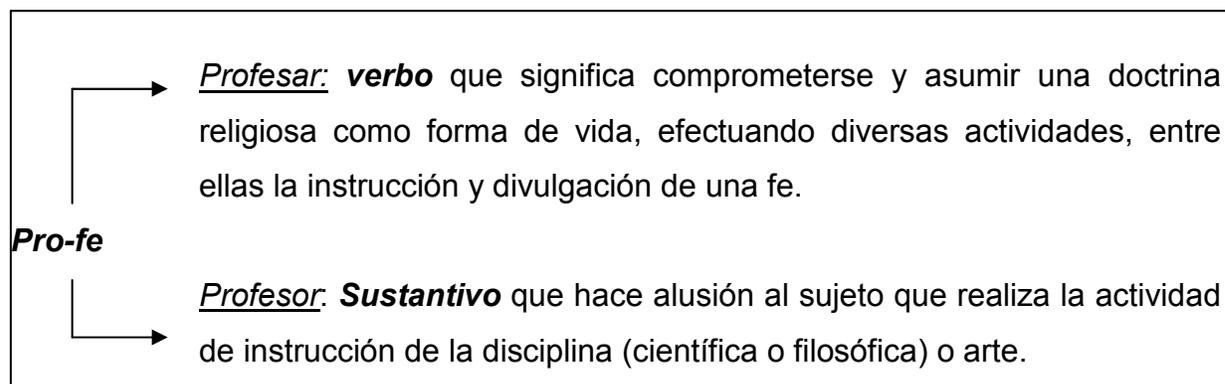
Al analizar el concepto de profesi3n, y por lo que explican diferentes autores: Sarramona, Durkheim, Garc3a Llama, Pont3n, entre otros, es necesario conocer su origen, derivado del verbo **profesar** que significa declarar, practicar, y vivir en funci3n de la creencia religiosa, que implicaba tener una forma de vida singular dentro de los recintos mon1sticos. Al parecer, este verbo surgi3 con el vocablo profesor, el cu1l es un sujeto que realiza la actividad de aleccionar, en su primer momento fue una fe (los primeros profesores oficiales dentro de la l3gica institucional fueron los sacerdotes que ense1aban a sus alumnos para seguir y propagar las creencias religiosas), des-

⁴⁷ DURKHEIM. op. cit. P1g. 122.

⁴⁸ ibid. P1g. 123.

pués una ciencia, un arte u oficio. Al final de todo este proceso, se originó el término profesión, como la acción de educar, la que ahora es una ocupación y empleo⁴⁹.

ORIGEN DEL VOCABLO PROFESIÓN



Prueba de esta hipótesis que se presenta, es lo planteado por Anne Staples: “(...) el término ‘profesor’ se usaba indistintamente para cualquier profesionista recibido (...)”⁵⁰

Después del siglo XVI, el concepto profesión pierde su significado esencialmente religioso, pero conservó resquicios de su origen y se mantuvo la idea de vocación, de servicio y renuncia a cuestiones materiales, incluso dice Sarramona que “(...) probablemente fue Martín Lutero el primero en usar el vocablo de profesión (Beruf), desprovisto de sus matices ascéticos pero con un peculiar sentido dogmático de deber de trabajar, impuesto por la divinidad y al que uno debe de supeditarse (...) el trabajo profesional es un deber para el prójimo, una expresión de la conducta moral y una forma de corresponder al amor de Dios. La profesión es la vocación al trabajo en el mundo (...)”⁵¹

Siguiendo con la historicidad de la profesión de la enseñanza, se puede decir que se desarrolló en Europa⁵² en los suburbios urbanos en los siglos XVII y XVIII, para civili-

⁴⁹ Además de la revisión bibliográfica se consultó a Yolanda Villaseñor, investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, que trabaja temáticas de lingüística y análisis del discurso.

⁵⁰ Véase la Constitución del Estado Nacional de Anne Staples, en Historia de las Profesiones, varios autores. 1982. El Colegio de México, pág. 72, donde cita: todo el que, previo examen, hiciere constar su instrucción y aptitud en alguna ciencia, sin consideración al lugar, director o método por donde la hubiere adquirido, será reputado profesor y digno de los privilegios que las leyes le designen a su vez”. En Mateos III, Pág. 646, 16 de octubre de 1826.

⁵¹ SARRAMONA. (1998). loc. cit. Pág. 4.

⁵² En el caso latinoamericano, los monjes alfabetizaban, castellanizaban y trataban de mediar entre los colonizadores y la resistencia india.

zar a las peligrosas y abandonadas clases de estos suburbios, aunque la genealogía del maestro se caracteriza por su discontinuidad. En términos de Foucault dice Jones “(...) esta genealogía marca la línea de una transformación ética dentro de un complejo discursivo que trata de dirigir la población urbana con profundidad y detalle, en principio mediante una maquinaria disciplinaria de microcastigo y, más adelante, a través del biopoder de los organismos tutelares (...).”⁵³

Esto explica que la enseñanza surgió como una estrategia para regular a la población nómada, disoluta, ignorante y marginal que se instalaba en los suburbios urbanos en Europa para trabajar en las fábricas u otros empleos para subsistir en las ciudades y para normativizar el surgimiento de las escuelas de barrio que, generalmente, operaban en la casa de los maestros sin una jornada escolar regular, sin control alguno incluyendo la calificación de los que fungían como enseñantes, al que dice Jones, eran desocupado por algún accidente de trabajo, mujeres viudas o cualquier persona bien intencionada con principios religiosos y que sabía leer y escribir podía hacer una escuela. Por otro lado, había instituciones religiosas y caritativas que tenían como cometido educar al pobre para “progresar y ser útil” en la sociedad.

Jones continúa que fue hasta fines del siglo XVIII con la British Society y la National and Foreign Society que se creó una técnica específica para proporcionar instrucción barata para los pobres, la instauración de escuelas dotadas de monitores de Bell y Lancaster, que se constituyeron en una nueva “(...) máquina de instrucción (...) Su atractivo se basaba en la afirmación de Lancaster de que un profesor, mediante el adecuado empleo de monitores, podía educar a mil alumnos en su escuela de Borough Road (...).”⁵⁴ Fue hasta principios del siglo XIX que Bentham y el grupo education-mad, veían la escuela con monitores como estrategia mediante la que el gobierno inculcaría científicamente hábitos de moralidad, para lo que se implementó el esquema educativo de Bentham en el que cada alumno competía para **hacerse con**

⁵³ JONES, Dave. “Genealogía del profesor urbano”, en *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Pág. 61.

⁵⁴ *ibid.* Pág. 62.

el puesto de quien ocupara un lugar superior al suyo: la escuela inculcaba una moral utilitaria mediante el examen y la degradación, señala Jones.

En el siglo XIX, el profesional de la enseñanza se limitaba a efectuar su trabajo con un estilo pastoral (como un trabajo de apostolado) y a finales de este siglo se hizo hincapié en los conceptos de *organización y carrera que* llegó a convertirse, dice Popkewitz, “(...) *en una pugna continua entre las antiguas concepciones teológicas de la docencia y las preocupaciones instrumentales de las nuevas profesiones (...) los procedimientos de formación exigían una conjunción institucional del objetivo moral y la ciencia (subrayado propio) pero más tarde establecieron una jerarquía entre el conocimiento de los expertos y los profesores de clase (...) eran en su mayoría mujeres.*”⁵⁵

Con esta perspectiva, Popkewitz plantea un triple problema, que genera a su vez una reflexión importante: primero, se **aborda el inicio de una formación especializada para efectuar el trabajo de la enseñanza, para formalizar, estructurar este trabajo como un trabajo profesional**; segundo, **el surgimiento de la diferenciación entre expertos** (especialistas en la búsqueda de un mayor conocimiento) y **el de los profesores frente a grupo que se dedican sólo a la transmisión del conocimiento**; y tercero, **la presencia del trabajo de género femenino en la constitución de la profesión docente.**

Emilio Tenti afirma lo contrario, que el trabajo docente en México como profesión, surge con la Compañía Lancasteriana a través de “(...) *todo un sistema extremadamente reglamentado y constituye una forma significativa de burocratización de la práctica escolar que permitió hacer llegar la instrucción más allá de los círculos estrechos de los sectores dominantes de los países hispanoamericanos en el período de pos-independencia (...).*”⁵⁶ Según esta concepción, el ejercicio de la profesión docente nace sin mecanismos de control y regulación propiamente dichos que la delimitara; no se requería una formación especializada previa, simplemente era necesaria la

⁵⁵ POPKEWITZ, S. op. cit. Pág. 80.

⁵⁶ TENTI, Emilio. El arte del buen maestro. Pág. 87.

presentación de exámenes, probablemente sobre conocimientos generales que garantizaran la enseñanza.

En siglo XIX hay un **fortalecimiento de las instituciones sociales**, se centra la atención a la **vida del individuo**, se inicia el debilitamiento de la concepción teológica sobre los **designios de Dios**⁵⁷ y con ello se sobrepone el razonamiento asociado a las ciencias duras; se tensan los discursos entre las ciencias humanas y las relaciones sociales, surge el fortalecimiento de la vida material. En este contexto, nacen los primeros profesionales conocidos como **científicos sociales** revirtiendo las creencias protestantes al fortalecimiento de la institución. Con ello inicia una nueva cultura que posibilita al Estado expandir su poder centralizado, bajo el sistema democrático y meritocrático, fruto del desarrollo del capitalismo. Es decir, las comunidades profesionales inician un proceso donde predominaba el individualismo de mercado, por ello la profesionalidad adopta el racionalismo y competitividad a semejanza de leyes mercantiles. Por otro lado, la profesionalización se sujetará al almacenamiento de saberes y construcción de conocimiento; cuya complejidad se vislumbra en las nuevas pautas de carácter secular y científica que recaerá en las instituciones sociales, cuyo fin será orientar y planificar el desarrollo social.

Estos reformadores integrados por patricios, hijos de comerciantes, clérigos, médicos, educadores, señala Popkewitz, entre otros, darán vida a la nueva ciencia social orientada a enaltecer el saber científico en aras del progreso material y social. En relación al trabajo de la instrucción como profesional, dice también este autor, que durante el siglo XIX se mantuvo la referencia a la docencia como profesión a pesar incluso de las drásticas transformaciones del significado social de la escolarización (profesión, investigación educativa y formación del profesorado) y de sus prácticas. Es decir, para este autor, la escolarización supuso los cambios más significativos que contribuyeron a definir el trabajo docente como profesional, ya se hizo hincapié en la formación que exigía una conjunción institucional del objetivo moral y ciencia, con

⁵⁷ Este hecho se debilitó desde el siglo XVI con la excisión de Lutero de la Iglesia católica y romana y luego con el periodo de la Ilustración Ver ESCOLASTICA; ALIGHIERO Manacorda, Mario. Historia de la Educación. Vol. 2. de 1509 a nuestros días.; PONCE, Aníbal. Educación y Lucha de Clases.

un conocimiento especializado, una ideología de servicio público no religioso ni partidista.

Con el fortalecimiento del Estado capitalista en el siglo XIX, surge la moderna educación pública, cuyos lineamientos se basaron en la formación social para incorporarla a la vida racional y laboral, y cuyas prácticas darían sentido a lo que se conoce como profesiones liberales con saber profesional: el saber y el conocimiento profesional como discurso tendían a la practicidad y a la utilidad para la reforma del Estado que suponía una política pública en interacción con el desarrollo y progreso institucional. Esto último lo plantea “(...) *la constitución de la escolarización supuso cambios en la organización social y cultural de la autoridad profesional. Las concepciones primitivas de las profesiones estaban ligadas a la alta burguesía y carecían de todo sentido de regulación laboral o definición explícita de tareas técnicas (...) no se relacionaba de ninguna manera el carácter con la carrera. La vida profesional se entendía en amplios términos sociales y morales que vinculaban la propia vida con la obligación y el servicio a la comunidad. A mediados del siglo XIX, se desarrolló un discurso sobre la práctica profesionalizada que se pronunciaba con el sentido más centrado y racionalizado y menos religioso del mundo, aunque permanecía la preocupación por la obligación, el orden social y la preservación de la armonía (...).*”⁵⁸

En el caso de México, la profesión docente está relacionada con el trabajo docente y su proceso histórico de conformación cuyo origen (inicios del siglo XIX) con la declaración de México como país independiente, Alberto Arnaut dice que entre 1821 y 1866 plantea que el trabajo docente era una profesión libre, en la que sólo se requería una serie de exámenes para ejercer la profesión, Al respecto dice “(...) *la instrucción elemental estaba bajo el control de los particulares y las corporaciones civiles y eclesiásticas. De ahí que, en el caso de los primeros, la autorización del ejercicio era de hecho también una licencia para el establecimiento de una escuela elemental de primeras letras. En este sentido el magisterio era básicamente una “profesión libre” (...).*”⁵⁹

⁵⁸ POPKEWITZ, S. op. cit. Pág. 94.

⁵⁹ ARNAUT Salgado, Alberto. Historia de una Profesión. Pág. 19.

Según esta concepción de la profesión docente, nace sin mecanismos de control propiamente dichos y regulación que la delimitara; no se requería una formación especializada previa y simplemente era necesaria la presentación de exámenes, probablemente sobre conocimientos generales que garantizaran la enseñanza.

Lo importante es destacar cuál ha sido el proceso y desarrollo histórico de la profesión docente y las diferentes posiciones teóricas que hay al respecto, como la de Popkewitz, quien señala que en los inicios del siglo XX, la profesión docente se reconoció como una profesión que estaba compuesta mayoritariamente por mujeres, “(...) *cuyos orígenes eran clase baja en un momento en el que la definición de la categoría y los privilegios estaban vinculados a las concepciones de carácter y carrera de profesión [estas](...) se mezclaron con las pautas cambiantes de trabajo y conocimiento asociados con la enseñanza (...).*”⁶⁰ De tal manera que el trabajo docente con los dotes de profesión reformuló el orden y propicio el nacimiento de una reglamentación social que dio pauta al reconocimiento laboral de esta actividad.

Para que una profesión se considere como tal, Ghilardi dice que se deriva de la congruencia con la percepción social que se tiene de ella, pues no basta con que un docente se perciba como profesional, puesto que existen imposiciones sociales que se limitan a la profesión docente:

1. *El gran número de enseñantes;*
2. *La pluralidad de “clientes” con los cuales el docente trabaja simultáneamente;*
3. *El escaso control que puede ejercer el docente sobre su propia actividad, en virtud de los rígidos procedimientos de funcionamiento del sistema formativo impuestos por el Estado.*⁶¹

Esto muestra un poco de lo que implica la profesión de la enseñanza en la educación de la escuela primaria pública, la cual implica la realización de distintas tareas dentro y fuera de la escuela. Así, el trabajo docente o de enseñanza **se consolida con el**

⁶⁰ POPKEWITZ. op. cit. Pág. 86.

⁶¹ GHILARDI, Franco. op. cit. Pág. 28.

nacimiento de los estados nación. De la misma forma en que intervino el Estado en la economía para asegurar la reproducción de capital, lo ha hecho para garantizar la capacitación de la mano de obra educar para el plustrabajo para el desarrollo de la industria, además el trabajo docente he sido la garante de la estabilidad y paz social brindando los servicios necesarios a la población, entre ellos el de la educación.

El proceso de industrialización y auge del capitalismo contribuyó para proporcionar aumento e importancia social a la educación, sobre todo en primaria, y de ahí que el Estado sería el único órgano facultativo para sostener un sistema educativo que instruyera a la gran masa de analfabetos, a la vez que otorgara el derecho a los niños de recibir una educación y cuya obligación era que del Estado tenía que propiciar la igualdad de oportunidades para lograr la equidad entre la ciudadanía, pues se instauró en México bajo la corriente liberal después de décadas de guerra.

Birgin señala respecto al surgimiento del trabajo de enseñanza que “(...) *el magisterio como profesión de Estado nace con la creación y desarrollo del sistema de educación primario y las escuelas normales. Sin embargo, el trabajo de enseñanza existía previamente, aunque de forma más heterogénea y menos normada (...).*”⁶² en México fue en el Porfiriato cuando el profesorado se expandió y creció sustancialmente, la enseñanza básica oficial constituyó una principal fuente de empleo de los grupos semiilustrados del país, de actividad casi privada (en manos de la Iglesia y otros particulares) pasó a ser predominantemente oficial; dice Arnaut que pasó del municipio al Estado y de éste a la Federación. “*La mayoría de los maestros en servicio siguieron siendo profesores no titulados o titulados no normalistas, autorizados por los ayuntamientos, los órganos colegiados de instrucción pública o las propias escuelas normales a las que se les transfirió la facultad de autorizar el ingreso a la profesión, que hasta entonces había sido facultad casi exclusiva de los ayuntamientos para ejercer la docencia (...).*”⁶³

De esta forma se organizó la actividad de la enseñanza en un trabajo institucionalizado, oficialmente reconocido, normado, asalariado y sobre todo se convirtió en

⁶² BIRGIN, Alejandra. *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego.* Pág. 20.

⁶³ ARNAUT. *op. cit.* Pág. 24.

uno de los pilares más importantes de la sociedad mexicana, para impulsar el desarrollo capitalista y asegurar la estabilidad social. Así, los profesores se convirtieron en un sector fuerte (multitudinario, con representación e impacto político) de trabajadores que apoyaron la política del estado a través del sistema corporativo, desde el periodo posrevolucionario hasta cardenista y continuar a lo largo de los diferentes gobiernos hasta llegar a nuestros días, en los que la profesión de la enseñanza se encuentra profundamente cuestionada por el excesivo control que el Estado tiene y ejerce sobre el trabajo de la enseñanza al grado de burocratizar la actividad y quehacer del docente, viéndolo como un administrador, un empleado más del Estado, y poniendo en riesgo su carácter profesional y de educador formador.

Esto hace concebir al maestro como un semiprofesional o pseudoprofesional, o como un técnico con cierto nivel de conocimientos especializados pero no como un profesional; en el mejor de los casos se le considera en comparación con las profesiones liberales como un semiprofesional, y no como un trabajador de la cultura o intelectual, sino simplemente como un asalariado más en el Estado, un burócrata como se enunció al principio de este capítulo. Hoy, el maestro se encuentra entre la vocación y el mercado, lo que evidencia una crisis en la profesión docente, o lo que es lo mismo, una profesión en crisis. Posteriormente se retomará esta discusión.

4.5 El trabajo de la enseñanza en la escuela primaria como una actividad profesional

Inicio por caracterizar el trabajo de la enseñanza, al que defino como un trabajo profesional, y luego defino las características de lo que significa una semiprofesión o subprofesión como lo denominan algunos autores. Una característica más que hace diferente a la profesión de la enseñanza (particularmente a nivel básico) en relación a las profesiones liberales, es su dependencia del Estado (denomina burocrática, según Fernández Enguita), aunque existen centros educativos privados (escuelas particulares en diferentes niveles educativos) donde la actividad de la enseñanza

está regulada y normada por la curricula impuesta por el Estado o Gobierno (desde la consumación de la Independencia de México), a través de la Secretaría de Educación Pública.

Como se mencionó, el trabajo de la enseñanza tiene el carácter de profesión de Estado, surge primero bajo el auspicio de una organización corporativa (ya que el Estado regula sus funciones y actividades) donde existen también decisiones individuales por el docente, pero sujeto a normas colectivas surgidas de la propia institución escolar con su cultura, en la que el docente se desarrolla individual y colectivamente, esto es lo que define las características del puesto de trabajo, aunque todas las profesiones están estrechamente vinculadas en cierta forma con organizaciones burocráticas oficiales, incluso algunas profesiones realizan su trabajo dependiendo en gran medida de las organizaciones, pero la profesión docente en la escuela primaria pública en México, depende totalmente de una organización burocrática y corporación sindical. Por estas características es por lo que generalmente se le considera como una semiprofesión.

Se entiende como semiprofesión a las ocupaciones que no han logrado acceder a la condición plena de desarrollo de una profesión. Las semiprofesiones son ocupaciones de carácter técnico, formación de corta duración, con menor *status* social, y menor cuerpo de conocimientos, es decir, con **conocimientos menos especializados lo que conlleva a la falta de autonomía en su trabajo**. Dice Martha Jiménez que según Etzioni, la semiprofesionalización se da por “(...) *el carácter burocratizado y la alta feminización de estas ocupaciones, que considera [Etzioni] incompatibles con la profesionalización*. Sin embargo, no todos los autores coinciden con esta percepción: para Freidson (1978), lo determinante viene a ser el grado de **control último que se tiene sobre el propio trabajo** (...).”⁶⁴

Como se observa, son varios aspectos que deben considerarse para determinar hasta dónde una ocupación o empleo es semiprofesional. En este sentido, prácti-

⁶⁴ JIMÉNEZ Jaén, Martha. op. cit. Pág. 3.

camente se clasifica de forma arbitraria que **el trabajo de enseñanza es de carácter subprofesional o semiprofesional**; o, en el mejor de los casos, como **profesionales pero con una actividad en proceso de profesionalización**, según Etzioni o Wilensky, dice Martha Jiménez, y continúa “(...) *existe un consenso bastante general en el sentido de que los docente no pueden ser considerados como profesionales en la misma forma que... los médicos y los abogados, por ejemplo. Sin embargo, casi todos los autores creen que la enseñanza involucra (...) elementos de profesionalismo (...).*”⁶⁵ Elementos de una formación previa ejercicio, una actividad sin un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos, y con cierto grado de especialización.

La posición en el trabajo de la enseñanza es un trabajo profesional en todos sus niveles educativos (desde educación primaria y la básica), porque en principio, requiere para su ejercicio de una formación previa y especializada, aunque sin haberse realizado como licenciatura en México hasta 1984, se considera una profesión más con un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos. La profesión docente, desde su génesis, a diferencia de las profesiones liberales, para su desempeño, no se le había condicionado tener, para su ejercicio, una formación profesional previa como maestro para ingresar al puesto.⁶⁶

En los últimos treinta años en México, con las políticas de modernización educativa, la formación especializada en la enseñanza (sobre todo en primaria) se hace fundamental y determinante para ingresar a la actividad docente y ejercerla. Los problemas que han puesto en duda, desde esta perspectiva, el **carácter profesional**

⁶⁵ ibid. Pág. 4.

⁶⁶ En México, hasta hace poco más de una década, a los sujetos que tenían o no la profesión no se les separaba socialmente, pero si laboralmente; esto persiste con los profesores de primaria. En México, los estudiantes desde que son egresados de secundaria o bachillerato pueden empezar la carrera docente, pero con previos cursos de capacitación y posteriormente pueden optar por una beca para estudiar la licenciatura. Esto se da en zonas rurales; pero este fenómeno es cada vez menos frecuente aunque existen una serie de programas por parte del Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública. [Consejo Nacional de Fomento Educativo –CONAFE-; Instituto Nacional para la Educación de los Adultos -INEA-; Intituto Nacional Indigenista –INI-; Dirección general de Educación Indígena –DGEI-] que contratan a **instructores comunitarios que efectúan la misma actividad de la enseñanza que realiza un profesor o maestro** rural, además efectúa dentro de su labor una actividad muy estrecha con la comunidad que es la corresponsable de garantizar las actividades formativas de la escuela. Véase a ROJAS, Teresa. “Niños Jornaleros Agrícolas Migrantes en la Escuela Primaria: Una Mirada a los salones de clase”. Ponencia presentada en el XXVI Mesa Redonda de la sociedad Mexicana de Antropología. Zacatecas, Zac. Agosto 2001; y a IBARROLA, María de. “Los Maestros de Educación Primaria en el siglo XX”, en LATAPI, Pablo.(coord.) Un siglo de educación en México.

del trabajo de la enseñanza es el de la falta de autonomía y control sobre su trabajo, los propios sujetos involucrados en las tareas educativas, y el **desprestigio social y la baja remuneración que perciben los enseñantes**. **El problema de la autonomía en la actividad laboral es fundamental en el ejercicio de la profesión**. **Sarramona señala que pese que existen diversas razones científicas y técnicas para efectuar esta actividad, no se han considerado seriamente** “(...) *la necesidad que existe de la autonomía en la acción en la actividad docente. En primer lugar es evidente que los conocimientos científicos y las normas de acción que pueden elegirse para interpretar y actuar sobre un fenómeno educativo no son únicas, de modo que muchas veces es preciso elegir o combinar varias opciones posibles. Ello sin olvidar las preferencias y aptitudes personales del docente que por esto mismo harán más eficaz una opción que otra (...) la misma normativa legal que determina mínimos curriculares y principios organizativos se deberá adaptar a la realidad concreta de cada caso y contexto social que envuelve al centro(...).*”⁶⁷

Aunado a este problema de falta de autonomía y control que existe sobre el trabajo docente (y que lo ha hecho ver como una semiprofesión), otra contrariedad más compleja y difícil de delimitar, es la de la diversidad y complejidad de tareas que se efectúan en la actividad de la enseñanza, obstaculizando los ámbitos de realización de esta actividad, e incluso, esta indefinición de tareas dificulta y genera una insuficiencia para afrontar y resolver dichas tareas. De tal forma que lo que aparece ante los individuos que demandan el servicio, pareciera ser simplemente un problema de incompetencia laboral, cuando la esencia del fenómeno son las innumerables tareas que un profesor realiza (particularmente a nivel básico educativo)⁶⁸, y no la falta de especialización o de profesionalización.

⁶⁷ SARRAMONA. op. cit. Págs. 26-27.

⁶⁸ Se encontró (desde diferentes concepciones teórico-metodológicas de diversos autores) una referencia común sobre la diversidad, complejidad e otras tareas que el docente realiza en su actividad cotidiana en Citlali Aguilar, Patricia Medina, Ezpeleta, Rockwell, Martínez Bonafé, Sarramona, etc., no detectaron en sus análisis la tendencia a la intensificación del trabajo y el alargamiento de la jornada con la realización del trabajo extraenseñanza (juntas fuera y dentro del centro de trabajo; trabajo fuera del aula; realizar trabajo fuera como material didáctico, material para festividades a lo largo del ciclo escolar), la incapacidad e incompetencia del docente para resolver tantas tareas y a definir el trabajo de la enseñanza como semiprofesional, por su supuesta falta de especialización e incompetencia laboral planteado como un falso problema, donde existe un problema más de fondo.

Derivado del párrafo anterior, habrá quien considere al trabajo del maestro como semiprofesional ante la incapacidad de resolver la multiplicidad de tareas que realiza, entre ellas, la tarea administrativa que le resta tiempo a la enseñanza en el aula hasta en más de la mitad de su tiempo y que no es un trabajo pedagógico. Estos datos los documentan, por ejemplo, Citlali Aguilar, Sonia Castrejón y Elsie Rockwell⁶⁹ (entre otros), a pesar de que la Ley General de Educación de 1992 plantea que el maestro dedicará la mayor parte de su tiempo al aula. Para poder quitar del trabajo extraenseñanza es necesario efectuar un cambio en la legislación colectiva de los maestros y esto implica un cambio en la correlación de fuerzas en la estructura del poder, sino que hasta la transformación misma del sistema político mexicano, de la que Aguilar señala: *“El aquí llamado trabajo extraenseñanza se encontró consignado como obligación laboral en los reglamentos escolares de diversas épocas (1931,1966) de ellos el más reciente reglamento interior de las escuelas primarias de la República Mexicana, SEP 1976-1977. El capítulo tercero de ese documento (del personal docente) señala las obligaciones de los maestros, entre ellas i) desempeñar las labores para las que fueran designados temporal o definitivamente, y cumplir con las comisiones especiales que se les asignen; K) mantener el edificio y los salones de clase limpios, acogedores, con vida ii) cooperar con el director en la conducción de las campañas y en la promoción de mejores condiciones de vida de la comunidad, desempeñando las tareas que les correspondan conforme al plan formulado; h) entregar al director la documentación de fin de cursos, antes de entrar al periodo de vacaciones.”*⁷⁰

Esta consideración de multiplicidad, permite plantear una referencia cotidiana por diversos autores acerca de la actividad educativa como actividad compleja difícil de determinar; y para este caso es difícil caracterizarla como una profesión o semiprofesión. Por ello es imprescindible abordar esta actividad en la misma perspectiva, sin olvidar, como dice Sarramona citando a Gimeno Sacristán y a García Carrasco, que el profesor se encuentra ante dilemas más que ante problemas que tienen solución técnica *“[en] cada situación (...) habrá que tomar las opciones pertinentes.*

⁶⁹ Véanse los trabajos de: CASTREJÓN, Sonia. Impacto de la modernización educativa en las condiciones del trabajo de los profesores de educación primaria. Estudio de caso. Pág. 67; AGUILAR, Citlali. El trabajo de los maestros. Una construcción cotidiana. 1991. y ROCKWELL, Elsie. La escuela cotidiana. 1995.

⁷⁰ AGUILAR, Citlali. op. cit.

*Pero sí conviene **tener claros cuáles son los límites de la actuación profesionalizada** [subrayado propio] para clarificar cuál es el límite de la responsabilidad que se asume ante la sociedad, más en estos tiempos en que se tiende a verter sobre la escuela todo tipo de exigencias y responsabilidades (...)."*⁷¹

Otro factor que puede incidir en la devaluación de la profesión de la enseñanza es que a la profesión de la enseñanza se le denomina de diversas maneras, lo que conlleva a diferentes significados tratándose de la misma profesión docente a diferencia de otras profesiones, lo que la hace menos asequible, utilizando conceptos como: la de **maestro, profesor, enseñante, docente; inclusive asesor y catedrático** (en el sistema de educación superior), trabajador de la enseñanza, educador, instructor,⁷² etcétera. Todas se utilizan indistintamente, a pesar de que cada una de ellas hace alusión, como dice Sarramona, a una connotación conceptual específica, que denota otras tareas y una profesionalidad distinta con connotaciones económicas, laborales y sociales incomparables.

Este uso de sinónimos es arbitrario, y las distintas definiciones para nombrar al profesor pudo influir para su descalificación, pues ahora sabemos que la profesión docente es profundamente heterogénea, compleja, diversa y en cierta forma, inaccesible; está constituida por diferentes sujetos de distintos niveles educativos y con desiguales tipos de relación contractual (incluso en el mismo nivel básico). Asimismo, esta profesión se conforma por sujetos con disímiles grados de formación, remuneración, culturas y contextos sociales contrastantes. Sin embargo, se considera que la profesión de la enseñanza (desde el nivel preescolar hasta el universitario) cumple con todos los requerimientos disciplinarios que conllevan las profesiones liberales, pero tiene características propias y se desarrolla a la luz de una trayectoria histórica, económica, política y social diferente en relación a las profesiones que se conocen comúnmente como liberales, sin embargo, no por esto ha desaparecido la confusión

⁷¹ SARRAMONA. op. cit. Pág. 15.

⁷² Como se expuso en una nota, existe la figura de instructor comunitario, y desde 1973 con la Ley General de Educación, el educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo, por lo que deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento. Esto es discutible y se abordará en otro momento. Ver IBARROLA, op. cit. Pág. 238.

llegándose a considerar que el trabajo de la enseñanza es improductivo, y como se ha expuesto, éste incide en el proceso de valorización de capital: educa al plusvalor y a pesar del excesivo control sobre la actividad de la enseñanza el profesorado en general ha pugnado por tener autonomía y control sobre su labor.

Otro factor que contribuye a considerar a los profesores (particularmente de educación primaria) como semiprofesionales es -como dice Sarramona- por su “(...) *origen social colectivo en su mayoría procedente de la clase baja y media aunque no existe uniformidad al respecto. Hay distintos grupos de profesores con diferente formación, titulación, salario, prestigio y oportunidades de promoción (...) el 90% [del profesorado] estaría en un segundo nivel junto a técnicos y empleados medios, más en función de la valoración social de la educación, que de **las retribuciones, ya que en este caso se bajaría al tercer nivel junto a administrativos y trabajadores de servicios [subrayado propio](...).***”⁷³ Pero si se considera **a los profesores como profesionales y no como semiprofesionales de la enseñanza, independientemente de estas valoraciones sociales y económicas, que en principio son parciales y arbitrarias**, se reconoce y destaca el carácter profesional de los profesores, cuya formación debe ser continua, lo que implica su desarrollo personal y profesional que inicia con estudios de formación inicial (llamada escuela normal) y que concluyen con su jubilación.

Bajo esta percepción, es posible **pensar en los profesores como profesionales de la enseñanza e igualmente como intelectuales**, en la medida que estén en posibilidades de construir y producir un conocimiento independientemente de los criterios normativos e institucionales, o bien de la propuesta de política educativa en boga. De la misma manera, en relación a la analogía del trabajo docente como un trabajo científico, con el afán de dar al trabajo de la enseñanza un carácter profesional, sólo ha generado su empobrecimiento y su tecnificación. Al respecto dice Popkewitz “[e]l lenguaje de gestión, de los objetivos conductuales y de las medidas de ejecución utilizadas en la planificación de las clases proporcionaba una sensación de agrupación, comunidad y objetividad. Cuando examinamos el lenguaje corriente, se pone de manifiesto su unidimensionalidad. Las prioridades establecidas transformaron el trabajo de los profesores

⁷³ SARRAMONA. op. cit. Pág. 22.

en acciones definibles de manera explícita, jerárquica, lineal y sucesiva. Se perdió la importancia de la estética, el gozo de la experiencia y la utilización de la institución. El lenguaje “común” de la reforma reorientó los conocimientos de los profesores hacia un reducido conjunto de competencias comunicativas (...).”⁷⁴

El trabajo de la enseñanza como profesión requiere por reconocer sus propios requerimientos y necesidades, dejando de lado las profesiones liberales y la forma de apropiarse de los conocimientos. La enseñanza en si misma tiene sus propias necesidades y desarrolla su propia técnica didáctica y conocimiento especializado de tipo psicopedagógico; y un conocimiento de ciencias exactas y sociales. Esto implica reflexionar si debe seguirse deliberando sobre el trabajo de la enseñanza como una semiprofesión. Por lo analizado hasta este momento, se concluye que no, porque además de contener los diversos factores que conlleva una profesión desarrolla otros elementos más que implican también un conocimiento especializado.

Se requiere cubrir elementos adicionales, como señala Parsons, sobre el trabajo académico, es decir, demanda una tradición cultural consensualmente establecida en la que se privilegia un campo de conocimiento y el recurso o mediación institucional que asegure la competencia, pertinencia y utilidad social de las actividades contenidas en la profesión académica. La tradición cultural y la mediación institucional son elementos determinantes en el ejercicio de la profesión docente, así como lo expuesto por García Llamas, sobre una de las características sociológicas de las profesiones es su énfasis en el servicio prestado en vez de ganancias económicas de los profesionales. De tal forma que la profesión de la enseñanza además de abrigar una serie de aspectos necesarios en el ejercicio de una profesión se amplía con otros componentes que son exclusivos y particulares demandados por el trabajo docente.

Como se denota, diversos autores que han investigado sobre el origen de las profesiones suelen hacer énfasis, desde la perspectiva de su interés, en el caso de la

⁷⁴ POPKEWITZ, S. op. cit. Pág. 227.

profesión de la enseñanza. Sarramona, Pérez Enguita, Pérez Fernández, Popkewitz, y Sacristán coinciden en cuatro criterios fundamentales en una profesión: formación previa y especializada (también la denominan conocimiento y dominio), autonomía, servicio y certificación, criterios que son un requisito fundamental en el trabajo de la enseñanza. Existe otro factor más, pero parece un poco más ambiguo, complejo y difícil de medir o ponderar: la calidad, eficacia y eficiencia del conocimiento para resolver problemas según el caso.

Esto es diferente para cada campo profesional, pues mientras que para las ciencias duras son vitales los procedimientos científicos ya probados; para las ciencias sociales operan otros mecanismos. La realidad se aborda desde diferentes perspectivas para profesionales como artistas y deportistas. Lo fundamental es el dominio de destrezas y habilidades. Para los maestros es importante el dominio del conocimiento junto con reglas técnicas y transmisión de la experiencia, por lo que los parámetros de calidad, eficiencia, y eficacia impuestos por las políticas de modernización son relativos y parciales para evaluar el trabajo educativo.

Como se observa, existen dos lógicas diferentes: una entre las profesiones liberales y otra, en la profesión docente. En este sentido, existe una reflexión importante que brinda Fernández Enguita acerca de los profesionales liberales, como se unen, generan una agrupación para protegerse del exterior y ganar fuerza frente a otros actores sociales, la competencia, la crítica y al público en general. *"Así por ejemplo, la medicina o la abogacía se proclaman no banales y prohíben la publicidad, fijan precios mínimos, etcétera, justificándolo como un modo de asegurar al médico o al abogado la estabilidad y la tranquilidad (...) no es sino una manera de mantener altos ingresos, de coaligarse frente al mercado."*⁷⁵ Contrario a esto, los docentes no se unen para protegerse del exterior y buscar la cohesión interior para evitar un resquebrajamiento interno, o para evitar la crítica externa, o para no presentar división ante el público al que prestan sus servicios. Igualmente, las condiciones de trabajo de los maestros son diferentes a las

⁷⁵ FERNÁNDEZ, Enguita. "Las desdichas de una semiprofesión", en *La profesión docente y la comunidad escolar*. 1995. Pág. 101.

de las profesiones liberales. Entre los maestros de educación primaria reina la individualización y competencia en el trabajo⁷⁶.

No se da esa confabulación entre los enseñantes porque precisamente la profesión docente además de ser una profesión de Estado, y con ello ser parte de una organización burocrática más que es el gremio sindical del que forma parte; éste, asimismo, el trabajo de la enseñanza se encuentra fuertemente burocratizado, coaligado al Estado, que como empresa no protege a sus empleados ni los defiende del público, más bien, trata de otorgar a los profesores los salarios más bajos a fin de ahorrar el presupuesto del gasto público y evitar el aumento de estas cotizaciones y de todo el sector.

Se quiere esclarecer la forma en que los profesores viven diversas situaciones en el desarrollo de su desempeño en comparación con otros profesionales, lo que da lugar al **“síndrome de una semiprofesión”**, dice Fernández Enguita. Y qué más indicios o síntomas de que el trabajo docente es considerado como una semiprofesión, y de que algo ocurre con el trabajo docente; cuando ocupacionalmente los profesionistas que vienen de profesiones liberales pueden ejercer por cuenta propia su profesión con autonomía y poder; y gozan de ventajas, de mejor posición social y pública respecto a los trabajadores de la enseñanza. Al parecer, esto sucede en el mundo, pese a ello, sus organizaciones gremiales y/o profesionales desconocen el carácter profesional de su trabajo y a todo lo que tienen derecho por la multiplicidad de tareas que realizan, generando la intensificación del trabajo en los maestros, y con esto un mayor desgaste físico⁷⁷.

Pero ¿cómo es posible esto? Si particularmente como ocupación de la enseñanza, los profesores son quienes reciben mayor formación y tienen menor instrucción

⁷⁶ AGUILAR, Citlali. op. cit. Menciona que la labor de la enseñanza en la escuela primaria pública, es un trabajo atomizado. De cierta forma se realiza aisladamente. A lo que agregó que esto se da aún más, sobre todo cuando hay pugnas en el centro escolar.

⁷⁷ Véase a MARTÍNEZ, Deolidia. El Riesgo de enseñar, donde describe las condiciones de trabajo, vida y salud de los maestros argentinos; y a MONTERO, Natalia. El tratamiento del desgaste emocional en profesionales de la docencia a través de Psicoterapia Ericksoniana.

(como el caso de los catedráticos universitarios) para efectuar su labor docente, reciben mayor salario, otros estímulos y reconocimiento social. Esto evidencia que el maestro de primaria es considerado como un semiprofesional o subprofesional. Por eso se presenta todavía el viejo problema de que los profesores en nuestra sociedad contemporánea, al igual que en el siglo pasado, siguen insatisfechos y buscando las causas de la diferenciación social en relación con los otros profesionales que vienen de las profesiones liberales y de ellos como docentes.

Es sugerente la propuesta de Miguel Fernández cuando señala que la profesión docente es subliminal: “(...) *por cuanto difícil de controlar, dialogar, como todo lo subliminal: el prestigio social de los profesionales de la enseñanza es inversamente proporcional, en cuanto tales profesionales precisamente a la preparación profesional pedagógica que posee, no sólo en términos reales, sino además en términos instituciones, burocráticos (...).*”⁷⁸ No sólo es inversamente proporcional en cuanto a su formación, sino también al reconocimiento sobre la especialización de su trabajo, y con ello el otorgamiento de una percepción económica adecuada, y apoyo logístico para un mejor desempeño docente, lo que debería considerarse por la corporación sindical y/o profesional que agrupa a los trabajadores de la enseñanza, con la finalidad de obtener mejores condiciones de trabajo para estos docentes, y para no dejar huella de este síndrome del trabajo de la enseñanza como una semiprofesión.

De acuerdo al listado de profesiones vigentes, se reconoce al trabajo de la enseñanza como una profesión que inició su modificación a lo largo del siglo XX: primero se le llamó maestro de educación primaria y a partir de 1984, licenciado en educación primaria, que fue cuando se modificaron los planes de estudios, por primera vez los maestros normalistas pasaron a ser licenciados (reconocidos así como profesionales, pero a su vez dentro del subsistema de formación docente imposibilitados de acceder a cualquier otro sistema de educación superior).

⁷⁸ FERNÁNDEZ Pérez, Miguel. op. cit. Págs. 9-10.

4.5.1 Características del trabajo de la enseñanza en la escuela primaria.

El trabajo de la enseñanza es homogéneo, complejo y diverso al igual que la gran masa de maestros que efectuó el trabajo de la enseñanza, lo que confunde, por ello lo consideran trabajo improductivo, pero incide en el proceso de valorización: educa al plusvalor pese al excesivo control sobre su actividad, el profesorado en general pugna por su autonomía y control sobre su labor: la enseñanza.

En este apartado se exponen las características especiales del trabajo docente desde la perspectiva profesional, que lo define como un trabajo intelectual y/o técnico. Se parte de lo expuesto sobre la heterogeneidad y diversidad de tareas que se realizan en el trabajo docente y de su complejidad. Además, los maestros se distinguen por su heterogeneidad respecto a su origen socioeconómico, escolaridad, intereses, trayectorias de formación, superación y actualización profesional, trayectorias en el trabajo docente; condiciones de vida, cultural, material, laboral, administrativa, política, sindical, etcétera; como señala Beatriz Calvo, la definición del trabajo docente es tan complicada como la conformación misma del profesorado y el complejo mosaico de la realidad educativa y social.⁷⁹

Un ensayo más desde la vida cotidiana avanza en el conocimiento y construcción. El trabajo docente implica reconocer ciertas especificidades de este quehacer como los procesos de entre directos y maestros. Las tareas que orientan al sostén social e institucional de la escuela, así como su funcionamiento operativo y que inciden en las prescripciones generales para el trabajo, además hay situaciones que no están dadas ni son homogéneas ya que el trabajo de los maestros se define con base en las condiciones materiales, sus relaciones y sus procesos de negociación⁸⁰, como cita Citlali Aguilar a lo largo de su investigación.

⁷⁹ CALVO, Beatriz. "Docentes de los niveles básico y normal". En Sujetos de la Educación y Formación Docente. La Investigación Educativa en los Ochenta Perspectivas para los Noventa. Pág. 87.

⁸⁰ AGUILAR, Citlali. op. cit.

El magisterio adquiere simultáneamente, cierto tipo de conocimientos específicos que demanda la profesión; éstos se sintetizan en un conjunto de saberes que, históricamente, han acentuado el hecho de enseñar: la didáctica y la pedagogía, en ocasiones en detrimento del aprendizaje de los alumnos. Esto se debe, generalmente, señala Ornelas, al modo de enseñanza predominante: el uso de la memoria. “[El] método memorístico destaca la repetición de conceptos más que su asimilación, la reproducción de fórmulas y algoritmos, más que la búsqueda de preceptos que les permita a los alumnos adquirir esos conocimientos por su cuenta. Los maestros, en su turno, recibieron ese mismo tipo de instrucción y, en consecuencia, les pareció lógico reproducir lo que saben hacer (...).”⁸¹

Una de las razones por las que permanecen las viejas prácticas, es la falta de recursos materiales en la escuela, y el tiempo necesario dentro de la jornada de trabajo para hacer los materiales los maestros, otra de las cuestiones es la formación que se ha dado a los maestros de tipo memorística y tradicional, a la que señala Sonia Castrejón que el área de matemáticas es una de las áreas que más les cuesta trabajo conceptuar a los maestros y agregó “(...) en primer lugar habría que ver, que para llevar a cabo los contenidos propuestos actualmente por la SEP, los maestros deberíamos haber sido formados sólidamente en teoría pedagógica, en metodología con una posición crítica y analítica. Es difícil que un maestro que no se haya desenvuelto en un ambiente universitario, pueda entender la lógica de la reforma educativa, para los maestros que sólo son normalistas implica un gran esfuerzo poder llevar la nueva propuesta educativa y cumplir tal cual todos los objetivos.”⁸²

4.5.2. La definición de la profesionalidad

La profesionalidad del trabajo de la enseñanza se caracteriza por la expresión de la especificidad de la actuación en la práctica, es decir, por el conjunto de actuaciones,

⁸¹ ORNELAS, Carlos. El Perfil del Maestro del Siglo Veintiuno. Apuntes para una Sociología del Magisterio Mexicano. Pág. 8.

⁸² Entrevista a Sonia Castrejón. Trabajo cotidiano al interior de la escuela.

destrezas, conocimiento, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser maestro o profesor.

En el caso de los docentes, el acotamiento preciso del concepto de profesionalidad no es fácil, aunque a primera vista lo parezca. Desde la perspectiva sociológica, el trabajo educativo, es considerado una semiprofesión respecto a otras profesiones liberales clásicas. La dificultad de la concreción tiene motivos diversos. Primero, porque se manifiesta de múltiples formas y se constituye o reconstruye en un proceso de elaboración y reelaboración continuos. Segundo, porque depende de la necesaria e inevitable servidumbre de la definición de metas del sistema educativo, que está sujeto a procesos de cambio constantes y no es internamente unívoco. Finalmente, porque posee una diversidad de conocimientos legitimadores, que resultan inestables y están sujetos a polémica en cuanto a cuáles son exactamente y de qué forma han de entenderse útiles.

La discusión de la profesionalidad del trabajo de la enseñanza en la escuela primaria es parte del debate de los fines y prácticas del sistema escolar dentro de un sistema social: se trata de analizar el tipo de desempeño social que ha de efectuar la labor docente. Esto conlleva a una polémica profunda sobre la identidad docente y la forma en que el conocimiento apropiado por el maestro puede sustentar y replantear la concepción sobre lo que implica una profesión ¿hasta dónde una profesión es realmente tal?

En este sentido, el concepto de profesionalidad docente está en constante definición y es imposible discutirla sin referencia al momento histórico concreto, a la realidad precisa del sistema escolar en el que tiene que actuar y a la evolución del conocimiento que técnicamente pretende legitimarla: es preciso contextualizarla. Afirma Popkewitz que el conocimiento de la práctica pedagógica, la posibilidad de cambiarla, implica la comprensión de las interacciones entre tres niveles o contextos diferentes:

- a) El contexto pedagógico, formado por las prácticas cotidianas de la clase, que completan el transcurrir de la vida dentro de las escuelas, y que es lo que... llamamos 'práctica'. Este contexto define las funciones que de forma más inmediata, pensamos tiene que ver con los docentes.
- b) El contexto profesional de los docentes que, como grupo, han elaborado un medio de comportamiento profesional arropado por ideologías, conocimientos, creencias y rutinas legitimadores de sus prácticas, condensando un tipo de saber técnico que es la absorción de valores dominantes en el contexto exterior. Este medio colectivo puede referirse a subgrupos de profesionales con ideologías diferenciadas, dentro incluso de una comunidad escolar, o a todo el colectivo profesional.
- c) Un contexto sociocultural que proporciona valores y contenidos considerados valiosos.

“Es preciso [señala Sacristán] concretar más este cuadro de explicación ecológica de la práctica profesional. Señalar determinaciones de la práctica es plantear las limitaciones o los marcos de la actuación docente, lo que produce una (...) imagen de ‘debilidad’ profesional que no [es] una carencia ni (...) obstáculo (...) sino simple manifestación de las peculiaridades sociohistóricas de su existencia. Se verá como limitación sólo si se cree que los individuos son pasivos en los contextos en los que se desenvuelven o que su actuación tiene que reducirse al terreno técnico acotado sin participación en la discusión y configuración de los contextos (...).”⁸³

Desde la época colonial, cuando no había Estado fuerte y gobernaba la monarquía a la que a su vez integraba el virreinato en la Nueva España, se conformó un gremio de maestros para regular y normar el ejercicio del trabajo de la enseñanza.

Lo que confunde, y llega a considerarse que el trabajo de la enseñanza es un trabajo improductivo, pero como se ha dejado ver a través de esta investigación, incide en el proceso de valorización: educa al plusvalor, y a pesar del excesivo control sobre la

⁸³ SACRISTÁN, José Gimeno. “Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los docentes” en Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelo educativo. Págs. 84-85.

actividad de la enseñanza, prácticamente desde su origen, el profesorado en general ha pugnado por tener autonomía y control sobre su labor: la instrucción. El trabajo de la enseñanza es heterogéneo, complejo y diverso, igual que la masa de maestros que efectúan este trabajo.

El trabajo de investigación de Citlaly Aguilar sobre vida cotidiana, muestra como el trabajo docente implica reconocer, al analizar ciertas especificidades de este quehacer, como los procesos de negociación entre director y maestros. Las tareas que orientan al sostén social e institucional de la escuela, así como a su funcionamiento operativo y que inciden en las prescripciones generales para el trabajo, además hay situaciones que no están dadas ni son homogéneas. El trabajo de los maestros se define con base en las condiciones materiales, sus relaciones y los procesos de negociación⁸⁴.

El Magisterio adquiere, simultáneamente, cierto tipo de conocimientos específicos que demanda la profesión; estos se sintetizan en un conjunto de saberes que, históricamente, han acentuado el hecho de enseñar: la didáctica y la pedagogía, en ocasiones en detrimento del aprendizaje de los alumnos. Eso se debe generalmente, dice Ornelas, al método de enseñanza predominante: el uso de la memoria. El método memorístico destaca la repetición de conceptos más que a su asimilación, la reproducción de fórmulas y algoritmos, más que la búsqueda de preceptos que les permita a los alumnos adquirir esos conocimientos por su cuenta. Los maestros, en su turno, recibieron ese mismo tipo de instrucción y, en consecuencia, les parece lógico reproducir lo que saben hacer⁸⁵.

Una razón por la que permanece la vieja práctica entre los maestros, es la falta de recursos materiales en la escuela y el tiempo necesario dentro de la jornada de trabajo para hacer los materiales. Otra de las cuestiones, es la formación que se ha dado a los maestros, de tipo memorística y tradicional dice la entrevistada, por

⁸⁴ Véase a Aguilar Citlali. op. cit.

⁸⁵ ORNELAS, Carlos. loc. cit.

ejemplo, que el área de matemáticas es una de las áreas que más les cuesta trabajo conceptual a los maestros y agregaba “(...) *en primer lugar habría que ver que para llevar a cabo los contenidos propuestos actualmente por la SEP los maestros deberíamos haber sido formados solidamente en teoría pedagógica, en metodológica con una posición crítica y analítica. Es difícil que un maestro que no se haya desenvuelto en un ambiente universitario pueda entender la lógica de la reforma educativa, para los maestros que sólo son normalistas implica un gran esfuerzo poder llevar la nueva propuesta educativa y cumplir tal cual todos los objetivos.*”⁸⁶

Si los maestros tienen deficiencias teóricas y tienen una formación delimitada como una carrera militar que el Estado determina por ser un problema de seguridad nacional lo que se pone en juego; no obstante, como dice Ma. de Ibarrola⁸⁷ en una ponencia magistral, “*los maestros están ávidos de conocer, de seguirse formando*”, y constantemente, ya sea por su cuenta o por que lo demanda el servicio, los maestros permanentemente se están actualizando, lo que les permite resolver sus limitaciones en el aula y las redes pedagógicas que se establecen entre ellos en la escuela.

Parece que se genera una confusión (dada durante varias décadas) sobre el carácter del trabajo del maestro en el que se incide un discurso ideológico, institucional, político y pedagógico, lo que Rockwell interroga: ¿Cuál es la función de este trabajo? Aquí se enfrentan diferentes concepciones acerca de las funciones que desempeñan los docentes en la institución escolar: animador, facilitador, formador, enseñante, asistente educacional y aún social.⁸⁸

Los maestros tratan de hacer de la escuela un espacio en el que buscan sentir satisfacción (aunque no siempre lo logran porque suelen generarse conflictos entre sus propios colegas, directivos y padres de familia, propiciando su movilidad hacia otras escuelas hasta encontrar el anhelado lugar de trabajo, que implica desde un buen ambiente hasta la distancia para llegar al mismo), pero no sólo esto, sino que el

⁸⁶ Entrevista a Sonia Castrejón. Trabajo Cotidiano al Interior de la Escuela

⁸⁷ IBARROLA, Ma. Simposio Internacional Formación Docente Modernización Educativa y Globalización. 1995.

⁸⁸ Cita en DIKER, G. y Terigi. La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Ruta. Págs. 94-95.

plantel escolar es un lugar de trabajo, por el que caminaron durante su formación, primero como estudiantes (efectuando sus famosas prácticas), y como maestros, lo que cambian en el lugar que les permite (ya como profesionales y asalariados del Estado) obtener ciertos ingresos y amenidad en su vida personal.

El maestro puede pasar varios años de su vida en el plantel. Si quiere hacer carrera dentro del Magisterio, tiene que ejercer como tal, o bien tiene la opción de usar el magisterio para cursar una carrera liberal, o también puede hacer carrera política si se lo propone, para lo cual se alinean a la institución SEP o a su corporativo Sindical, el SNTE. De tal forma que en el trabajo de enseñanza se entrecruzan y articulan diversos agentes, por una parte la **escuela, el maestro y el trabajo de enseñanza**, estos son tres elementos fundamentales en la **sociedad**, que a su vez generan distintas relaciones entre los **sujetos que intervienen en el proceso educativo** (directivos, maestros, padres de familia, alumnos y los empelados que también trabajan en el plantel educativo y la institución en general); entre éstos y el **conocimiento, la escuela, la formación docente, la institución SEP y el Estado**, articulados todos están al desarrollo económico-social, y político.

Por lo que el trabajo de la enseñanza se complejiza: se hace inteligible, confuso y difícil de definir. Dice Imaz puntualmente: ***“La manera en que la autoridad y el saber están definidos y reconocidos por los actores sociales del proceso educativo es un elemento que parece central en la comprensión de las dificultades que existen en el quehacer del maestro [subrayado propio](...).”***⁸⁹

Esto permite vislumbrar otras complicaciones que se derivan del trabajo de la enseñanza, en la relación áulica que se efectúa entre el maestro y el alumno, que es el conflicto entre ser formador de la personalidad del estudiante o ser un instructor eficiente o un corrector disciplinario. En primera instancia, lo que generalmente más se espera y valora la sociedad es el hecho de que el maestro instruya eficientemente a los alumnos y evitar grandes problemas con éstos, ***“(...) ello supondría***

⁸⁹ IMAZ Gispert, Carlos. “Micro Política y Cambio Pedagógico en la Escuela Primaria Pública Mexicana”. Perfiles Educativos. Pág. 62.

disponer del conocimiento sobre el profesor eficiente como instructor y el entrenamiento básico de competencias tanto para la instrucción como para el control de la conducta, aspectos ambos para los que no preparan al maestro en su formación inicial (...)."⁹⁰

Aunado a la exigencia de las competencias docentes que debe desarrollar el maestro para efectuar la instrucción y mantener la disciplina, tiene realizar una serie de acotaciones y efectuar correcciones a los infantes que enseña, y dar seguimiento de todos éstos (un grupo cuenta entre 35 y 50 niños) referidos a la limpieza, letra, materiales y llenar formatos; controlar la asistencia, hacer un plan de trabajo semanal, efectuar evaluaciones, entrega de listas y demás documentación requerida por la institución; sumados a otras tareas.

Cuando se hacen las reformas educativas, los especialistas y planificadores de la educación olvidan las innumerables labores que ejecutan y efectúan los maestros diariamente en la escuela. Diversas tareas, aunado a las festividades, concursos y demás celebraciones que se realizan a lo largo del ciclo escolar y que implican tiempo y trabajo para el maestro. De aquí que las reformas les ocasionan serios desacoplamientos, pues deben ajustarse a las metas programadas y son constantemente supervisados. Tenti lo señala: "*[este] tipo de desajuste ha sido muy frecuentes en América Latina, dada la preferencia por la realización de las reformas legales, institucionales y reglamentarias. Nueva legislación educativa, nuevas definiciones de funciones de la institución y del puesto de maestro, nuevos sistemas de asignación de recursos, nuevos escalafones, docentes, etcétera, generalmente se encuentran con una masa de individuos sociológicamente inadaptados vis a vis de estas nuevas configuraciones y exigencias estructurales. El resultado es conocido: las tradiciones que sobreviven bajo la norma incorporada en la subjetividad de los maestros (esquemas de percepción, de apreciación y de acción) terminan neutralizando lo que está escrito en las leyes, los reglamentos, los planes los contenidos, etc.*"⁹¹

⁹⁰ BARBA, José y Zorrilla. op. cit. Pág. 30.

⁹¹ TENTI, Emilio. "Una carrera de obstáculos: la profesionalización docente". Formación Docente Modernización Educativa y Globalización. Pág.60.

Las nuevas propuestas que se desprenden de la política educativa, hacen hincapié en la necesidad de mejorar al maestro, y transformar el sistema de formación de maestros para crear las bases que permitan transformar el sistema educativo, pero no se ha logrado el cambio esperado. Un ejemplo de esto fueron los Programas de la “Revolución Educativa” (1982-1988) y el de “Modernización Educativa” (1988–1994), que vislumbraron claramente la necesidad de brindar al maestro una preparación “diferente”, no obstante, se dejó de lado nuevamente la posibilidad de que el maestro intervenga en la toma de decisiones, y asuma el control de su trabajo y con esto asuma la necesaria transformación de la actividad de la enseñanza. Esto nos explica que el Estado no quiere dejar el control de la actividad docente, sino que al contrario ha querido cada vez más intervenir todos los espacios posibles de la actividad de la enseñanza. De tal forma que las propuestas de reforma se quedan en el papel o poco logran trascender regularmente, para la transformación de la enseñanza. Un ejemplo de esto es lo expuesto por Medina con respecto a las reformas implementadas sobre la formación de los maestros *“[los] profesores que egresaron todavía en 1986 con el Plan de Estudios 75-R no logra aún ubicar los sentidos y caminos de desarrollo profesional. Mientras que para los profesores del plan de Licenciatura 84 y los de reciente ingresa como lo maestra norma (quien egresa en 1995), la construcción de la práctica profesional no la centran en la formación en la Normal, sino con las maestras con las que aprende los saberes especializados para la enseñanza (...).”*⁹²

Pese a las modificaciones en los planes y programas de estudio, los maestros siguen buscando dentro de su mismo centro de trabajo, con sus colegas, resolver los requerimientos pedagógicos, académicos, culturales e institucionales para desarrollar su labor. Davini advierte un problema fundamental sobre las limitaciones de las reformas *“[el] mandato instructivo, más liberal que el anterior por estar centrado en la difusión del conocimiento, acaba derivado en una enseñanza transmisora al margen del saber de los alumnos. Ello lleva (...) a una enseñanza receptiva y acrítica como base de la actividad educativa, como si los conocimientos valiesen por sí mismo en tanto instrumentos neutros. Esta visión tiene efectos a largo plazo en la construcción de la ciudadanía, ya que*

⁹² MEDINA Melgarejo, Patricia. “La Construcción de ...” Pág. 169.

tiende a ignorar los saberes de los alumnos y a desconocer que el docente, en cuanto sujeto, es portador de concepciones y significados (...)[subrayado propio].⁹³

Es por esto, entre otras razones, existe una situación perceptible en el sistema educativo nacional: los maestros viven en crisis, a menudo se preguntan (sobre todo los recién egresados y los más comprometidos con su trabajo): ¿qué implica ser maestro? En la concepción tradicional el maestro es responsable de formar hombres y mujeres en un sentido de honestidad y de responsabilidad social. Sin embargo, hoy, a los educadores se le ha reducido su tarea, al ofrecer a los niños prácticamente sólo la instrucción en las materias organizadas por áreas, como lo ha establecido la SEP, pero ¿hasta dónde esta instrucción sólo se remite a los lineamientos y contenidos del libro de texto obligatorio y único, en particular en la escuela primaria? Al que Sonia Castrejón expresa: *“(...) es como un 60% más o menos de maestros según una encuesta que realicé, se siente comprometida con su trabajo; el 30% de maestros no se preocupan por nada, les vale su trabajo [sic]. No es que yo defienda al magisterio al decir que son más los que se preocupan; pero yo creo que este segundo tipo de maestros hay pocos. Y el 10% restante, o sea, esto significa unos dos maestros por escuela, hacen un trabajo reflexivo, que les importa mucho la formación de valores, que les importa mucho la reflexión sobre su propio andar. La SEP estuvo regalando unos libros entre ellos El valor de Educar, el cual es muy interesante, y dio buenos libros; pero sólo dos maestros lo leyeron. Creo debe ser bien pagado el magisterio para que después de la jornada de trabajo el maestro tenga la posibilidad de desarrollarse, porque creo que para ser buen maestro hay que tener una cultura pedagógica.*⁹⁴

Las experiencias de los maestros, sus historias de vida, sus características socio-económicas y culturales son factores determinan en el tipo de valores que transmiten a sus alumnos y se refleja en los contenidos escolares y en general en la vida cotidiana de la escuela primaria. Pero está presente el hecho de que según los estímulos y ambiente de trabajo, los maestros se comprometen o evaden su responsabilidad laboral en el *“(...) sentido de que si los maestros ven su trabajo como*

⁹³ DAVINI, María Cristina. “Control y Autonomía en el Trabajo Docente”. En La Formación Docente en Cuestión Política y Pedagógica. Pág. 55.

⁹⁴ Entrevista a Sonia Castrejón en Trabajo Cotidiano al Interior de la Escuela.

algo más complejo, tratarán de maximizar su repertorio profesional para desarrollarlo mejor. Si por el contrario, ven su trabajo como más rutinario, preferirán trabajar con un sistema de instrucción estandarizada que pueda ser aplicable de manera uniforme a todos los estudiantes (...)."⁹⁵

La labor de la enseñanza tampoco puede ser un trabajo igual o similar para todos los docentes; está siempre presente la subjetividad del maestro, por ejemplo, "*(...) los maestros de primaria, en los primeros años, no tienen interés por el aspecto intelectual de su trabajo. Lo que más importa es su autoestima y la autoenseñanza (...).*"⁹⁶

La actividad de la enseñanza no puede ser un trabajo efectuado por cualquier individuo que tenga otra formación profesional, o no posea el perfil requerido para desarrollar esta actividad. Se requiere de una gran capacidad de maleabilidad en dos sentidos: primero, para actuar ante niños, colegas, padres de familia y autoridades; y segundo, para desarrollarse en el salón de clases "*(...) en diferentes momentos el maestro actúa de diversas maneras, a veces como intelectual, en ocasiones mecánicamente y en ocasiones muy apegado a lo establecido por la institución (...).*"⁹⁷ Además, el maestro debe tener un conocimiento multidisciplinario (pedagogía, psicología, historia, etcétera; poseer ciertas características personales, como tener gusto por trabajar con los niños, ser paciente y prudente para mantener la disciplina), acoplarse a la organización y estructura escolar; ajustarse a los lineamientos específicos demandados para efectuar el trabajo de la enseñanza; y asumir la flexibilidad en el trabajo que demanda su labor dentro de un sistema educativo.

La actividad de instrucción puede ser vista como un trabajo intelectual, pedagógico o técnico, pero no por esto, puede considerarse como una semiprofesión. Para esto se requieren también los otros dos caracteres. Cada elemento caracteriza el trabajo de la enseñanza que se puede presentar un estado del conocimiento⁹⁸. Sin embargo,

⁹⁵ IMAZ Gispert, Carlos. op. cit. (1995). Pág. 65.

⁹⁶ BARBA, José y Zorrilla. op. cit. Pág. 40.

⁹⁷ Entrevista a Sonia Castrejón en Trabajo Cotidiano al Interior de la Escuela.

⁹⁸ MONTERO Tirado, Carmen. "Características del Trabajo Docente (Distintas Funciones y Saberes)". Mimeo. Agosto 2002. En este ensayo se expuso la importancia de la labor de la enseñanza como un trabajo pedagógico, intelectual y técnico.

por el momento, sólo efectuó una caracterización de la complejidad que conlleva el trabajo de la enseñanza y dar algunos elementos que vislumbren que la labor de la enseñanza para su ejecución implica la incidencia de varios factores: falta de autonomía; sujeción al Estado (como un empleo burocrático); su génesis histórica con las organizaciones corporativas; y el carácter de trabajo considerado como trabajo público y por esto vinculado a la sociedad y a diversas instancias de la burocracia estatal (maestros de la misma escuela, inspector, Jefe de sector, entre otros). Esto permite ver las características que conlleva el trabajo de la enseñanza, que es diferente a las profesiones liberales; pero no por esto es una semiprofesión.

Esto no implica dejar de reconocer las limitaciones y críticas que se hacen a la profesión de la enseñanza, ejercida por los maestros (es el caso de los que laboran en las escuelas primarias públicas), que a pesar de las innumerables reformas educativas y programas de formación y actualización docente, el Estado ha puesto mayor interés en los aspectos técnicos y en controlar la labor docente, negando a los maestros la posibilidad de ser creativos, de tener iniciativa y de hacer innovaciones en el aula, de salir del burocratismo y hacer de la escuela un verdadero espacio del saber. *“Los maestros encuentran muy poco estímulo intelectual durante su educación normal y posteriormente, ya como maestros, aislados en salón de clase, el estímulo intelectual no es recuperado (...) [Reitera el autor]. La actitud de cuestionar representa un aspecto central en la vida intelectual, pero en el aula se convierte en lo opuesto, caracterizado por el énfasis en la memorización mecánica sin comprensión.”*⁹⁹

Esto se explica por la masificación de la enseñanza que se dio en México en el siglo XX, en el que la escuela juega un papel fundamental en el proceso de reproducción de capital en la calificación de la mano de obra para la industria, y el de impulsar este sistema de desarrollo que reproduce la ideología burguesa, negando y tergiversando la historia e imponiendo la división entre el trabajo manual y el trabajo intelectual en la educación a través de la SEP, propiciando que el trabajo del maestro sea burocrático: acentuadamente técnico y operativo.

⁹⁹ IMAZ Gispert, Carlos. op. cit. (1995) Pág. 63.

Pese a la tendencia que existe en el trabajo de la enseñanza (conocimiento técnico y específico), no es superficial. El maestro requiere efectuar un autoanálisis, una exploración y platearse un reaprovechamiento de su experiencia docente, como de su trabajo. Esto implica reconocer la complejidad y dificultad de la actividad de la enseñanza, lo que la determina como una práctica profesional, que pasa desapercibida e ignorada porque “(...) *la rutina, a veces décadas, en los modos de hacer de numerosos enseñante (...) el ejercicio de su profesión y la debilidad o inexistencia de una formación inicial para dicho ejercicio, por añadidura, están indicando con excesiva claridad el escaso respecto que de hecho, se siente por el saber específico que un docente requiere para desempeñarse como tal, al margen, se entiende, del contenido científico sobre el que pueda versar su mensaje didáctico (...).*”¹⁰⁰

Aunque existe un conocimiento técnico especializado en el trabajo de enseñanza, igual que en el abogado y el médico, cada uno en su área; por el trabajo del maestro (que es la enseñanza), se tiene poco respeto y escaso reconocimiento a su labor. Al maestro se le objeta hasta la forma de enseñar, mientras que a los otros profesionistas, difícilmente se les cuestiona su forma de trabajar. La actividad profesional del maestro es la enseñanza, de lo que el investigador, científico, filósofo e historiador descubre, y esto no es una tarea fácil, esto no lo hace ser un semiprofesional. Y lo que no es sencillo entender, es la imprecisión que existe socialmente sobre el papel que desempeña el trabajo de enseñanza. Fernández señala: “(...) *la ambigüedad de su rol social establecido, al margen totalmente de su voluntad, a saber el rol de ‘transmisiones para su conservación’ del legado cultural acumulado alguna lo es, siempre que se entienda ese legado como paquete cerrado y concluido de conocimientos inertes. Olvidando lo más importante de todo legado cultural: cómo se ha conquistado / construido (proceso dinámico, método) ese acervo del espíritu históricamente humano, pues (...) lo más importante del contenido sería el no–contenido, esto es, el método de su descubrimiento. No es éste el lugar de desarrollar en extenso esta ambivalencia paradójica de la profesión docente, pero sí conveniente insinuar, al menos germinalmente, esta posible con variable de explicación-comprensión del fenómeno (...).*”¹⁰¹

¹⁰⁰ FERNÁNDEZ Pérez, Miguel. op. cit. Págs. 2-3.

¹⁰¹ ibid. Pág. 4.

En el apartado se destacó la **complejidad del trabajo de la enseñanza**, pero ahora se **encontraron dos vetas más para su análisis**: primera, el **método**: ¿cómo es que el maestro enseña? ¿Cómo descubre enseñar a los niños de los primeros grados de educación primaria y cómo a los del último grado?; segunda, la importancia del trabajo de enseñanza en el proceso en enriquecimiento socio-histórico, cultural y político que no es sólo de transmisión, sino de crítica, de discusión, y reflexión sobre cómo el maestro puede influir para aprender de la historia para construir el futuro y cambiar lo que pareciera ser el destino de una sociedad subdesarrollada. Esto no logra hacerlo el conocimiento técnico, sino que va más allá, se trata de dirigir, de orientar la educación hacia una acción política y social, y esto lo hace cotidianamente el maestro en el aula, pese a todos los controles burocráticos.

Esto muestra que en el trabajo de enseñanza se presentan aspectos éticos y morales importantes como la formación académica (pedagógica y técnica); sin embargo, deben incluirse las condiciones de trabajo para que el maestro pueda efectuar la labor de la enseñanza. Desgraciadamente de esto se escribe poco; ha sido ignorado por los tecnócratas, políticos, o porque el Estado no quiere mencionarlo por lo que implicaría; y prefiere centrar las reformas en controlar cada vez más el trabajo docente, en enfatizar la actualización del profesorado a cuestiones técnicas y a apearse a los lineamientos de organismos internacionales, como señala Sarramona: *“(...) los profesores no pueden actuar moralmente si son técnicamente incompetentes o si no están provistos de los recursos necesarios. Se ha confundido (...) el pensamiento tecnológico con una organización tecnocrática de la enseñanza, en [que] se daría una excesiva fragmentación del trabajo de los profesores y una subordinación jerárquica a los técnicos de los niveles superiores que serían los que realmente tomarían las decisiones pedagógicas importantes. Sin embargo, más bien parece lo contrario: es la competencia profesional, incluidos sus aspectos científico-tecnológicos, la que permite incrementar las parcelas de autonomía de los profesionales docentes de cualquier nivel.”*¹⁰²

Por lo anterior, es de vital importancia reflexionar sobre las condiciones sociales que quebrantan la profesión de la enseñanza, entre las que sobresalen: la formación

¹⁰² SARRAMONA Jaime, Noguera, y Vera. op. cit. Pág. 17

docente, las condiciones laborales (la autonomía), la remuneración salarial de los trabajadores de la enseñanza (mejor conocidos como maestros). Factores que influyen decisivamente en la proyección que tiene esta profesión.

Mientras los maestros no se asuman como trabajadores profesionales (intelectuales de la educación) capaces de elaborar los contenidos de la enseñanza, como lo hicieron hace más de un siglo, al efectuar sus propuestas y elaborar proyectos educativos; y luchen por transformar la organización burocrática de su trabajo, que implica la fragmentación de su labor, y una subordinación irracional a los lineamientos técnico-políticos impuestos por la tecnocracia, generando la proletarización del trabajo de enseñanza, que trasciende a su alineación; es decir, el maestro pierde la posibilidad de pensar y el objeto de su materia de trabajo que es el conocimiento.

Los maestros son sujetos claves para transformar el sistema educativo, y cuando el Estado mexicano se plantee dejar de lado sus controles burocráticos, y mientras no asuma la necesidad de modificar el papel que juegan los maestros en la sociedad ante los nuevos retos que plantea la sociedad globalizada; se corre el riesgo de que la educación primaria se quede a la zaga del actual proceso de modernización y se convierta en un obstáculo para que la economía mexicana pueda despegar. Si bien los maestros educan para el plustrabajo, no todo el plustrabajo es mano de obra calificada para una economía de punta y la economía pueda jugar otro papel en la nueva división internacional del trabajo. Pero esto también depende de la correlación económica y política que tenga México en la economía mundial, pero con una mano de obra más calificada estará en mejores condiciones de competir con el mercado, y esto es uno de los aportes que ha dado el trabajo de la enseñanza a la economía mexicana desde que se impuso el desarrollo capitalista.

4.6 La profesión de la enseñanza en la escuela primaria es una profesión de Estado.

El trabajo de la enseñanza que se efectúa en la escuela primaria en México y prácticamente a nivel mundial, se ha convertido en una actividad fundamentalmente del Estado, quien es responsable de la marcha del sistema educativo, empleando un promedio de 25 millones de maestros en el mundo que operan, según Díaz Barriga y “(...) de los cuales 5.1 millones se desempeñan en América Latina con un contrato laboral (...)”¹⁰³ que los define como empleados del Estado, en calidad de profesores “(...) se logra un importante monopolio caracterizado por la naturaleza de las condiciones de trabajo (salariales y contractuales) que obtienen quienes cumplen con esos requisitos profesionales {en México} y por su afiliación al poderoso Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Este organismo sindical creado en 1943 va obteniendo, al amparo del Estado, la facultad de intervenir por medio de comisiones mixtas paritarias, en el ingreso, la movilidad, la permanencia y las promociones de los profesores del sistema público (...).”¹⁰⁴

Una característica más que hace diferente a la **profesión de la enseñanza** (particularmente a nivel básico) en relación a las profesiones liberales, es su **dependencia del Estado** (por lo que se le llama profesión burocrática según Fernández Enguita) y aunque existen establecimientos privados (escuelas particulares en los diferentes niveles educativos), la actividad de la enseñanza está disciplinada y normada en función de los intereses del Estado (desde la consumación de la Independencia de México, actualmente regulada por el Gobierno a través de la Secretaría de Educación Pública), quien no sólo reglamenta la actividad laboral sino la formación docente a través de un currículum que impone.

El carácter del trabajo de la enseñanza como una profesión de Estado se dio históricamente, y sobradamente se ha planteado que los maestros son una pieza

¹⁰³ DÍAZ Barriga, Ángel. “El Docente en las ...”. op. cit. Pág. 2. El autor comenta que el total de docentes para todo el Sistema Educativo es de 54 millones (incluyendo la educación superior), y de éstos, 61 millones se encuentran en América Latina, según datos de UNESCO, 1977.

¹⁰⁴ IBARROLA, María de. op. cit. Pág. 235.

fundamental del Estado para impulsar el desarrollo capitalista, bajo diferentes lemas como apóstol de la educación, luchador social, etcétera.

Davini señala que la docencia, desde sus orígenes, se organizó como empleada del aparato gubernamental “(...) ocupando puestos de trabajo en la red de escuela en expansión como 'avanzada de las fronteras' de la cultura, llevando la tiza [el gis] y el libro a lugares alejados de centros protegidos(...)”¹⁰⁵, lo que responsabiliza a la profesión de un potencial cultural y escolar del total de la población; además de efectuar diversas funciones en la escuela y comunidad (hoy población urbana, fundamentalmente).

Es decir, desde la consumación del México Independiente (y aún desde la época colonial)¹⁰⁶ los maestros empezaron a ser considerados como su propiedad, apareciendo en calidad de empleados del Estado, dando lugar a una organización burocrática del trabajo de la enseñanza y de la profesión, además de ser la labor de la enseñanza en nuestro país un trabajo fuertemente sindicalizado.

En esta forma, se explica como la labor docente surge prácticamente bajo el auspicio de una organización premiosa, el Estado (quien regula sus funciones y acciones)¹⁰⁷, con control moroso en donde han habido decisiones individuales, pero sujeto a normas colectivas surgidas de la propia institución y cultura escolar, en la que los docentes se desarrollan individualmente –en forma atomizada-¹⁰⁸ con un ideal colectivo (esto es lo que define las características del puesto de trabajo), y con el anhelo de ser tan reconocidos como los profesionales liberales.

Las profesiones están en cierta forma vinculadas con organizaciones burocráticas, incluso, algunas profesiones realizan su trabajo dependiendo en gran medida de

¹⁰⁵ DAVINI, Ma. Cristina op. cit. Pág. 60. Esto sucedió en México en los años posrevolucionarios y continuó en el período Cardenista.

¹⁰⁶ En la segunda parte de esta investigación, realizo un recorrido histórico sobre el surgimiento de la profesión de la enseñanza a en la escuela primaria pública.

¹⁰⁷ FERNÁNDEZ Enguita, Mariano en las páginas 8 y 9 de su artículo “A la busca de un modelo profesional para la docencia...”, plantea que “la organización del profesorado es similar a la elección del obispo por los párrocos, del jefe por los oficiales, del embajador por la legación [sic] del jefe de negociado por los funcionarios.”

¹⁰⁸ La concepción de la actividad de la enseñanza como un trabajo atomizado, en el sentido de que es un trabajo dividido. Esta concepción también es expuesta por AGUILAR, Citlali El trabajo de los maestros. Una Construcción Cotidiana.

estas organizaciones, pero la profesión docente depende totalmente de una organización burocrática: el Estado, al respecto dice Schön, que: “(...) *para los ingenieros, los médicos, los abogados, los arquitectos, los trabajadores sociales, las burocracias son las instituciones que fijan la práctica profesional (...) los profesionales son necesarios para la ejecución del trabajo organizativo. **A medida que la sociedad se convierte cada vez más en objeto de la dirección profesional, los profesionales tienen crecientemente a realizar su papel dentro de burocracias que dependen del ejercicio del conocimiento profesional (...)[subrayado propi]***.”¹⁰⁹

Esto no implica que todas las profesiones se burocraticen en la medida en que la sociedad se moderniza, sino que existe una tendencia a la instauración de organizaciones, asociaciones civiles, los despachos de asesores profesionales, etcétera, con el proceso de modernización y el trabajo experto tiende a regularse por las corporaciones profesionales. En el caso de la labor de la enseñanza, prácticamente desde su surgimiento, ha sido un trabajo burocrático y no por esto deja de ser especializado, experto y efectuado por un profesional, pero su labor la realiza en un espacio definido en un tiempo, un horario y con tareas previamente definidas, como asentar calificaciones, apearse a un programa de clase, etc.

Es necesario esclarecer que de una u otra forma los profesionales están sujetos a cierta burocratización, -hoy más que nunca en la etapa postmoderna por la que atraviesa la sociedad-, ya sea por instituciones privadas o la Administración Pública, las empresas industriales, los institutos de investigación, los bufetes de abogados, los estudios de arquitectura, las escuelas locales, regionales (que buscan asesoría para la elaboración del proyecto escolar) etcétera, en las que laboran directamente los profesores, por lo que se afirma que de todas las profesiones, la docente, al igual que la carrera militar, son las únicas que dependen totalmente del Estado (referida a la organización burocrática). Excepto que para los maestros en un doble sentido (por la organización burocrática y por el sindicato); además, en muchos casos, un director de escuela es juez (como representante de la institución) y parte a la vez (como un

¹⁰⁹ SHÖN, Donald. El Profesor Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Véase el apartado de las organizaciones, corporaciones y colegios profesionales. Pág. 285.

colega más en la escuela que también está sindicalizado) como se verá en el último apartado de este capítulo.

En la actividad de la enseñanza no existe la autonomía en el trabajo que se efectúa, y por su dependencia del Estado ha propiciado en cierta forma que se considere como una sub-profesión o semiprofesión, sin reconocer que:

1. **Cada profesión tiene sus propias características**, y que no hay tal comunidad de profesiones como lo imaginaba la sociología parsoniana. Cada profesión es un mundo y difícilmente se puede generalizar en relación a las profesiones liberales “(...) el modelo de profesionalidad se realiza de muy distinta manera según los casos (...)”¹¹⁰, [como se mencionó cuando se expuso como se concreta una profesión]. La precisión de Sarramona nos permite ver la especificidad que conlleva cada una de las profesiones, especialmente la de la enseñanza, la cual no inexcusablemente tiene que desarrollarse y llevar a cabo su práctica profesional como la llevan a cabo las profesiones liberales.
2. **Analizar cual ha sido la génesis de la profesión de la enseñanza en nuestro país, como ha sido su edificación histórica.** Nosotros sabemos que desde la época colonial, con la instauración del Virreinato, se establecieron los maestros de primeras letras, posteriormente en el siglo XIX, surgieron los leccionistas y preceptores, todos estos fueron conformando la profesión de la enseñanza; Pero todas estas figuras docentes fueron sujetas a ciertos mecanismos de control corporativo: primero, durante la época colonial, fue el gremio de maestros (...) durante esta época pasa a ser administrado y controlado por las alcaldías, ayuntamientos, y municipios, hasta la constitución del Estado Nación, pasó a ser una profesión de estado para efectuar el maestro su desempeño docente¹¹¹.
3. **La falta autonomía del trabajo de la enseñanza**, consideremos que no es el factor determinante para declarar que el trabajo de la enseñanza no es profesional. Aunque el maestro no tenga control sobre la concepción y ejecución de su trabajo (lo que se mencionó como la participación en su proceso de trabajo en los primeros capítulos de esta tesis), podríamos pensar que la falta de autonomía es una característica de este trabajo por ser una

¹¹⁰ SARRAMONA. op. cit. Pág. 7

¹¹¹ La problemática del origen de la profesión docente, ha sido abordada como profesión de Estado en DAVINI (1995); TENTI (1988); ARNAUT (1998), entre otros. Aunque se ha dejado de lado su estudio de la época colonial, y aún su constitución en el siglo XIX, por lo que erróneamente se ha supuesto que fue una profesión libre como afirma Arnaut (1998); o como Afirma Tenti (1988), que el trabajo docente surge como profesión con la Compañía Lancasteriana. El trabajo docente es una de las primeras profesiones que hay en México, y quizás sea una de las ocupaciones más viejas de la humanidad, que se reconoce como profesión en el siglo XIX, al igual que las profesiones liberales, pero que el trabajo de la enseñanza desde su génesis se articuló a formas de control corporativo y burocrático. Posteriormente desarrollaré este tema en la Segunda parte de este trabajo de investigación.

pieza estratégica del monopolio estatal y asalariado de este, lo que a su vez propicia que estos tengan una baja remuneración salarial y la inconformidad de los maestros con el sistema escolar, siendo este un factor que propicia la salida de estos, o la búsqueda a otra actividad laboral, y que los maestros a pesar de asumirse como empleados del Estado, históricamente han pugnado por su autonomía y por tener el control sobre su trabajo, aunque en forma aislada o atomizada.

4. **La profesión docente al ser considerada socialmente como un servicio público** (al servicio del gobierno, de los intereses de su gremio y de la ciudadanía) esta expuesta al control y subordinación de esas organizaciones administrativas y burocráticas, así como a la crítica y la censura de los ciudadanos, de los padres de familia y hasta de sus propios directivos; y de su organización gremial.¹¹²

5. **El tipo de formación magisterial ha transitado de una percepción académica a una de carácter técnico.** El trabajo de enseñanza pasó a ser de carácter técnico desde la creación de las Misiones Culturales en México a principios del siglo XX cuando se empezó a proponer un conocimiento práctico referido a la capacitación para el trabajo y para el ejercicio de la docencia; pero esto no fue siempre así, en el siglo XIX, se pensaba en un maestro culto, ilustrado, la formación del maestro era comparable al saber universitario, ambos procesos de formación se proponían poseer una amplia cultura y adquirir conocimientos científicos¹¹³. Y se consideraba que la formación docente debería de ser universitaria, aunque existía cierta pugna al respecto. Sin embargo, a pesar de haber ganado la tendencia de la necesaria masificación de la enseñanza y a la proletarización del trabajo docente. No se puede dejar de reconocer la necesaria especialización y previa formación que se requiere para ejercer la profesión de la enseñanza y más ahora que con la Modernización Educativa¹¹⁴ existe la exigencia de que el maestro sea crítico, reflexivo y se buscan nuevos mecanismos de desempeño (proyecto escolar, bitácora, entre otros.).

¹¹² Patricia Medina comenta citando a Arnaut: "(...) el Magisterio se consolida como una profesión de 'Estado' pasa a ser un grupo profesional predominantemente al servicio del gobierno federal y lo (...) más novedoso permeado por el sindicalismo magisterial [subrayado propio]. En adelante, la suerte del sindicalismo magisterial. Por eso se dice que en años el magisterio adquirió el carácter de una **profesión no sólo "de Estado" y al servicio de gobierno federal, sino también sindical** (...)."op. cit. Pág. 124, cita Arnaut (1993:87).

¹¹³ Véase a RODRÍGUEZ McKeon, Lucía en Encuentros y Desencuentros entre el Maestro y el Saber. La Universidad Pedagógica Nacional en la Historia de la Formación Docente.

¹¹⁴ Díaz Barriga señala en "El docente en las reformas educativas..." que "...se han establecido elementos de una nueva reforma educativa que asume nuevas perspectiva de educación y que abruptamente tienen la intención de lograr cambios significativos en la dinámica de todo sector educativo, lo que implica modificar los mecanismos de desempeño de los que están en condiciones <de actuar>, por lo tanto de llenar de significado una reforma, esto es, los docentes...". Pág.4.

6. *La especificidad del trabajo de la enseñanza que se realiza fundamentalmente en el plantel escolar, como un espacio delimitado y con una jornada de trabajo fija.*¹¹⁵

Esto permite formular que el omitir las particularidades de la profesión docente como profesión de Estado y sus particularidades; y la ausencia del pensamiento materialista dialéctico (que dé cuenta que no hay uniformidad en las profesiones, y que en éstas se viven procesos contradictorios) propicia la inadvertencia de esta profesión como parte de una jerarquía corporativa, burocrática y gremial, controlada y condicionada desde su formación académica a servir a los intereses del Estado, lo que plantea que la formación docente es un problema de seguridad nacional, por lo que su curricula ha generado el perfil docente que requiere el Estado. Imbernon dice, recuperando una propuesta de la OCDE en 1997 “(...) *la formación centrada en la escuela <comprende todas las estrategias que utilizan conjuntamente los formadores y los profesores para dirigir los programas de formación de manera que respondan a las necesidades definidas de la escuela para elevar las normas de enseñanza y aprendizaje de la clase (...).*”¹¹⁶

La formación que se otorga a los maestros de manera inicial y la formación que se realiza en horas de la jornada laboral para mantener actualizados a los maestros, se efectúan en el mismo sentido, de buscar la mejora de la práctica docente. Cuando el maestro se actualiza por su cuenta; para que se considere dentro del currículo profesional para su desempeño y les permita obtener algún estímulo salarial; deben efectuarse cursos dentro de los marcos establecidos de Carrera Magisterial, centrada en la actividad docente y deja fuera los intereses y deseos de superación profesional que los maestros anhelan, de tal forma que la profesión esté en función de las necesidades del sistema de educación pública por lo que “(...) *la tarea docente se encuentra siempre ligada a intereses y compromisos que desde un punto de vista técnico, y ético [del Estado] complicado [con esto] su labor. Los espacios de autonomía profesión han sido prácticamente inexistentes y las nuevas pedagogías tienden a restringirlos continuamente, tal es el caso de la concepción de objetivos conductuales, de la teoría del currículo,*

¹¹⁵ No se pretende dejar de lado el trabajo extraenseñanza que efectúa el maestro fuera de su horario de trabajo que se señaló en su momento.

¹¹⁶ IMBERNON, Francisco. La Formación del Profesorado. Pág. 83.

de la evaluación educativa y de los conceptos de administración aplicados al aula escolar (...).”¹¹⁷

Esto se explica porque **el trabajo de la enseñanza nace con la instancia corporativa** (en la época colonial con el gremio de maestros) **y burocrática** (en el siglo XIX con el surgimiento del Estado Independiente), posteriormente con el proceso de modernización e industrialización del país, se genera la masificación de la enseñanza, y con esto, el trabajo docente deja de lado lo fundamental, lo que le da sentido a la actividad de la enseñanza: el conocimiento, la instrucción como materia de trabajo, sin embargo, lo que parece ser de mayor interés para el Estado, es que el maestro efectúe diversas labores (la mayoría de carácter administrativo) que se derivan de la actividad escolar y de la institución SEP.¹¹⁸

Con el desarrollo capitalista se modificó la organización del puesto de trabajo docente, su composición social e incorporación masiva del género femenino, la forma en que ha utiliza el trabajo de la enseñanza para hacer carrera dentro del régimen burocrático y ocupar posiciones en puestos directivos en el parlamento. Esto se da con los maestros urbanos, quienes han sido sometidos fuertemente al sistema burocrático aun incluso de sus propias convicciones profesionales y éticas.

Ante la burocratización, proletarización y corporativismo, los maestros generan resistencia; y luchando e impulsando propuestas por la transformación de su desempeño. Street menciona que “(...) éstos transformaron sus asociaciones profesionales previas en organizaciones que generaron nuevas ideologías alternativas acerca del derecho de los maestros a determinar cierto contenido educativo (por oposición a los derechos del Estado). La mejor prueba de que ‘practicaban lo que practicaban’, se hizo patente en los interminables intentos de los franceses por añadir nuevos aspectos al control que ejercían en los sistemas administrativos y de inspección del Estado (...).”¹¹⁹ Lo que muestra como la

¹¹⁷ DÍAZ Barriga, Ángel. *Tarea Docente: Una perspectiva Didáctica Psicosocial*. Págs. 97-98.

¹¹⁸ En 1989 ROCKWELL, Elsie en *La Escuela Cotidiana*, planteó la tendencia a efectuar en menos de un 50% el trabajo áulico; posteriormente Citali Aguillar reitera lo expuesto por Rockwelly a través de su estudio de caso demuestra que el trabajo realizado por el maestro en el orden operativo y administrativo ocupa más del 50% en relación al trabajo en el aula.

¹¹⁹ STREET, Susan. op. cit.

resistencia de los maestros, aunado a un proyecto alternativo, puede fructificar y avanzar e incidir en la participación de los maestros en su materia de trabajo (la enseñanza). Si esto sucedió en Francia (economía punta), abre la puerta a los maestros del mundo, pues en México, la profesión de la enseñanza se ha burocratizado, proletarizado y está doblemente corporativizada (por el Estado y el Sindicato), y lejos de tener autonomía sobre su práctica docente.

Lo que propicia que el profesor viva en la paradoja: el conflicto entre ser un profesional o un burócrata dependiente. Aunque su tarea es concebida como profesional, en la práctica carece de autonomía y está subordinado a autoridades centrales¹²⁰. Entre otros contrasentidos que vive el maestro como la de profesor y un asalariado del Estado sin autonomía, entre ser profesor o instructor o formador; el desencanto entre ser un luchador social u orientador educativo, y ser un profesor innovador o conservador.

Bajo esta lógica burocratizante con sistemas de control especializado y técnicamente administrados, se pregunta Schön: ¿cómo pueden pensar los profesionales en sí mismos como profesionales autónomos?, ¿cómo pueden esforzarse para lograr estándares de excelencia profesional, para cultivar la maestría e interesarse en las características únicas de uso particular?¹²¹. Carmen Montero agrega ¿cómo puede un profesor, bajo un control técnicamente dirigido, atender las exigencias de grupos de alumnos tan numerosos, diversos, heterogéneos?, ¿es posible que un profesor pueda atender los requerimientos individuales de cada sujeto del público al que brinda su servicio? En el siguiente apartado se retoma esta discusión.

4.7 El trabajo de la enseñanza en la escuela primaria como una profesión corporativa.

En el segundo apartado de este capítulo se señaló que el desarrollo de las profesiones es simultáneo e intrínseco con las corporaciones, es decir, conjunta-

¹²⁰ BARBA, José y Zorrilla. loc. cit.

¹²¹ SCHÖN. op. cit. Pág. 294.

mente con el avance de las profesiones se instauran las corporaciones colegios u organizaciones gremiales. Las agrupaciones profesionales, sindicales, o asociaciones tienen como fin reglamentar el conjunto de intereses de carácter privado y ejercer una autoridad pública. Son personas que comparten intereses comunes en relación con el oficio, ocupación o profesión, y buscan acceder a ciertos derechos de carácter privado y público, de tal forma que se establecen derechos a través de la corporación, asociación o gremio, y un desarrollo político de la profesión, lo que da por resultado un *“(...) espacio cívico, y político de la profesión y, por consiguiente de los sujetos, a la vez. En el ámbito nacional e internacional los gremios o corporaciones representan organizaciones sociales con gran fuerza en el terreno legal y jurídico (...).”*¹²²

El reconocimiento jurídico, político y el civil, para el desarrollo de la profesión, ha sido importante la definición de sus tareas, funciones, derechos y obligaciones. Esto ha dado lugar a la instauración de gremios y sindicatos de trabajadores de la enseñanza y a dotado a los enseñantes de cierto sentido de unidad, cooperación y solidaridad; pero también contribuyó a la burocratización del trabajo, dejando de lado su carácter pedagógico y formativo. En México, este fenómeno se evidenció a mediados de los años 30 del siglo XX. Posteriormente expondré al respecto.

En la época feudal, dice Durkheim, la unidad de los maestros tenía como fin liberarse de la servidumbre de la Iglesia (representada por el obispo y el canciller, que se oponían a *“los progresos de la nueva corporación [sic]”* y para esto se requería de una organización unitaria y fuerte que hiciera retroceder a la autoridad diocesana). Fue en 1210 cuando surge la primera sociedad de los trabajadores de la enseñanza, en la que *“(...) los maestros adquieren el derecho de elegir un jefe que los represente, que actúe en su nombre por cuyo intermedio (...) [promueva] acciones ante la justicia. Su actividad se hacía así más rápida, su resistencia, mejor organizada, a la vez que adquiriría la sociedad más cohesión y más unidad. En 1215 (...) estas medidas fueron reunidas en un código por el legado del Papa, el Cardenal (...) y este código [reconoció] a la sociedad de*

¹²² PONTÓN, Ramos. op. cit. Pág. 38 También se utilizan, indistintamente, corporaciones, colegios, asociaciones; sólo se distingue en relación a los conceptos de gremio y sindicato que están referidos a problemas laborales y de orden político de una profesión.

maestros el derecho de legislar todo lo relativo a su vida interior y [pidió] a sus miembros juramento de obediencia a los estatutos de la Compañía (...).”¹²³

También surgió un elemento que le dio sentido a las corporaciones de maestros, y fue el hecho de proteger a los maestros en ejercicio de los recién llegados; se les impusieron, por parte de la corporación, una serie de condiciones para desarrollar el trabajo de la enseñanza, entre ellas, la realización de la ceremonia del inceptio “(...) *la inceptio ya está esa idea de que el alumno de ayer, para convertirse en maestro, debía ser recibido previamente en la sociedad de los maestros por uno o por varios de ellos. Esto implica únicamente a los maestros en ejercicio estaban autorizados para conferir el derecho a enseñar. Percibimos (...) un cierto sentimiento de solidaridad profesional y la reivindicación de un monopolio, primer germen de toda vida corporativa (...).*”¹²⁴

Al parecer, mediante la sociedad de maestros y de la ceremonia de la inceptio, se fortaleció la corporación de enseñantes y vigorizó la profesión de la enseñanza, dándose una fuerte relación entre organización y costumbre para formar a lo que Durkheim llamó una especie de caballería intelectual aún vigente. La organización y la costumbre son elementos vigentes en el ejercicio de la enseñanza y condiciones indispensables para desarrollar especialmente esta profesión, para asegurar su derecho a su existencia y subsistencia. Pontón señala que las corporaciones en el ámbito educativo comenzaron como agrupaciones de individuos únicamente, no fue sino hasta su consolidación cuando se definieron características específicas sobre las prácticas educativas. Por otro lado, se puede decir que la definición de la profesión de los profesores de educación primaria en México se ha difundido, en las escuelas normales, y ejercido con la intervención Estatal y un Sindicato Nacional, que tiene las características de un sindicato tradicional, además cubre y es parte del mercado laboral.

¹²³ DURKHEIM, Emilio. op. cit. Pág. 124.

¹²⁴ *ibid.* Pág. 119.

De igual forma señala Medina¹²⁵, estos elementos configuran los referentes de constitución de la profesión docente, porque hay casos como éste, en el que un campo profesional puede ligarse a formas de control estatal y burocrático [esto implica un control político en el trabajo docente y sindical], lo que genera que la actividad profesional sea objeto de una permanente redefinición; tal es el caso del trabajo docente, particularmente en el sistema de educación normal y el trabajo de los profesores de primaria. Sólo se quiere destacar la doble burocratización que vive la profesión docente en México, ha propiciado, entre otras cosas, que los profesionales liberales sean vistos libremente, con autonomía e independencia y sometidos a ciertos mecanismos de competencia; mientras que los profesionales de la docencia son vistos bajo el cobijo de la burocracia y escudados en ésta, y quizá, por esta razón, porque tengan menor estima social¹²⁶.

Estos antecedentes coinciden con esta perspectiva, igual que la de otros autores que expusieron la influencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en la mediatización y burocratización del trabajo de profesores, señalan que “(...) *obstaculizado numerosas iniciativas de mejoramiento de la educación por conservar su poder, protegiendo transgresiones e incumplimientos de los maestros, traficando con las plazas y prebendas, a promovido la cultura de la simulación y la trampa y expropiado los derechos profesionales de los maestros (...).*”¹²⁷ Pero, ¿desde cuándo se inició el proceso de burocratización por parte de la organización gremial y de institucionalización del trabajo de la enseñanza?

El derecho de asociación se creó en México desde la Constitución de 1917, y en 1940 se constituyó el SNTE. Belinda Arteaga afirma que el proceso de institucionalización de los maestros mexicanos se realizó entre los años 1940-1946 porque se centralizaron los servicios educativos, se instituyó la organización sindical, se refor-

¹²⁵ MEDINA Melgarejo, Patricia. op. cit. Pág. 30.

¹²⁶ Adorno Theodor dice: "Juristas y médicos, profesiones igualmente, no están sujetos a aquel tabú en el que el brujo o el jefe de una tribu disfrutan de toda suerte de honores, pero en determinadas situaciones pueden ser asesinados, sacrificados. Podrían preguntarme ustedes cómo tan arcaico tabú y tan arcaica ambivalencia han pasado a los maestros y no a otras profesiones. Véase "Tabúes relativos a la profesión de enseñar", en GLAZMAN, Raquel. La Docencia entre el Autoritarismo y la Igualdad. Pág. 21.

¹²⁷ LATAPÍ, Pablo. "Compromiso educativo, realidad virtual" en Proceso.

mularon los planes y programas de estudio, y se crearon instancias educativas para la especialización y capacitación en el servicio. Se establecieron condiciones salariales diferentes y el incentivo por superación profesional¹²⁸, aunado a la fundación de las escuelas normales y establecimiento de planteles de educación primaria. Sin embargo, y pese a que se ha burocratizado el trabajo de los maestros, comenta Medina que entre los años 40 y 50 del siglo pasado, los profesores mexicanos se plantearon la construcción de la autonomía profesional frente al avasallador control estatal y sindical a través de la creación de escuelas y desarrollar proyectos locales. En los años 1960 y 1970, los profesores vieron la posibilidad de considerar otras opciones de formación: sin embargo, los profesores directamente implicados en esta propuesta no tuvieron la posibilidad de instaurar un consenso más amplio, ni ser constructores de un nuevo proyecto¹²⁹. Es decir, los profesores no están de acuerdo con la tendencia que se ha manifiesta en su trabajo, y cuestionan la imagen social que se tiene de su labor.

Por un lado conceptualiza al profesor o docente como un profesional del Estado, que significa ser empleado, carecer de autonomía e independencia profesional (por la intervención del **Estado** y por el tipo de normatividad y de sus condiciones de trabajo); y laboral, por el **carácter de su organización sindical corporativa y por la permanente fiscalización del público al que se presta los servicios. Por el otro, ser profesor o docente como profesional del Estado y con una organización sindical, significa: enfrentar una gran responsabilidad, recibir un bajo ingreso y tener una posición profesional de segunda**, equivalente a asalariados que venden su fuerza de trabajo sometidos a la disciplina de las **organizaciones productivistas, burocráticas y corporativas**; reguladas y financiadas por el sector público (el grueso de la población escolar, sobre todo en educación básica, depende de este sector), en cual se compone de los profesores (de escuelas públicas y privadas), efectuando un trabajo -intangible- con niños de preescolar hasta universitarios. Este apartado será desarrollado en el trabajo de la enseñanza en el siglo XX.

¹²⁸ ARTEAGA Castillo, Belinda. *La institucionalización del magisterio (1938-1946)*. Pág. 85.

¹²⁹ MEDINA. Melgarejo. "La construcción..." op. cit. Pág. 131

CONCLUSIONES DE LA PRIMERA PARTE

Desde la perspectiva marxista, el trabajo es el punto de partida del conocimiento concreto, a partir del cual el hombre se transforma a si mismo en la medida en que sus circunstancias concretas lo permiten. El trabajo también tiene un doble carácter: 1) objetivo, que consiste en la transformación de objetos y bienes materiales; y 2) subjetivo, cuando se transforma la conciencia de quien ejecuta la acción de transformar los objetos.

En un sentido consciente, abarca todos los niveles organizacionales, no se reduce a las actividades de transformación directa de un objeto; es la creación o circulación del valor, que se manifiesta en la oferta y demanda en el mercado; que implica salario y empleo, y por tanto un marco de regulación dentro de la sociedad capitalista. Es un valor porque es útil para satisfacer las necesidades de la sociedad mediante la producción de bienes. Pero esta producción se realiza de manera colectiva, es decir, el trabajador establece una relación de producción social y se convierte en un producto de valor, en un medio de valorización de capital. Por otro lado, el trabajo docente, es considerado como expresión profunda de la personalidad del sujeto, tiene una especie de autonomía relativa, ya que de alguna manera es limitado por el control estatal.

El derecho del trabajo es producto de la lucha de clases, los movimientos obreros de principios del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX. A partir de la disociación del productor directo de sus medios de producción, el trabajador tiene que reivindicarse, es decir, luchar por lo que era suyo.

En el marco de las relaciones capitalistas de producción, el derecho de asegurar la reproducción de la fuerza de trabajo y asegura la justicia social, en las relaciones entre el capital y el trabajo. El nuevo derecho del trabajo obliga al Estado a proteger a los trabajadores en el ejercicio de su derecho colectivo. Aunque es una conquista innegable, no elimina las relaciones de producción y de explotación.

El gran capital pretende revertir la caída de la tasa de ganancia y reducir el costo de la mano de obra con innovaciones tecnológicas que incrementan la productividad, con la flexibilización del trabajo, la segmentación de procesos productivos y la conformación de mercados de trabajo a escala internacional. Paralelamente al proceso de precariedad en el empleo, se está presentando una mayor heterogenización de la clase social que vive del trabajo.

La tendencia a la feminización del sector servicios se refleja en la feminización del trabajo de la enseñanza. Además, las nuevas tendencias del trabajo generan en los sujetos, nuevas y diferentes subjetividades y perspectivas en el ámbito social cultural, económico y político como el trabajo de medio tiempo y la constante renovación del contrato del trabajo, el individualismo entre los sujetos, la reducción del trabajo a la esfera privada, etcétera.

Es necesario hacer del trabajo un asunto público, con derechos y obligaciones que considere no sólo las nuevas exigencias laborales sino el reconocimiento de las necesidades de los trabajadores. Los cambios en la economía han llevado a la definición de tres categorías de trabajo: 1) servicios rutinarios de producción, 2) servicios en personas y 3) servicios simbólicos analíticos.

El trabajo de profesores de educación, tiene ciertos rasgos de la categoría de los analistas simbólicos (acreditación, formación académica, requerimiento de títulos, etcétera), pero a diferencia de los otros analistas, tiene jefes y supervisores y ejercen poco autonomía sobre su trabajo; por otro lado, sus destinatarios son personas con quienes establece relación directa.

Es necesario crear una categoría de análisis propia para caracterizar el trabajo de los profesores de educación primaria y quizá, en general, de nivel básico.

En la coyuntura económica actual, la escuela adquiere un papel relevante de intervención, conciliación y/o arbitraje (mediación de la práctica escolar). Y posibilita

la calificación de mano de obra en el mercado laboral, la legitimación del Estado, la recreación ideológica fundamentalmente de la ideología burguesa. Es el espacio de prolongamiento descalificado de la escolaridad como “trabajo productivo forzado” necesario a la productividad de capital, que al mismo tiempo tiene que prescindir de personal calificado, elevar la forma educativa por encima de las exigencias reales del proceso productivo.

El sistema educativo tiende al crecimiento del consumo privado de la educación, la recalificación y descalificación de la fuerza de trabajo, la ampliación de la escolaridad (trabajo improductivo forzado) y la elevación más allá de las exigencias cotidianas del proceso productivo.

Diversos autores coinciden en la disminución de la clase obrera industrial tradicional, aunado a la expansión del trabajo parcial flexible, temporal y precario. El trabajo se vuelve más intelectualizado, y como trabajo abstracto cumple el papel decisivo en la creación de valores de cambio, por tanto, en la reproducción de capital.

Como formadora de capital variable, la escuela contribuye a partir del trabajo docente al proceso de valorización. El trabajo es la muestra de la actividad en la que se consume la capacidad de desarrollar trabajo productivo de enseñar, en la que se consume la mercancía fuerza de trabajo; la cantidad de trabajo que despliega se expresa en términos temporales.

El valor de cambio de la fuerza de trabajo de una maestra en parte expresa su grado de cualificación de su capacidad para desarrollar una actividad específica. El trabajo docente de la escuela pública contribuye al proceso de valorización del capital en tanto se capacita a la fuerza de trabajo para incrementar la productividad una vía para lograrlo son los cursos de carrera magisterial que reciben para ser trabajadores productivos de acuerdo a los requerimientos institucionales y con ello lograr una mayor cuota de plusvalor a través de la formación de habilidades y destrezas hoy competencias para la inserción de la mano de obra en el mercado de trabajo. Es

decir, los maestros generan una mercancía intangible llamados conocimientos, destrezas, habilidades, capacitación, etcétera, que sirven para la producción de mercancías y la calificación de la fuerza de trabajo.

La elevación de la productividad de trabajo docente a veces queda velada en el otorgamiento (encubierto) e intensificación de la jornada de trabajo docente, trabajo complejo y versátil que generalmente es terminado en su casa.

El maestro vende un trabajo concreto y cualificado a cambio de un salario, con ello perpetúa la reproducción de la sociedad capitalista. El producto de su trabajo es un alumno cualificado. Su trabajo no es tangible en el corto plazo, pero es parte del trabajo abstracto: es un eslabón del trabajo social que contribuye a la creación de nuevos valores.

La reproducción de capital requiere un nuevo tipo de trabajadores, más vinculados a la producción inmaterial, de ahí los cambios en el sistema educativo acordes a los cambios organizacionales del proceso productivo, un proceso cada vez más controlable que ha despertado la resistencia de los trabajadores.

Para el caso de la educación, el Estado ha buscado tener el control laboral de esta actividad, en busca de la supuesta “racionalidad productiva, eficacia y eficiencia del sistema educativo”, cuyo colorario ha sido el deterioro del trabajo pedagógico cotidiano y que el maestro, se convierta en un ejecutor de proyectos ajenos.

La cualificación específica que el trabajador –profesor- hace a su energía vital humana, se realiza a través de la energía humana, se realiza mediante un proceso de formación antes y durante el trabajo docente, transformando su conciencia. El trabajo docente tiene un valor de uso bajo la forma mercancía –fuerza de trabajo y un valor de cambio bajo la forma de salario, pues a cambio de éste, el profesor vende su saber cualificado, un saber hacer a un saber estar en la escuela.

El Estado controla el trabajo docente a través de la currícula y la formación docente, sobre todo con las políticas neoliberales que deslegitiman el saber de los maestros.

El trabajo docente es también político e ideológico, porque es un conocimiento proporcional práctico de un sujeto con autonomía relativa, incorporado a un proyecto ajeno a sus intereses, es un trabajo ligado a sus intereses y necesidades de capital y regulado por el mercado.

Los trabajadores de la enseñanza se encuentran inmersos en un proceso de pérdida de la autonomía asociada al conocimiento y habilidad productiva. El valor del trabajo docente debe ser visto desde el orden históricamente impuesto, donde los conocimientos actúan como simple medio de producción para la cualificación de la fuerza de trabajo docente, cuyo valor de la demanda depende del mercado, y la sujeción de las directrices del Estado vía carrera magisterial.

La enseñanza implica un gasto de energía humana (cerebro, nervios, músculos, etcétera), es decir, un trabajo abstracto y un trabajo concreto de cualificación de la mano de obra, ambos contribuyen a la formación del valor de mercancías que será incorporado en el proceso de producción.

A medida que los procesos de producción se hacen más complejos, la educación adquiere mayor importancia para la cualificación de la nueva fuerza de trabajo.

El valor de cambio de la fuerza de trabajo docente está determinado fundamentalmente por la relación oferta-demanda de éste, y el valor que ha sido añadido a su energía vital (conocimientos, destrezas) acorde a los lineamientos del Estado.

Como mercancía, el valor de uso de la fuerza de trabajo docente es la producción de conocimientos y la estructuración de relaciones (vía organización y gestión escolar) que respondan al desarrollo de las fuerzas productivas, de ahí que su trabajo sea más específico y controlado a través del proyecto escolar y del “modelo de compe-

tencias” que incluye (más valores) la reproducción ideológica, cultural, política y económica de la sociedad capitalista en su conjunto.

La atención del profesor como reproductor o transformador social genera una gama de maestros con diversas subjetividades. En esta lucha entre el profesor y el Estado se hacen exámenes a los alumnos y a los maestros que están en Carrera Magisterial para vigilar el abordaje de los contenidos del programa por parte del empleador y para de actividades o cierre de escuelas por parte de los trabajadores.

El trabajo docente se define también en las relaciones al interior de la escuela y por la organización, dirección y control a través de la curricula. La escuela está directamente vinculada a las necesidades del mercado, de ahí que el Estado busque formas de control de su labor educativa.

Por medio de la curricula, se sigue ejerciendo un dominio político e ideológico sobre los maestros, quienes tiene escaso o casi nulo control sobre su trabajo, que lo está llevando a la enajenación por lo anterior, y por las condiciones económicas y políticas en que realiza su trabajo, y por las formas culturales, ideológicas y sociales en los que están inmerso los profesores. Finalmente, el modelo hegemónico de la sociedad capitalista que se empresa en el proceso de la enseñanza industrial se han importado nuevas formas de organización para el trabajo en la enseñanza.

SEGUNDA PARTE

Trabajo y profesión de la enseñanza en la escuela primaria pública en México. Un recorrido histórico.

INTRODUCCIÓN.

De acuerdo a la estructura de esta tesis “**Trabajo y Profesión Docente en la Escuela Primaria Pública en México. Una Construcción Teórica e Histórica (Desde la Época Colonial hasta 1980)**”, presento en la primera parte la construcción teórica de la categoría de trabajo basada en teoría del valor-trabajo; la articulación de esta categoría con el trabajo de la instrucción en la escuela primaria pública; las tendencias actuales del trabajo y la educación desde una perspectiva sociológica, y como desde esta última puede ser estudiada la profesión de la enseñanza en dicha escuela.

En la segunda parte se efectúa un recorrido histórico sobre el trabajo y la profesión de la enseñanza en México, haciendo un estudio desde el pasado, **pero con una preocupación del presente** que se sintetiza en ¿cuál ha sido la génesis del trabajo y la profesión de la enseñanza en la escuela primaria pública en México? Esta interrogante se rastrea desde el análisis del contexto en que se desarrolló el trabajo de la enseñanza desde el siglo XVI (época Colonial) como preámbulo; y en forma más detallada, el desarrollo de esta interrogante durante el siglo XIX con el surgimiento del México Independiente y de manera puntual, cómo se fue estructurando el trabajo y la profesión de enseñanza en la escuela en siglo XX.

La investigación se desarrolló bajo la articulación de seis categorías: Estado, trabajo, profesión, escuela, formación y maestro, que organizan un tejido teórico que edificó el trabajo y la profesión de la enseñanza en la escuela primaria pública en México, sin caer en una simple descripción ni en una interpretación historiográfica, sino que se construyó con herramientas sociológicas, históricas y económicas. A través de las categorías se expone cómo se articuló y construyó la profesión, y el trabajo de la

enseñanza en México desde que se colonizó por la península Ibérica, determinante para la constitución del trabajo y la profesión de la enseñanza en las escuelas primaria (estas dos categorías son el eje analítico) hasta 1980.

En esta forma, se efectuó el recorrido histórico a través de tres capítulos, los que se presentan en tres apartados distintos en cada uno, pero que a su vez llevan el mismo nombre en cada capítulo pero con un contenido diferente y se intitulan: **Contexto económico** en el que se desarrolla el trabajo de la enseñanza (capítulo V en la época colonial, en el capítulo VI, en el siglo XIX y en el último capítulo en el siglo XX hasta 1980); **Contexto socio-histórico** en el que se desarrolla el trabajo de la enseñanza (capítulo V en la época colonial, en el capítulo VI, en el siglo XIX y en el último capítulo en el siglo XX hasta 1980). Finalmente **El trabajo de la enseñanza en México** (capítulo V en la época colonial, en el capítulo VI, en el siglo XIX y en el último capítulo en el siglo XX hasta 1980), de igual manera en cada uno de los tres capítulos en los periodos antes mencionados.

El trabajo se organizó de esta manera porque se expone cómo el contexto económico y socio-histórico influyen en la organización del trabajo de la enseñanza, y lo determinan al igual que a la profesión; ambas categorías (trabajo y profesión), están relacionadas con el Estado, la formación en la labor de la enseñanza, la escuela primaria y el sujeto que realiza la actividad, el maestro. Estas se conjugan y articulan en un contexto económico social determinando, dando por resultado de acuerdo a nuestro objeto de estudio, un trabajo que no parece una profesión y una profesión que no parece trabajo en el siglo XX.

Se organizó el capitulado de la segunda parte porque, generalmente, en diversas obras donde se ha investigado sobre estos dos ejes analíticos (trabajo y profesión), o por trabas en lo que se analiza sobre la cuestión educativa, difícilmente se aborda el contexto económico- social en el que se da esta problemática que obedece a la política económica inscrita en el proceso de desarrollo económico en el que se arti-

culan los factores políticos, sociales y culturales de la sociedad en la que se inscribe el fenómeno educativo del que se da cuenta.

La forma en que se periodizó el contexto económico en cada capítulo fue en relación a las grandes tendencias del desarrollo capitalista mexicano, a las que se integraron las realizadas por otros autores, que han sido las más documentadas y discutidas en el medio académico; es decir, la propuesta de la economía política marxista. La periodización de los contextos socio-históricos obedeció a las elaboradas por otros investigadores de las ciencias sociales con un enfoque crítico de la historia, la ciencia política, historia de la educación e interpretaciones sociológicas de los movimientos sociales, aunado a la preocupación investigativa de dar cuenta sobre la política e ideología del Estado Mexicano, y su participación tanto en la coyuntura económica como política, así como su papel como amortiguador de la lucha de clases y promotor del desarrollo del capital, de acuerdo a los requerimientos de éste como a la correlación de fuerzas fue delineando un proyecto de política educativa que a su vez influyó en la conformación del trabajo y la profesión de la enseñanza. El trabajo de la enseñanza se desarrolló de acuerdo a ambos contextos (económico y socio-histórico), estudiando el papel de los maestros en la conformación de su actividad laboral y profesional, de tal forma que el maestro como sujeto, que transforma su práctica a la vez se transforma a sí mismo.

Por último, se reseñan las transformaciones que experimentó el trabajo y la profesión de la enseñanza en nuestro recorrido histórico, que es una de mis principales aportaciones, ya que las investigaciones que se han elaborado hasta ahora en torno a el trabajo y/o la profesión, se ha abordado aisladamente (ya sea como trabajo pero separado de un análisis sobre la profesión, como historia de la educación en México en un periodo de gobierno, o como análisis de política educativa), en diferentes épocas (colonial, siglo XIX y XX por separado), pero difícilmente se ha tratado de estudiarlo desde una propuesta de la totalidad social, que explique cómo el trabajo de la enseñanza y su profesión son parte integrante de un todo, que se fue constituyendo en un tortuoso largo proceso económico-social.

CAPÍTULO V

El trabajo de la enseñanza en el periodo colonial en México.

El objeto de este trabajo es elaborar un andamiaje a partir de seis categorías que explican la construcción histórica de la actividad de la enseñanza en México: **Estado, escuela, trabajo, profesión, maestro y formación**. De este modo, se aborda la forma en la que se constituyó el **trabajo** de la enseñanza en la época colonial, entendiéndolo como parte de un **proceso económico social** que dejó bases importantes para el posterior desarrollo de la sociedad mexicana. Además de explicar cómo durante esta época se instituyó, mediante la Corona Española y el Virreinato en México, la organización político-administrativa como **Estado**, que contribuyó en la organización y **formación** de preceptores o leccionistas (de acuerdo a los requerimientos económicos, sociales, políticos y culturales de la sociedad colonial) a la que después se le nombró profesión docente, a través de la gestión de un actor llamado inicialmente preceptor y posteriormente **maestro o profesor**.

Para ejercer la actividad de enseñanza, los preceptores cumplían una serie de lineamientos normativos, que implicaba una **formación** previa para el desempeño del trabajo; y la autorización para la instalación de establecimientos educativos, nombrados **escuelas**, para su instalación y funcionamiento exigía una serie de lineamientos, al igual que a los preceptores, se les estipulaban requerimientos para el ejercicio de la actividad; y el goce de ciertos privilegios a cambio de la misma. Los lineamientos los imponía la Corona, desde España, aunque usualmente las ordenanzas¹ (leyes y reglamentos) llegaban tardíamente.

¹ Las ordenanzas, reales cédulas, provisiones, instrucciones y decretos que formaban la legislación que impuso la Corona en la Nueva España (tierra de indias) para que el virreinato las realizara.

5.1 Contexto económico en el que se desarrolla el trabajo de la enseñanza en la época colonial.

Esta concepción teórica parte de un breve análisis económico para el estudio del trabajo de la enseñanza en la época colonial, ya que admite entender el contexto en el que se desarrolló la actividad de instrucción. Sobre todo, entender cómo en la formación económica social de la época se entretajan nuevas formas de organización económica, social, cultural que fijan el trabajo en la enseñanza. Antes de que llegaran los conquistadores españoles, la pirámide organizacional que tenían los imperios nativos mexicanos, incluían al tlatoani (que formaba escuelas para que los principales oficios continuaran), esto formó las primeras escuelas de oficios llamados Calmecac y Telpochcalli, donde las luces las transmitían el hombre más viejo y sabio del oficio, que instruía a los nativos jóvenes más listos para que continuara la tradición.

La historia es un proceso articulado e implicado con el desarrollo mundial de la economía: la historia y la economía mexicanas se relacionan con la colonización de América Latina como parte del proceso de acumulación originaria de capital, vuelta en desacumulación “(...) *el excedente económico producido en estas áreas no [se transformó] en capital en el interior de ellas, donde se extorsionaba al productor directo vía esclavista y servil, sino que fluía hacia el exterior para convertirse, allí sí, en capital (...).*”² La desacumulación originaria es el excedente generado en la Nueva España, del que una porción se le destinaba al “*gobernante*”, quien lo distribuía la población a través de infraestructura. El gobierno virreinal y los españoles enviaban gran parte a la metrópoli. “*La sociedad novohispana se [caracterizó] por un excedente relativamente grande: las tasas de explotación son probablemente de las más altas de la época. Pero el excedente disponible en la Colonia es una parte (...) modesta del total. De ahí el contraste “inexplicable” entre la pobreza de las masas y la falta de poderío de las clases dominantes novohispanas (...).*”³ La herencia colonial erigida durante tres siglos ayudó a la

² MARX, Carlos. El Capital. 1975. Págs. 942-943.

³ CUEVA, Agustín. “Las estructuras precapitalistas, antesala del subdesarrollo.” En El desarrollo del capitalismo en América Latina. Pág. 14.

reestructuración e instauración de nuevas relaciones económicas, políticas, sociales y culturales con rasgos de esclavitud y servidumbre precisos para el desarrollo capitalista y establecimiento de relaciones sociales híbridas, fruto de la sociedad prehispánica y europea, concretamente española.

Con la conquista surgieron nuevas y diversas naciones en el continente americano. Su herencia indígena y colonial generó una estructura económica vulnerable y dependiente de países con mayor poder económico, originando un proceso de intercambio y desarrollo desiguales; y como una cultura híbrida, fruto del proceso de emigración étnica de la población europea, africana e ibérica, y la conformación de distintos grupos mestizos por la relación con la raza nativa.

Cada colonia en América se fundó y desarrolló con una organización compleja y heterogénea articulada a la Corona, que impuso una dominación corporativa determinante en el trabajo en general (y en particular de la enseñanza), y feudal (el clero y los gremios), con una forma de pago esclavista en la que los indios capturados en guerra trabajaban para la encomienda, lo que indujo al productor directo a formar parte de un sistema de relaciones esclavista-feudal. Sergio de la Peña señala “(...) *el resultado [de la colonización] fue una formación económica compleja que [combinó] las estructuras hispanas, que tenían un carácter de marcado **acento feudal tardío** [subrayado propio] con ingredientes de mercantilismo avanzado, con los numerosos remanentes de las estructuras despóticas prehispánicas. Pero es un modo de producción feudal atípico y (...) en descomposición el de España, que al implantarse en América se modifica. Por una parte, algunos de los componentes principales del feudalismo europeo “clásico”, se escamotean en América, al inicio de la Colonia, como son la propiedad señorial de la tierra y el campesino individual (...).*”⁴ De la Peña revela componentes involucrados, entre ellos al Estado, conformados en la Nueva España con el virreinato bajo las órdenes de la Corona Española, las que se incorporaron a las comunidades indígenas el reforzamiento del corporativismo feudal español, al que el autor señala como un feudalismo tardío en versión colonial. El poder y autoridad que tuvo la Corona en México fue económica,

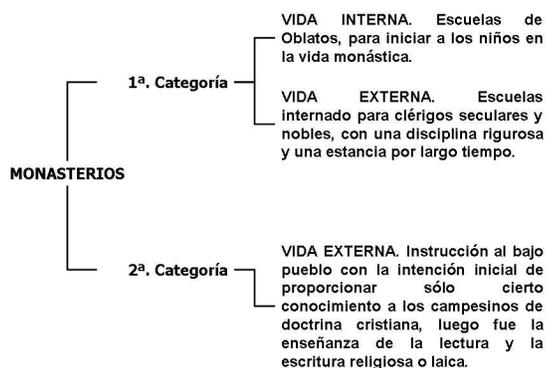
⁴ DE LA PEÑA, Sergio. “La relación colonial y la dinámica de los modos de producción en América.” La formación del capitalismo en México. 1981. Pág. 23.

política, cultural y social, dando lugar a la implementación de formas de organización en la estructura y vida social de la época Colonial que indujeron la conformación de representaciones sociales en el campo educativo, en el trabajo de la enseñanza, de los maestros, la escuela, formación docente hasta la construcción de una nueva profesión, la de profesor de primeras letras, hoy conocida como profesor o maestro de la escuela primaria.⁵

5.2 Contexto socio-histórico del trabajo de la enseñanza en la época Colonial en México.

Los establecimientos educativos en México después de la conquista se instalaron en los monasterios en calidad de escuelas privadas con carácter religioso, al tiempo que los preceptores impartían clases particulares en sus domicilios, a los hijos de los colonizadores.

Tipos de Escuelas en la Época Medieval en Europa y La Colonia en México.⁶



⁵ De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública, el título que se otorga al profesor de primaria es el de licenciado en educación primaria, véase Reforma de 1984.

⁶ Esquema elaborado con base en PONCE, Aníbal "La Educación del Hombre Feudal." En Educación y lucha de clases. Págs. 90 y 92, quien afirma que los monasterios cubrían la totalidad de los países que habían compuesto el viejo imperio romano (...) la Iglesia se apresuró a tomar entre sus manos la instrucción (...) las escuelas monásticas eran de dos categorías unas destinadas a la instrucción del bajo pueblo (...) [y la otra categoría] las escuelas para oblatos (...) clérigos seculares y [...] nobles que querían estudiar sin tomar los hábitos (...). En la información recabada no se encontraron datos de las Escuelas de Oblatos en México, parece que éste sistema sólo se aplicó en Europa

La representación de la página anterior ilustra la importancia que tuvo la Iglesia Católica como institución social en la época medieval en Europa, en la formación de religiosos y la población, convirtiéndose en la única institución educadora europea (particularmente España), como lo fue en México en la época colonial. Mientras el clero franciscano o dominico, como grupo religioso dominante, preparaba en los seminarios a los dirigentes de la sociedad en escuelas para laicos, los cuadros antiprotestantes eran formados en escuelas dirigidas por jesuitas.⁷ Los laicos impartían instrucción religiosa (catequización) orientada únicamente a que la escuchara el pueblo sin la enseñanza de la lectura o escritura, por lo que no tenían acceso a los libros o escritos que se desarrollaban para revisarlos, pues era una medida de control. La teoría y práctica educativa vivían entre conflictos y contradicciones de la Reforma y contrarreforma humanista y religiosa. Este afán por disciplinar al clero se debió a la división entre la Iglesia Católica Romana tradicional y la naciente Iglesia Protestante, lo que instauró la Reforma. En los siglos XV y XVI, el movimiento cismático se expandió por Europa, y había que evitar su llegada al Nuevo Mundo. Para ello se estimuló un desarrollo cultural popular en España que entrevió acabar con la inopia del clero a través de la formación del sacerdocio. Los Reyes Católicos promovieron la instrucción y el reconocimiento de los hombres de letras.

Durante el periodo Colonial (aunque no existe un dato específico), las **escuelas** crecieron y se diversificaron en virtud de que la población crecía y demandaba educación, a lo que el incipiente Estado respondió a la sociedad sin perder control, y creó **escuelas** particulares para niños y niñas en conventos y monasterios; **escuelas** conocidas como Amigas, luego **escuelas** Pías (gratuitas, establecidas por la Iglesia Católica Romana), hasta la creación de establecimientos por los ayuntamientos, municipios y parcialidades de indios que actuaron como **escuelas**. En las asociaciones filantrópicas se impartieron clases de primeras letras a miles de alumnos⁸. El crecimiento escolar originó la **escuela** primaria pública en México, y la creación de la

⁷ ALIGHIERO, Mario. *Historia de la educación, del 1500 a nuestros días*. Vol. II. Págs. 318-319.

⁸ TANK Estrada, Dorothy. "La Educación Ilustrada 1786-1836." En *Educación primaria en la ciudad de México*. Pág. 241. Según la autora había riqueza y variedad de escuelas en la época colonial.

formación docente, conformando la **profesión** de la enseñanza a través de un sujeto llamado **maestro, profesor o preceptor**, con **trabajo** especializado, calificado, reconocido social e institucionalmente en el marco de la nueva **formación económico social** que transitó por una sociedad semifeudal, colonial dependiente, y el incipiente desarrollo capitalista a fines del siglo XIX hasta ahora.

El impulso económico de la isla peninsular se caracterizó por el desarrollo de la agricultura como actividad principal y por un avance en las relaciones políticas, sociales y técnicas que determinaron la expansión de las fuerzas productivas; aunado a esto, la península Ibérica desplegó la Guerra de Reconquista y ocupación de territorios moros, fortaleciendo lo que conformaría después el Estado español “(...) *de tal manera que cuando se da la conquista no son las regiones más desarrolladas como Cataluña y los países Vascos las que toman la iniciativa, sino que la unificación política la efectúa Castilla, siendo esta de las regiones más atrasadas [sic], pero el centro del poder militar [e] impulso unificador de la feudalista Castilla (...) determinó las características sociales y culturales que implantarían en un principio las colonias, dichos oponentes que habían de comenzar con dicha empresa fueron clero y gremios los que correspondían a la forma de expresión y de vinculación clasista en Castilla [subrayado propio]. La situación cultural de España en esta época, se encontraba en efervescencia (...).*”⁹ Esto muestra la importancia económica que tuvo para España la ocupación de los territorios en el nuevo continente. En este panorama, la Iglesia jugó un papel cardinal en lo económico, político, ideológico y cultural. El clero y los gremios fueron avíos corporativos eficaces que facilitaron la colonización, en la organización económica, social y cultural durante el periodo colonial. El papel de la Iglesia católica durante la conquista fue típica porque expandió su concepción a todo el continente: fue la corporación social y la única institución política que durante la colonia monopolizó la instrucción de la enseñanza, y desempeñó un papel protagónico en la educación y la cultura en todas las clases y sectores sociales de México.

La Iglesia católica se sobrepuso a las ordenanzas de la Corona, e impuso sus requisitos para ejercer el **trabajo** de preceptor y/o leccionista, y permitió que los clérigos

⁹ GUARDADO y Villatoro. La formación de docentes de enseñanza primaria en México. 1988. Pág. 55.

practicaran el arte de enseñar a leer, escribir y contar sin haber presentado los exámenes respectivos; pese a la amenaza de cerrar sus escuelas, asignar multas de 20 pesos de oro común¹⁰ y la excomunión, la Iglesia no se sometió a sus propios requisitos y sólo avaló las ordenanzas del Virreinato. En las ciudades, pueblos o villas donde las vías de comunicación no existían o eran muy malas, y las ordenanzas no se conocían o practicaban, los clérigos decidían con cierto aval de su orden o diócesis: un clérigo decidía a su libre albedrío. La educación de un pueblo podía estar en manos de un párroco o clérigo. Guardado y Villatoro lo señalan “[en] 1672, un nuevo maestro mayor y examinador general, Jacinto de Mantilla, hizo ver al virrey Marqués de Mancera que desde el año de 1651(en que falleció don Francisco Ortiz, su antecesor) nadie se había examinado para ejercer el magisterio de las primeras letras, el cual se encontraba infestado de ‘gentes de todas las castas y colores’ (...) **no se examinaban, ni guardaban las reales ordenanzas ni pagaban a S. M. el derecho de la media annata** (...) [subrayado propio]. El maestro De Mantilla pedía que las autoridades (...) [sic] cesen de dar licencias para poner escuelas en sus partidos, y que los que tuviesen dadas, los recojan y no consientan que los tenga ninguna persona debajo de ningún pretexto sino fuere a los que tuvieren carta de examen de esta ciudad (México). Sucedió que los preceptores que tenían licencia **empleaban a otros, sin licencia** -como subcontratados- para que atendieran su escuela y así estos preceptores podían trabajar con la alta jerarquía católica novohispana o en la corona para aumentar sus ingresos.”¹¹

El párrafo deja ver dos problemas esenciales: **primero**, que no se respetaba la ordenanza para trabajar en el arte de primeras letras; y, **segundo**, los bajos ingresos de los preceptores, que los obligó a buscar estrategias para incrementarlos. La iglesia católica romana extendió su poder y control en los campos económico, político y social, y disfrutó de ventajas para instalar sus escuelas, por lo que alcanzó la máxima autoridad en materia educativa y a través de las escuelas aumentó sus arcas y fuente de riqueza, aunque olvidó su utopía espiritual “(...) desde el siglo XIV se [combatió] la relajación disciplinaria y la ignorancia del clero y se [fundaron] colegios para formar un sacerdocio disciplinario con mayor nivel intelectual (...) la verdadera reforma la emprendería en 1495 Francisco Jiménez de Cisneros (1436-1517), por encargo de los

¹⁰ ibid Pág. 73.

¹¹ ibid. Pág. 75. Cita de Lara Barragán. Págs. 6-7.

*Reyes Católicos. Del éxito de la reforma responde (...) a la mayoría de religiosos que llegarían a la Nueva España [subrayado propio].*¹² Desde el siglo XV, la iglesia católica quiso unir la cultura clásica y la piedad religiosa por la influencia de la tradición humanista; la ruptura entre Protestantes y Católicos provocó la retracción en la Iglesia católica y a partir del Concilio de Trento (1545-1564) se profundizó la censura de escuelas y libros apelando a las antiguas tradiciones¹³. Esto propició rigidez en la vida monacal así como educación autoritaria, apegada al castigo para asegurar la instrucción y el aprendizaje memorístico. Mientras en Europa, “(...) a través de las obras de François Rabelais (1494-1553), Bacon (1561-1626) y Campanella (1568-1639) se revelaban contra la escolástica y se proponía una educación vinculada más al hombre con la naturaleza en menoscabo del saber libresco”¹⁴, igualando en importancia el trabajo manual con el intelectual, en un contexto en el que la imprenta, la brújula y la pólvora cambiaron al mundo y su cultura; la ciencia y técnica se erigían en el lugar del viejo poder religioso que se hegemonizó en el Viejo Mundo¹⁵.

Un aporte vital para el desarrollo de la educación fue **la educación laica**, sin intervención monacal o religiosa, que coincidió con el invento de la imprenta de tipos móviles metálicos realizado por el alemán Johannes Gutenberg en 1453, y el movimiento protestante dirigido por Martín Lutero. El primer libro editado fue la Biblia¹⁶. En los siglos XVI a XVIII se editaron panfletos religiosos que expresaron la pugna entre protestantes y católicos. Su jerarquía propició publicaciones que originaron el anhelo por cultivarse (por influencia del movimiento humanista y el florecimiento de los siglos de oro español), y facilitó la emisión de laicos en América, que impartían clases particulares como antecedente de la **escuela** primaria privada. Mientras esto ocurría en Europa, la invasión del nuevo continente dirigido por peninsulares, inició

¹² *ibid.* Pág. 56; y VÁZQUEZ Zoraida et al. Ensayos sobre la historia de la educación en México. 1973.

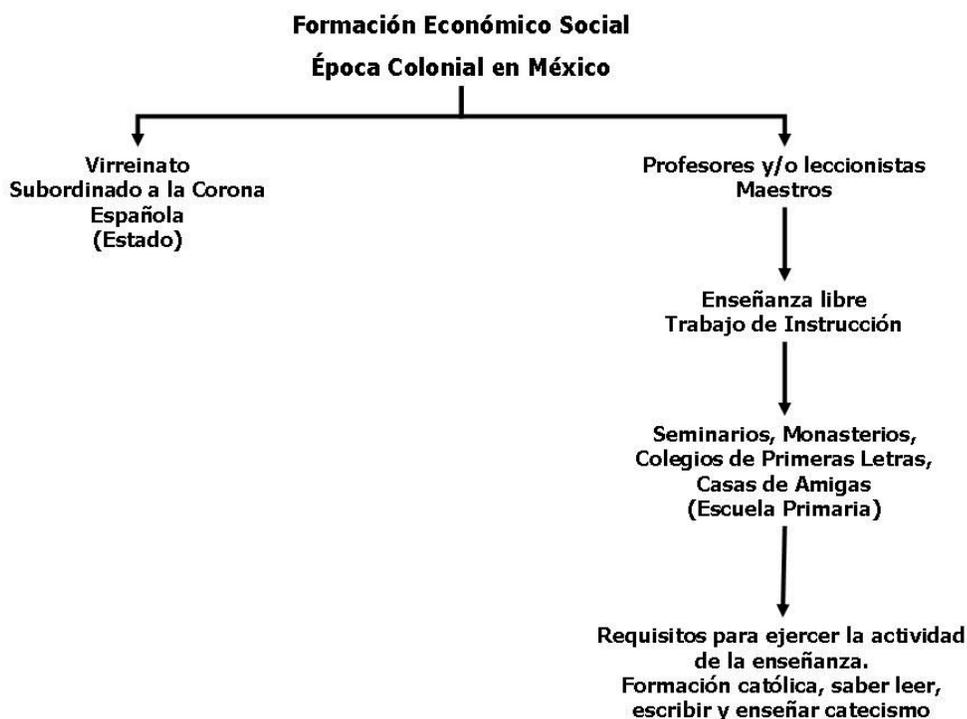
¹³ ALIGHIERO, op. cit. Págs. 312-317.

¹⁴ Debido a la influencia del Renacimiento, en el caso de Juan Luis Vives con su humanismo (1492-1550), expresó un nuevo concepto de educación (desde entonces es una propuesta revolucionaria), que debería ser sin afán de lucro, los maestros deberían ser pagados con los fondos públicos con un sueldo equitativo y educación para todos: sordos, ciegos, imbeciles y para todas las edades. Consideró que no se debía despedir a nadie sin antes haberlo formado o mejorado. Algunos de estos principios pernearon la tarea de algunos evangelizadores como los Jesuitas. Citado en GUARDADO y Villatoro. op. cit. Pág. 57.

¹⁵ Véase ALIGHIERO. op. cit. Págs. 341-343.

¹⁶ LÓPEZ de Prado Rosario. La Imprenta.

el desarrollo de un periodo colonial, no sólo en México como parte de la monarquía española vinculada al pensamiento católico romano. Era una tradición política y religiosa diferente a las colonias inglesas de Norteamérica, que desde su colonización aspiraron al mundo moderno con anhelo liberal capitalista. En el México Colonial se creó una economía especial (dependiente económicamente, pero vulnerable del movimiento del capital de países desarrollados), una cultura de rasgos ibéricos y regionales nativas, y el surgimiento de un Estado nacional independiente que dio pautas para crear una **profesión** (trabajo docente), efectuado por el **maestro** que, para desempeñar su actividad, se sujetó a lineamientos y asumió una **formación** e instauró la entidad **escuela**, que conjugó estos elementos subordinados y controlados por el **Estado**, conocido como Virreinato en México, y subordinado a la Corona Española. **Este esquema ilustra la propuesta planteada en la introducción de este capítulo, que explica la construcción histórica de la actividad de la enseñanza en México.**



Fuente: Elaboración propia para explicar la articulación de ejes categoriales y la trayectoria histórica del trabajo y profesión de la actividad de la enseñanza en México.

5.3 El trabajo de la enseñanza en el periodo colonial en México.

Con la conquista española de México, a lo largo de tres siglos se desarrolló una estructura económica subordinada a España, en la que las comunidades indígenas se sujetaban a las haciendas y éstas a la Corona española, aprovechando la formación despótico-tributaria existente, al mismo tiempo que constituía nuevas formas de organización social y política del trabajo y producción, como la instauración de una especie de República de indios y otra de españoles para asegurar el dominio político a la Corona, y frenar la ambición de los conquistadores. Las fuentes de riqueza que se desarrollaron fueron la producción agrícola y explotación minera, aunada a la inmigración de europeos, particularmente españoles. El ingreso de nuevas inversiones favoreció el proceso de desarrollo capitalista subyugado, subordinado y vulnerable del exterior. Se vislumbraron tres **prototipos de colonizadores durante la conquista en México** (esta situación ocasionó diferencias y problemas entre estos grupos):

1°. Una parte de ellos estaba compuesto por el **clero secular** (vivir en el mundo del siglo) y **regular** (vivir de acuerdo a la regla). Estaban organizados en la estructura eclesial de acuerdo a sus cargos en parroquias y dependiente de la orden episcopal romana, apegados a las tradiciones eclesiásticas.

2°. Otro sector estaba compuesto por **guerreros, colonialistas** y gente de “baja manera y suerte” preocupados por el atesoramiento de riquezas para su usufructo personal y para enviar a España, por la ocupación y expansión de su dominación político-militar, y lo que menos les importaba era la educación o instrucción, menos aún la de los indios.

3°. El tercer grupo de colonialistas estaba representada por los **clérigos mendicantes** (al principio fueron las órdenes religiosas de misioneros Franciscanos en 1523, Dominicos en 1526 y Agustinos en 1533) que tenían metas misioneras, más preocupados por evangelizar y efectuar una acción educativa popular, y trataron de tener contacto permanente con los indios en un afán de “(...) desentrañar antecedentes históricos,

*perfiles y manifestaciones culturales eminentes como son la interpretación de jeroglíficos, composición de vocabularios y gramáticas del lenguaje indígena y con ellos trabajos filosóficos y lingüísticos meritorios (...).*¹⁷

Esta composición tripartita de inmigrantes españoles, y a su vez dual de la Iglesia, dividió a los tres grupos, donde los más desprotegidos fueron los clérigos mendicantes, que pasaron diversos obstáculos para realizar su obra evangelizadora, alfabetizadora y educativa; al mismo tiempo se les acusó -por los sacerdotes regulares y seculares, y por los colonizadores-, de impartir materias peligrosas a los indios¹⁸. Esta situación de división interna en las entrañas de los conquistadores, pone en duda la creencia de que la alfabetización fue permanente a lo largo de los tres siglos de colonización; que la obra de los frailes mendicantes interesados en la labor interpretativa de la cultura indígena y la alfabetización de la misma quedó incompleta; pero sobre todo, que el **trabajo** de enseñanza quedó en segundo término en este período.

Desde la época colonial se deja ver el **doble papel del trabajo de la enseñanza como una actividad primordial**. En **primer lugar**, lo más importante fue la propagación de la fe cristiana, la expansión de la labor propagadora de los nuevos valores ibéricos y la integración de una cultura novohispana, en la que los clérigos jugaron un papel importante¹⁹. En **segundo lugar**, la labor alfabetizadora que se desarrolló con el trabajo de instrucción decisiva para la fundación de **escuelas** y la agrupación de primeros preceptores (luego **maestros**), dando lugar al establecimiento de lo que fueron los planteles de primeras letras en la época colonial y que subsiguientemente serían las **escuelas** primarias a partir del siglo XIX.

Es claro que para los conquistadores no hubo una intención alfabetizadora, la preocupación estribaba en lograr una comunicación mutua entre los indios y colonia-

¹⁷ GUARDADO y Villatoro. op. cit. Pág. 58.

¹⁸ ibid. Pág. 70.

¹⁹ ibid. Pág. 61. Exponen que la integración de la cultura novohispana se logró por la labor educativa y la imprenta. El trabajo efectuado con los niños los llevó a que fueran los primeros predicadores, para ello, los misioneros desarrollaron diferentes estrategias: mímica, música, escenografía alegórica, representación jeroglífica de los conceptos elementales, etc.

listas, al igual que la de imponer el habla castellana para subyugar la mano de obra indígena al trabajo, que entendieran las exigencias dispuestas para su realización, y través de la evangelización inculcar a los indios la obediencia y subordinación en aras del respeto a los nuevos señores. Se valieron de la educación (instrucción más elemental) como un medio del que se podía sujetar al trabajo y conservar la mano de obra de los indios en la encomienda. Guardado y Villatoro dicen la “(...) característica fundamental de ésta [sic] etapa fue la práctica generalizada de **reducir a la esclavitud a todos los indígenas** [subrayado propio] capturados en “justa guerra” o en las constantes cacerías (...) [porque] la depresión de los indígenas, posterior a la conquista, se había generalizado al grado de que la vida perdió todo significado para ellos pues la sociedad se había desmembrado; se emborrachaban y suicidaban. Debido a ello la labor evangelizadora era casi imposible (...)”²⁰ Así se castellanizó, evangelizó, instruyó y educó; los eclesiásticos trataron de ganarse la confianza de los indios, incitarlos a romper la barrera del lenguaje y luego introducirlos a la religión católica, convertirlos en un medio para llegar al resto de la población para dotarlos de la instrucción elemental e instruirlos en un oficio. La educación se utilizó para contrarrestar la coerción, violencia e imposición (militar, ideológica y política), castellanizar y someter a los indios a la nueva estructura económica y social novohispana. Los indígenas fueron explotados junto con esclavos negros. Durante el periodo Colonial hubo más de cien rebeliones, de entre las que destacó la de Jacinto Canek en Yucatán “(...) las sublevaciones indígenas se produjeron por la penetración española, el desarrollo de centro de colonización europea en tierra de los grupos indígenas, el rechazo de la conquista espiritual impulsada por los frailes misioneros, la congregación forzada de la población, la implantación y desarrollo del sistema de encomienda, el pago del tributo y sistemas de reclutamiento de mano de obra indígena (...)”²¹ Una táctica realizada por los peninsulares fue la instauración de caciques (indios que fungían como jefes y aliados a los españoles) que tenían **ciertos privilegios** por someter a sus iguales al trabajo forzado, constituidos en un numeroso grupo que se distribuyó a lo largo del país.

²⁰ ibid. Pág. 58 y 53 respectivamente.

²¹ La Conquista y la Organización de los Gobiernos Coloniales. Pág. 13.

Esto explica como se desarrolló, organizó y consolidó el **trabajo** de la enseñanza en la **escuela** primaria durante la época colonial, conocido como el **Nobilísimo Arte de Primeras Letras** en la Ciudad de México, legitimado después con el establecimiento del **gremio de Maestros** en 1601²², que tuvo como un **objetivo principal**²³, **otorgar licencias para trabajar en la actividad de la enseñanza**, previo acreditar **examen** (como exigencia, o de una **formación** académica previa y un reconocimiento institucional e inexistencia de títulos que pudo haber otorgado el Virreinato)²⁴ con la anuencia de la Corona –en calidad de **Estado**- para ejercer la instrucción educativa), ante el tribunal designado para ese fin. Guardado y Villatoro señalan que “[la] ordenanza dio origen a que el 5 de febrero de 1601 se formara una comisión integrada por (...) Hernando de Trejo y Andrés de Sierra, ‘los más peritos y expertos’ que había en la ciudad de México- para que visitara las escuelas y examinarán a los demás maestros (...) a fin de otorgarles, en caso de merecerla, su carta de examen que les permitiría desempeñar las funciones docentes (...).”²⁵

El Real Consejo de Castilla, en el que participaron preceptores y/o maestros, señaló que sólo podían aspirar a efectuar la actividad de la enseñanza las personas de origen español (de limpio linaje y contaran con 20 años de edad o más), tener buenas costumbres, vida honrada, ser cristianos, poseer ideas de **formación** como antecedente para ejercitar la enseñanza de lectura, escritura, aritmética y doctrina

²² En esta época, la mayoría de los gremios en la ciudad de México eran de artesanos que, en su mayoría, tenían un oficio manual. Dentro del sistema gremial ocupaban un lugar importante los maestros de primeras letras, pero su **oficio no era manual**, por lo que sus ordenanzas (normas) eran diferentes a la de los artesanos. No se especifican los **puestos de aprendiz, ni oficial y maestro, ni el precio que podían cobrar, ni el horario de trabajo diario, ni reglamentos de socorro**. Lo único que tenían en común con los otros gremios era el requisito de raza, religión y conocimientos necesarios para ser admitidos al examen. Ver: TANK, op. cit. Págs. 91- 93.

²³ GUARDADO y Villatoro. op. cit. Pág. 76, dicen que el primer gremio de maestros se instaló entre 1668 y 1703, y tenía “ordenanzas” de tres tipos: establecer los requisitos que satisficieran los examinadores para evaluar a los aspirantes a maestros (...) los exámenes que presentaban los maestros [junto con los requisitos para presentar estos exámenes, (...)]” Ambos citan a LARA Barragán. 1949. Págs. 6-7.

²⁴ La organización del Virreinato fue así: el virrey fungió como representante directo del rey, jefe supremo de la administración colonial, capitán general, gobernador de la Nueva España, presidente de la Audiencia de México, vicepatronato de la Iglesia y superintendente de la Real Hacienda. Las funciones del virrey consistían en nombrar a las autoridades regionales, de otorgar *Merced* (el virrey otorgaba a las personas que daban un servicio a la Corona) de tierras como recompensa por servicios de construir obras públicas de ejecutar las decisiones de la Real Audiencia, de vigilar la cobranza de rentas reales, de ordenar la acuñación de moneda y dirigir el ejército. Ver La Conquista.

²⁵ GUARDADO y Villatoro. op. cit. Pág. 72.

cristiana.²⁶ Quienes cumplían los requisitos podían impartir clases en forma particular a los hijos de las familias de nobles y/o conquistadores, por lo que se les llamaba “leccionistas” o preceptores; debían evitar contacto con los niños del pueblo para dar clase a los aristócratas y mantener su puesto, así como atender o poseer tiendas de legumbres o mercaderías si su actividad era la enseñanza. El gremio prohibió a los indígenas dedicarse al **trabajo** de enseñanza en todo el virreinato: desde inicios del período colonial, los indios fueron marginados de la enseñanza.

El **trabajo** de la enseñanza nació en México con el establecimiento de las primeras familias ibéricas en la Nueva España para instruir a sus sucesores y niños nacidos en el territorio conquistado, para esto **no se podía contar del todo con las órdenes mendicantes** (grupos religiosos de monjes franciscanos, dominicos, agustinos; y conventos de monjas -como las Vizcaínas-), porque su trabajo se centró en la evangelización y castellanización de indios. Guardado y Villatoro mencionan que la primera escuela elemental en todo el continente fue fundada en Texcoco por el monje franciscano Fray Pedro de Gante, para educar a los hijos de los caciques. Como la escuela tuvo una demanda de más de mil alumnos, Gante empleó a los alumnos más avanzados como monitores²⁷, lo que originó a la **escuela de enseñanza mutua**. En la ciudad de México Gante fundó el Colegio de San José de los Naturales en 1525 (su verdadero nombre era San Francisco), que impartió enseñanza elemental, además de adiestrar a niños y jóvenes en talleres de cantería, herrería sastrería y zapatería²⁸.

La orden religiosa franciscana fue la primera que impulsó la tarea educativa, el **trabajo** de enseñanza y la creación de la **escuela** en la Nueva España, con el auspicio de los Reyes Católicos (1452-1516) que con la persistente campaña de Fray Bartolomé de las Casas, se impuso a los encomenderos: “(...) *la obligación de*

²⁶ Cada examen lo aplicaba diferente autoridad. Ver a GONZALBO, Pilar. Historia de la educación en la época colonia. La educación de los criollos y la vida urbana. Pág. 33; GUARDADO y Villatoro. op. cit. Págs. 72-76.

²⁷ GUARDADO y Villatoro, op. cit., mencionan que los clérigos no se daban abasto para atender la demanda educativa, y no se dedicaban de tiempo completo al **trabajo** de enseñanza, por lo que en el Hospital de San Hipólito *los ancianos, asilados y enfermos los que desempeñaban las labores de enseñanza* y los viejos maestros, eran auxiliados en su tarea por los religiosos.

²⁸ *ibid.* Pág. 63.

enseñar a leer y escribir y aprender catecismo a un muchacho de sus tierras 'el que más hábil de ellos le parecieran' a fin de que estos jóvenes enseñen a su vez a sus compañeros, por que éstos mejor tomarán lo que aquellos digieran (...) y si tal persona que tuviere indios no lo hiciere mostrar (...) se le quiten y den a otro porque el principal deseo propio y de mi Serenísima Reina (...) es que en dichas parte y en cada una de ellas se plante y arraigue nuestra Santa Fe Católica, muy enteramente porque las almas de dichos indios se salven."²⁹

Las diferencias entre colonizadores (clérigos, caciques, guerreros y españoles ambiciosos de obtener mayores beneficios y riquezas) no duró mucho tiempo, y las escuelas que se expandieron fueron las destinadas para los hijos de los inmigrantes y caciques, a quienes se les educó para que más tarde gobernaran a los indios. Así surgen las escuelas fundadas por frailes, clérigos seculares, monjas y preceptores -hidalgos-. Guardado y Villatoro mencionan que para fines del siglo XVI, en su afán de instituir escuelas e impartir clases a la sociedad, incluyendo a indígenas, negros y mulatos, formaron **escuelas** y ejercieron libremente la enseñanza (en calidad de **maestros**), pese a la pretensión de los peninsulares de reservar la instrucción de primeras letras para ellos.

El auge de la enseñanza tuvo como plan satisfacer la creciente demanda de la población, y la necesidad de instruir a inmigrantes: "*clérigos seculares [dependían de su congregación, administrando parroquias y ejecutaban órdenes especiales de la Corona] carentes de beneficio, bachilleres sin ocupación determinada y maestros de primeras letras, más o menos capacitados en su oficio (...);*"³⁰ fueron los primeros preceptores en México, llamados **maestros** en los siglos XVIII y XIX. El auge de la escuela hizo crecer y expandirse a los preceptores y los dividió:

1º. Por un lado, surgió una fuerte tendencia dentro de la iglesia, [según Guardado y Villatoro] a preparar maestros entre los indígenas que se encargaron además de enseñar la lengua castellana, a leer, escribir y propagar la doctrina católica en los pueblos y comunidades más distantes.

²⁹ ibid. Págs. 59-60.

³⁰ GONZALBO. op. cit. Pág.31.

2º. Por otro lado, el acrecentamiento de preceptores (peninsulares, criollos, mestizos, indios, negros y mulatos) que en forma individual enseñaban libremente, dando clases habitualmente según su raza y clase social, y gozando de privilegios los preceptores ibéricos.

Esta situación imposibilitó que las **Sagradas Escrituras** llegaran a manos de indígenas, porque los conquistadores la consideraban una blasfemia. Argüían que “(...) *tan veneradas creencias (...) no deberían someterse a juicio de seres inferiores de los que ni siquiera se cuenta con indicios valederos sobre el origen de su espíritu (...).*”³¹ Ante esta lógica y actitud de los colonizadores hacia los nativos surge la pregunta: ¿por qué el afán de negar la información que ellos tenían al pueblo aborígen?, ¿qué pasaba con la instrucción indígena, que los conquistadores negaban en el ejercicio libre de la enseñanza? La respuesta es que la educación (por elemental que sea) significa poder, y esto generó miedo a los españoles de perder el control político e ideológico, por esto se rehusaban a que se conociera la Biblia. Guardado y Villatoro señalan que “(...) *los nativos se aplicaban más al estudio que los españoles jóvenes, llenos de vicios; y [el] consejo de los religiosos y personas doctas, se acabó con la impartición de la cultura occidental intensiva a los indígenas (...).*”³² Pese a segregar a los indios de la instrucción y de cerrarles las puertas para el ejercicio de la **profesión** docente por no ser español de sangre pura, los indios lidiaron contra este elitismo. El proceso histórico, económico y social masificó la educación luego de la Independencia, iniciando una nueva etapa histórica en México y en el trabajo de la enseñanza.

Los privilegios de los preceptores peninsulares superaban a los de las otras razas. Hubo quienes ejercitaron el magisterio en Castilla, por lo que sabían las ordenanzas y privilegios que se establecían en su **trabajo**; **pero ante la gran demanda de la labor educativa, fue más significativa la cifra de los que improvisaron la actividad de la enseñanza** (lo que fue **profesión de maestro con formación académica**), por la que eran suficientes los conocimientos de lectura y escritura (**formación mínima necesario para ejercer la instrucción**). Los hijos de los

³¹ GUARDADO y Villatoro. op. cit. Pág. 69.

³² ibid. Pág. 71.

conquistadores tenían preceptores españoles que impartían clases de latín. Respecto a la proliferación de otras clases y escuelas particulares en la época Colonial, Gonzalbo dice “(...) al amparo de una situación excepcional se formaron maestros peculiares (...) pronto se produjo una fuerte competencia y los cabildos de las ciudades intervinieron para evitar abusos y proteger a los alumnos. Fueron (...) pocos los maestros que acudieron al ayuntamiento para refrendar su título y obtener la licencia [en búsqueda de la certificación del **Estado** -la Corona-] que les permitiría abrir la escuela pública; muchos en cambio (...) cobraron anticipos por sus lecciones y se ausentaron sin cumplir el compromiso. Las quejas de las familias defraudadas dieron lugar a (...) disposiciones [obligatorias] sobre el depósito de finanzas como requisito previo a la apertura de escuelas (...).”³³

La competencia entre los preceptores se manifestó de diversas formas: se quejaron de los religiosos; unos preceptores ejercían sin licencia y título; preceptores que cobraban por adelantado, no respetaban el orden establecido en los estudios por lo que empezaban por el dominio de lectura, escritura, y continuaban con la comprensión de otras materias complejas que presentaban mayor dificultad; respecto a esta última, dice Gonzalbo, tal era el caso de los maestros de gramática que enseñaban lo que no les correspondía. Pero lo que subyacía en el fondo era la competitividad y diferenciación social que generó desiguales ingresos económicos entre ellos, por los desniveles educativos que había entre los preceptores e intereses y proyectos en las nuevas tierras.

En estas diferencias carecía de poder e influencia el gremio de maestros (fundado en 1601), y sólo se limitaba a presionar al Virreinato y éste a la Corona para someter a los clérigos y preceptores a los lineamientos impuestos, y hubiera **orden** en el ejercicio del **trabajo** de la enseñanza. Dorothy Tank dice que “[el gremio de maestros] no tenía poder de veto ni participación en el juicio sobre las costumbre o moralidad del maestro (...) 20 años después de fundado el gremio, el cuerpo de preceptores logró incluir dentro de su vigilancia a los clérigos que acostumbraban tener escuelas particulares sin haber presentado el examen gremial. El gremio presionó para que se declarara la pena de excomunión mayor a los eclesiásticos que notificados de la vigencia de la ordenanza sobre

³³ ibid. Pág. 32

*el examen, no la acataran al tercer día (...).*³⁴ La obligatoriedad del examen³⁵ representó un golpe para el **monopolio que los clérigos querían conservar en el campo de la instrucción escolar**, propusieron **la exigencia del celibato** a los aspirantes a preceptores, pero con la normatividad impuesta se sometieron a las mandatos del Virreinato enunciados a través de regidores, “(...) *las disposiciones y reglamentos, [dice Gonzalbo] por más severos que pareciesen, terminaban por olvidarse ante el tradicional respeto que las órdenes sagradas imponían y que los sacerdotes novohispanos sabían aprovechar en su beneficio. Por ello años más tarde se repitieron las quejas en el mismo sentido (...).*”³⁶

En el siglo XVI hubo instrucción para familias que no eran de los conquistadores, sino para los primeros pobladores españoles emigrantes en busca de mejores condiciones de vida. La instrucción la proporcionaron instituciones religiosas que orientaron sus clases hacia la enseñanza más elemental como la lectura, para cubrir la escasez de maestros en la penuria económica de familias que no podían pagar los gastos escolares. Junto con las órdenes mendicantes (religiosos de diversos tipos), después de transcurrir las primeras décadas de la conquista se dieron arduas jornadas de evangelización e instrucción masiva. Gonzalbo narra que se establecieron escuelas en algunos conventos y monasterios en las pequeñas ciudades de la Nueva España ante la ausencia de preceptores particulares y de las órdenes jesuitas, que fueron las más dedicadas en la época colonial al **Nobilísimo Arte de Primeras Letras**. Bolaños señala que el objetivo de la Corona y la Iglesia Católica, era evangelizar y convertir a los indios a esta religión, de ahí que los españoles

³⁴ TANK op. cit. Pág. 132, cita a Becerra López y expone que esto fue sólo en el caso de los clérigos con escuelas privadas y no en el caso de las gratuitas.

³⁵ El examen era para conocer la capacidad de lectura de “libros, cartas misivas y procesos”; y de escritura en las formas “redondillo grande, más mediano y chico.” Debían saber “las cinco reglas de cuentas guarisma: sumar, restar, multiplicar, medio partir y partir por entero; y sumar cuenta castellana.” Si no era tanto lo que en materia de formación académica se exigía para extender los títulos –cartas de examen- menos era lo relativo a la formación profesional, que se reducía a los métodos represivos y dogmáticos de la iglesia que tenía en su poder toda la instrucción de la época. GUARDADO y Villatoro. op. cit.; También TANK, Dorothy op. cit, Pág. 132, dice que se aplicaba examen sobre la doctrina cristiana, que era efectuado por los párrocos de las iglesias para hacer constar frente al ayuntamiento que el sujeto tenía suficientes conocimientos de doctrina católica para enseñar a los niños.

³⁶ GONZALBO, op. cit. Págs. 35-36.

realizaran una cruzada religiosa³⁷. Guardado y Villatoro fijan tres **objetivos de la época colonial** “(...) *la finalidad de la legislación era la de dar una formación religiosa a los niños, castellanizarlos e instruirlos elementalmente. Pero (...) los encomenderos a cambio tenían derecho a beneficiarse con lo producido por el trabajo de los indígenas [lo que] obligó a los conquistadores a reconstruir antiguas formas de gobierno, pero sometidas a nuevas situaciones (...) [gobierno de caciques conformado por indios bajo la autoridad española] (...).*”³⁸

En sus inicios, la ocupación española en el siglo XVI mostró (a través de su consentimiento a la Iglesia) atención a la población de los indios, permitiendo la preparación de maestros de los diferentes pueblos de aborígenes. Los indios más avanzados enseñaron a los que no sabían hablar, leer y escribir castellano. La doctrina cristiana propició un auge de las escuelas y que los mismos indios, mulatos y negros ejercieran la libre enseñanza. Pero los españoles frenaron el auge de la labor de la enseñanza de la población indígena y les prohibieron el **trabajo** de la enseñanza reservándola para los españoles de sangre pura.

Los lineamientos establecidos por la Corona y primeros requisitos que instituyó el Virreinato para normar y ejecutar el **trabajo** de **maestro** fueron: el examen con otras exigencias (linaje, ser un cristiano viejo y tener conocimientos de lectura y escritura). Aprobado el examen³⁹, se les otorgaba a los preceptores una licencia para enseñar o establecer una escuela y luego “(...) **en cédulas posteriores se les [indicaba] el método [a] seguir para enseñar a leer y escribir (...), se [reglamentó] la ubicación de cada escuela (...)[subrayado propio]**”⁴⁰, “(...) *para el cabal cumplimiento de lo establecido, los ayuntamientos [decretados en 1700 –cabildos-] debían designar vendedores, que realizasen periódicamente visitas de inspección [a las escuelas](...).*”⁴¹ Estos factores son el indicio normativo impuesto por la Corona Española y de la Iglesia Católica para

³⁷ SOLANA, Cardiel y Bolaños. “Orígenes de la educación pública en México” en Historia de la educación pública en México. Pág. 13.

³⁸ GUARDADO y Villatoro. op cit. Pág. 60.

³⁹ A pesar de las exigencias para la presentación del examen durante la época colonial, se violó esta ordenanza. El gremio de maestros y las notarias manifestaban la irregularidad de no haberse realizado ni un examen durante los últimos 20 años. GONZALBO. op. cit. Pág. 36.

⁴⁰ TANK. op. cit. Pág. 93.

⁴¹ GONZALBO. op. cit. Pág. 33.

regular e instituir formas de organización y control sobre el funcionamiento de la **escuela**, el trabajo de la enseñanza y la profesión de **maestro**, bajo el naciente **Estado** dependiente de la Nueva España. Esta normatividad originó fenómenos sociales, entre ellos destacan dos:

Primero, el comienzo de la instauración de una nueva profesión, la enseñanza. Segundo, nos expresa la tendencia que había desde la iniciación de esta tarea educativa a través de la escuela en el México Colonial de los siglos XVI y XVII de mantener control sobre el trabajo del maestro, en los aspectos cognitivos (que conllevan una formación) a modo de la definición misma de qué y cómo enseñar, así como del afán por supervisar el trabajo efectuado por los preceptores, quienes más tarde fueron llamados maestros.

En 1709, dice Dorothy Tank, los maestros comenzaron “(...) a gozar de privilegios [que en España se implementaron en el siglo XVI] como la exención del servicio en el ejército y de alojamiento de tropas y el disfrutar de preferencias judiciales.”⁴² Además del privilegio del ejercicio exclusivo de su profesión, disfrutaban fueros extras otorgados por los reyes a **maestros** españoles. Según Carlos I, los **maestros** debían recibir un trato especial, habló de la dignidad de la **profesión** magisterial, sobre todos a quienes habían sido examinados. El mismo autor señala: “Para su seguridad personal podrían los preceptores llevar armas defensivas, públicas y secretas, y traer cuatro lacayo o esclavos con espadas” [y tener] “caballos de armas como los traen los hijosdalgos. Gozarían de “todas, y cualesquiera preeminencias y franquezas de que gozan los hijosdalgos.” Se prohibió al poder público **encarcelar un maestro** (...) [subrayado propio].”⁴³

Aquí se detecta una discrepancia en la ordenanza del **trabajo** (conocida como reglamento) de la labor de la enseñanza en la época colonial impuesta en el Virreinato y la Corona, en cuanto a que expresa: la **desprotección** hacia el **trabajo**, en términos de la falta de dilucidación sobre su horario, pago, y atención médica; y a su vez la **especificidad** sobre el ejercicio de la actividad de instrucción –exigencia

⁴² idem.

⁴³ TANK. op. cit. Pág. 92.

de examen, la osadía sobre el **contenido de la enseñanza** y el **método para su impartición**-. Al mismo tiempo se establecieron una serie de privilegios y prebendas por el simple hecho de ejercer el **trabajo** educativo que se constituía en una **profesión**.

Se han resumido los dos primeros siglos de la vida Colonial, en los que proliferaron **escuelas** privadas establecidas por **maestros** particulares, que atendían a los hijos de los colonizadores y mestizos, y **escuelas** de clérigos mendicantes, seculares y monjas, y cómo a estos educadores les fue impuesto por la Corona (en calidad de **Estado**) una normatividad para su ejercicio, es decir, para desempeñar el **trabajo** de la enseñanza.

En el siglo XVIII inició la expansión de **escuelas** pías gratuitas (procedentes de la Iglesia, conventos y parroquias), y las escuelas de las amigas, parcialidades de indios y de escuelas municipales. Surgieron los ayuntamientos para mejorar la organización y administración de la economía y las finanzas, con la ascendente instalación de **escuelas** que era necesario **supervisar**. Tank dice que “[la] supervisión de la mayoría de (...) escuelas era facultad del ayuntamiento de la capital. Este vigilaba a los preceptores particulares por medio de su autoridad sobre el gremio de maestros de primeras letras, e interpretaba las cédulas reales para ordenar la apertura y el sostenimiento de escuelas pías en los conventos y en las parroquias (...) sostuvo desde 1786 a dos escuelas municipales, una para niños y otra para niñas (...).”⁴⁴

Este es el origen de la **escuela** primaria en México y la forma en la que se instituyó el **trabajo** de la enseñanza. En los dos primeros siglos en la Nueva España, sólo los peninsulares eran preceptores (**maestros**) y se excluía a negros, mulatos e indios; con el desarrollo de las ciudades creció la demanda educativa y de escuelas, no sólo de los conquistadores y sus hijos, sino que la atención educativa creció debido al incremento de la población de criollos, negros, mestizos, indios y mulatos, lo que condujo a la escasez de preceptores, que permitió **ser maestro** a quien cubriera los

⁴⁴ idem.

requisitos de conocimientos, buenas costumbres y pudiera ser instructor sin distinción de raza⁴⁵, con el fin de castellanizar y alfabetizar a la población india, mulata y negra para incorporarlos a la sociedad (y que como un deber del **Estado** ejercía la Corona Española): lo más importante era suavizar las acciones contra la brutal violencia a la que eran sometidos los indios, mulatos y negros al trabajo en las haciendas y minas.

La intencionalidad del **trabajo** de la enseñanza en la época colonial era esencialmente de carácter ideológico, pues con bestialidad y terrorismo se impusieron tareas forzosas, largas e intensas jornadas a los indios, negros y mulatos. La educación entonces pudo ser un contrapeso al maltrato efectuado sobre estas razas y hacer dócil la tarea, así como sublimar mediante la **evangelización católica romana** la salvación celestial (el Virreinato representó intereses de la Iglesia Católica y de la Corona Española), y luego castellanizar, brindarles conocimientos elementales como leer y escribir, lo que se tradujo en un mayor rendimiento productivo de indios, negros y mulatos, que redundó positivamente en la economía.

En el siglo XVIII estos factores posibilitaron la desincorporación de las razas al **trabajo** de enseñanza –preceptores–, lo que causó una sobreoferta en el **trabajo** de enseñanza. Dorothy Tank señala que “(...) un siglo después [por 1700], las autoridades del gremio alegarían que ya había un número adecuado de maestros españoles para atender a la población de la capital, por lo que pidieron y recibieron el permiso del virrey para hacer vigente [que el enseñante no fuera] negro, ni mulato, ni indio y siendo español, ha de dar información de cristiano viejo, de vida y costumbres, primero que sea admitido al examen, que así conviene que sean, porque enseñan buena doctrina y costumbres a sus discípulos (...).”⁴⁶ Los cambios hechos por la Corona Española dejan ver una política educativa (como en general la política económica implementada por el virrey) que legisló, según los **requerimientos sociales, económicos y políticos de la época**. Primero, sólo podían ser **maestros del Nobilísimo Arte de Primeras Letras** en la Ciudad de México, los españoles de sangre pura y los hidalgos, que eran cristianos y de sangre pura; pero no se aprobó el segundo de sus once artículos de ordenanzas

⁴⁵ ibid. Págs. 92-93.

⁴⁶ ibid. Pág. 92.

que especificaba que el **trabajo** de la enseñanza sólo la ejercerían los españoles que cumplieran los requisitos mencionados.

En un segundo momento, cuando aumentó la demanda de la población susceptible de ser educada y los preceptores (**maestros**) eran insuficientes para efectuar el **trabajo** de la enseñanza en la Ciudad de México, se declaró necesario permitir que los que cumplieran los requisitos de conocimientos y buenas costumbres podían **ser** preceptores (**maestros**) sin distinción de raza, dejando de lado precisamente este precepto que era el segundo de los once artículos de las ordenanzas, decretado antes por la Corona Española y con aval del Virreinato. Dorothy Tank indica que la idea de limitar la **profesión** de primeras letras a los españoles se debía no sólo al deseo de mantener el monopolio en la educación, sino que subyacía la ideología (prejuicio racista) de que los maestros de “color quebrado” arriesgaban la educación moral y religiosa de los niños por la “ligereza de mulatos, negros e indios”; y de que “esa gente” **podía estar en otros oficios propios de su “naturaleza y fuerza” y no en el arte de primeras letras** en el que se podía aventurar el mal logro de los niños⁴⁷.

El pensamiento ibérico y europeo de la época hegemonizó la idea de las **razas inferiores**. Para ellos, los indios sólo servían para el trabajo rudo y no cognitivo, sumado a los prejuicios de estas **razas superiores** sobre los posibles abusos o riesgos que podían sufrir los niños durante su estancia en la **escuela** administrada por preceptores (**maestros**) mulatos, negros e indios. Los ibéricos no aceptaban que su raza podía estar constituida por individuos sujetos a pasiones humanas; cuando uno de los conflictos de la **escuela** como un establecimiento fuera de los conventos y monasterios, fue el hecho de la relación entre preceptores (**maestros**) y alumnas, donde surgieron las escuelas de las Amigas.

Las **escuelas** privadas establecidas por las Migas o Amigas (maestras), surgieron a finales del siglo XVI pero florecieron en el XVIII. Estaban instituidas por señoras que

⁴⁷ idem. 92.

educaban principalmente a niñas de 3 a 12 años de edad y –escasamente- a varones con edades entre 3 y 7 años en las ciudades, cumpliendo con la función que hoy tienen los jardines de niños (aunque para las niñas era prácticamente la única posibilidad de ser instruidas a través de un parvulario), sus tareas eran esencialmente enseñar catecismo y buenos modales, por lo que su **trabajo** no estaba reglamentado en las ordenanzas de maestros, de ahí que no había exigencias para las Amigas, ya que no se consideraban profesionales.⁴⁸ Por ello, no se les decía ni siquiera preceptoras, sino simplemente amigas (aunque efectuaban trabajo educativo), además de que sus escuelas las establecían en los patios de sus casas.

El orden político y social en la época aspiraba a un orden “celestial”, invocado por el clero católico romano y asumido por la Corona Española, junto con los colonizadores, que propugnaban un ideal educativo que discrepaba entre los deberes y perfiles que debería poseer cada sexo para su desempeño social. Gonzalbo dice: “(...) *la sociedad criolla encomendó a las mujeres a la conservación de sus tradiciones castellanas, el fomento de la religiosidad doméstica y la consolidación del modelo familiar. Para que fuesen capaces de cumplir adecuadamente estas tareas, las niñas y las jóvenes novohispanas debieron someterse al ideal educativo que se había establecido para ellas (...) no existió un sistema orgánico de instituciones de enseñanza superior o media; los conocimientos teóricos y la vida académica eran ajenos a la mayor parte de las mujeres (...).*”⁴⁹ La educación de las mujeres se dividía de acuerdo a las clases sociales. No era lo mismo ser niña de familia acomodada que podía pagar a maestros particulares en forma individual, que ser una niña de módicos recursos que podía asistir durante algún tiempo a la **escuela** de las Amigas; o ser huérfana y asistir a un colegio destinado a atender a este tipo de población, donde se prefería a las niñas de descendencia española. Las **escuelas** para mujeres fueron los establecimientos de las “(...) *amigas, colegios, conventos y los centros en los que se educaron a las niñas novohispanas como complemento de los conocimientos y destrezas adquiridos en el hogar (...).*”⁵⁰ La **escuela** para mujeres se identificó por no ser un centro de estudios porque

⁴⁸ GONZALBO. op. cit. Págs. 31 y 39.

⁴⁹ ibid. Pág. 39.

⁵⁰ ibid. Pág. 320.

las nociones teóricas y la vida letrada eran impropias para las féminas. La escasa instrucción otorgada era habitualmente para las clases media y alta (españolas, criollas y mestizas), pero no para las mujeres indias, negras y mulatas, que permanecían al margen de cualquier instrucción.

En la enseñanza impartida por las amigas estaba presente el prejuicio de que no debían atender a varones de cualquier edad. Había una pugna en el **trabajo** de la enseñanza ejercida entre los **maestros** que enseñaban lectura y escritura, y los preceptores que enseñaban latín y la labor educativa de las Amigas. En medio de éstos surgían frecuentes disputas porque trasgredían el trabajo de unos y otros presentándose así “(...) *reclamaciones por incumplimiento de las ordenanzas y disputas provocadas por maestros que se consideraban perjudicados, [dando así] prueba de la distancia existente entre la legislación y la práctica (...).*”⁵¹

Esto refleja la pugna que hubo entre los **maestros** de los siglos XVI al XVIII, cómo se trastocaban los espacios establecidos entre los preceptores de acuerdo a las ordenanzas normadas por la Corona y el Virreinato (**Estado** Colonial), sobre las actividades de unos y de otros; y a las diferentes clases sociales que atendían. Esta discusión tuvo que ver con los clérigos mendicantes y seculares que ejercitaban el **trabajo** de instrucción, pues de alguna forma todos contribuían a la conformación de la **profesión** de la enseñanza bajo diferentes estrategias, que iban desde clases particulares, clases en los conventos y monasterios, en la parroquias, en las escuelas de los ayuntamientos, hasta en los patios de las casas de las Amigas. Pero todos estos sujetos y espacios contribuyeron a conformar la **escuela, el trabajo de la enseñanza y la profesión de maestro**. Un ejemplo de este florecimiento de la **escuela**, de la **profesión y del trabajo** de los **maestros** en el siglo XVIII fue la fundación de dos **escuelas** de indios en 1786 a las que se les nombró Parcialidades y estaban ubicadas en la Ciudad de México, en el mismo año en el que se ordenaron escuelas dedicadas especialmente a enseñar castellano a los indios (español y doctrina cristiana) además de escritura y lectura. A este respecto, menciona Dorothy

⁵¹ ibid. Pág. 31.

Tank que “*Los maestros debían ser nombrados por el cabildo indígena de cada pueblo con la aprobación del cura y pagados con fondos de las cajas de la comunidad. Los cabildos de indios establecieron una escuela y Amiga en cada parcialidad. En 1784 la comisión que investigó las pulquerías comentó que en los cuarteles de los indios hállanse [sic] bien dotadas escuelas de idioma castellano para varones y hembras por separación (...).*”⁵² A pesar de que la Iglesia autorizaba y la comunidad era la que realmente pagaba escuelas o parcialidades de indios, fueron escasas en su número y población; es decir ¿hasta dónde el hecho de ser pagadas las escuelas con fondos de las cajas de la comunidad inhibió su propagación?

Para Guardado y Villatoro las escuelas de indios surgen a fines del siglo XVI, mientras que para Dorothy Tank es hasta el siglo XVIII. Considero que su prosperidad se dio hasta el siglo XIX con un funcionamiento diferente y en otras condiciones. Pese a esto, fueron numerosos los indígenas que aprendieron a leer y llegaron a conocer bien la lengua castellana, gracias a la labor de los clérigos, quienes además de difundir obras religiosas, llegaron a imprimir cartillas de enseñanza primaria y obras en mexicano, otomí, tarasco, mixteco, chuchen, huasteco, zapoteco y maya, de acuerdo con Guadado y Villatoro. Otro suceso durante esta época fue la abolición de los gremios de maestros que había desde el siglo XVI, y tuvo como fin otorgar licencias para efectuar el **trabajo** en la actividad de la enseñanza después de acreditar un examen de conocimientos y otro de doctrina cristiana.

En 1780 la educación primaria vivió un cambio más con Carlos III, quien abolió el gremio de maestros para apoyar “(...) *el proceso de centralización del poder en manos del Estado y con la idea de que la educación era diferente de cualquier oficio manual [subrayado propio], el rey no dejaba que los maestros ejercieran libremente la actividad de la enseñanza, en lugar del gremio se creó el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras, de la única e inmediata protección de nuestra Real Persona, y de nuestro consejo (...)[posteriormente] en 1797, este Colegio se convirtió en la Real Academia de Educación*

⁵² TANK, Dorothy cita a Diego Fernández Madrid. Pág. 186.

*Primera (...).*⁵³ La derogación de los gremios fue inmediata. Esta decisión fue sólo el inicio de un proceso que concluyó hasta 1820, para quitar el control a los maestros del examen y supervisión de escuelas, y tuvo por objeto retirar la dirección de la educación primaria al Virreinato con la anuencia de la Corona Española, mediante la creación del ayuntamiento restaurado por Fernando VII, para dejar en manos de éste la educación primaria, lo que se logró completamente después de la Independencia de México en 1820 con la instauración del régimen constitucional, creándose la Junta de Educación de cabildo municipal constitucional⁵⁴, dando mayores poderes al **Estado** en materia educativa.

En 1820 se decretó la abolición de los gremios de maestros, por considerarlos un obstáculo para conceder la educación a la población, pues los gremios estaban más preocupados por proteger su monopolio en el **trabajo** de instrucción, conservar sus puestos y privilegios, que instruir a sus educandos. La prueba es que los preceptores del gremio se opusieron a crear escuelas gratuitas⁵⁵, a los establecimientos de las Amigas, de los conventos y parroquias “(...) como si las casas de educación se redujeran al cortísimo número que los profesores que tuvieran examen [el que los acreditaba para ser preceptores o **maestros**] quedaran muy contentos (...).”⁵⁶

La abolición del gremio de **maestros** se da en el contexto del pensamiento liberal (fines del siglo XVIII y principios del XIX), en el que se manifestó la libertad de comercio combinado con el de los derechos individuales, exigencia de la autonomía en el ejercicio de los oficios y profesiones, sin restricciones legales. El gremio de maestros se extingue por la proliferación de escuelas gratuitas por parte de los ayuntamientos, Pías por parte de la iglesia y Amigas por monasterios, parroquias, conventos y parcialidades de indios, orillando a los preceptores a abandonar el magisterio por falta de alumnos, por lo que acudieron a **trabajar** en **escuelas** gratui-

⁵³ ibid. Pág. 21.

⁵⁴ ibid. Pág. 122.

⁵⁵ idem. Las llamadas escuelas pías (de primeras letras, admitían a los niños de todas las razas, sin exigir nacimiento legítimo), son el antecedente de la escuela pública en México; pertenecían a la Iglesia y se llamaban escuelas pía y amiga pía, y eran sostenidas por los Ayuntamientos.

⁵⁶ ibid. Pág.121.

tas, disminuyendo sus ingresos, así como resistir la pugna interna entre los mismos preceptores, con los clérigos mendicantes y seculares, con las Amigas, y sobrellevar la hostilidad en el restaurado ayuntamiento. A mediados del Siglo XVIII y principios del XIX se generó un conjunto de contradicciones porque una minoritaria clase social, representada por los españoles que ostentaban el poder y la riqueza, explotaban a una gran base social conformada por mano de obra india y criolla, semillero del movimiento por la independencia de la Nueva España.

A la luz de este proceso se explica el surgimiento de la enseñanza o **trabajo de maestro** (hoy conocida como **profesión**), aunado a la de individuos que se abocaron a esta actividad e improvisando una **profesión** asumida por un preceptor, educador y, luego **maestro**; en la que fueron españoles de raza pura para luego integrarse los criollos, mestizos, negros, mulatos e indios. El trabajo de enseñanza efectuado por los preceptores o **maestros** con su **trabajo** de instrucción logró castellanizar, evangelizar y alfabetizar la mano de obra para facilitar la producción agrícola, minera y comercial, cuando la Nueva España vivía en medio del caos y la improvisación; que era el reflejo del proceso violento, autoritario e imposición cultural de los peninsulares, y la conformación de la naciente civilización novohispana, que se debatía por las frecuentes rebeliones indígenas, fruto de la explotación de los españoles y criollos. Los peninsulares y criollos eran monopolizadores de privilegios económicos y sociales, detentaban la cultura, la técnica superior, los conocimientos científicos y la comunicación directa con la divinidad, por lo que llegaron a acusar a los religiosos de imponer materias peligrosas al alcance de gente tan incapaz como los indios.

Con la Independencia de México se otorgó más poder al Estado en diversas instancias organizativas y de gestión, entre éstas el Ayuntamiento y la Diputación Provincial que en 1814 se le otorgó la facultad exclusiva de examinar a los **maestros**, otorgarles el título y promover **escuelas** municipales. Así “(...) *la abolición del gremio marcó la iniciación de una nueva era: la enseñanza ya no estaba vista como un asunto gremial sino como una actividad abierta a quien quisiera ejercerla dentro la ley*

(...).”⁵⁷ A lo largo de tres siglos se conformó la **profesión** del saber, la instrucción, la enseñanza y el **trabajo** del **maestro**, (primero llamado preceptor, que prestó su servicio a particulares para luego ejercer dentro de su propio establecimiento - **escuela-**); al mismo tiempo que clérigos mendicantes y seculares, religiosas, españoles, criollos, amigos, indios, negros y mulatos trabajaban como **maestros y maestras** en sus respectivos espacios. Éstos organizaron una **profesión**, la de **maestro**, sujeta a diversos lineamientos (presentar exámenes de conocimientos y doctrina cristiana –esto implicaba formación para ejercer la enseñanza-, en el siglo XVI, ser de sangre pura, aunque un siglo después se abolió y luego se retomó). Estos lineamientos instituyeron una **formación**, diseñada por el **Estado** (a través de la organización Virreinal), para poder ejercer el **trabajo** de la enseñanza.

Esto último nos permite concluir que la burocratización del trabajo de la enseñanza se inicia con el mismo proceso de colonización, y por la influencia de España como país colonizador, el cual se diferenciaba de Europa por su forma de organización feudal y su Estado monárquico, propiciando así el corporativismo estatal y generando la burocratización de los servicios que otorgaba, así como la dependencia al Estado, llamado Virreinato en la Nueva España, el cual ejercía ya ciertos mecanismos de control para la ejecución de la labor docente.

⁵⁷ ibid. Pág. 242.

CAPÍTULO VI

El trabajo de la enseñanza en el siglo XIX en México.

En este capítulo se presenta un andamiaje de seis categorías de análisis: Estado, Escuela, Trabajo, Profesión, Maestro y Formación, que revela la construcción histórica de la actividad de la enseñanza en México. El marco socio-histórico, económico y cultural en el que se fue conformando el trabajo de la enseñanza que determinó significativamente la sociedad actual mexicana y su desarrollo capitalista dependiente, en particular de la los Estados Unidos; también se estudia el siglo XIX, en su complejidad, diversidad amplitud y heterogeneidad con su formación del Estado, al mismo tiempo la constitución de la nación mexicana como un país independiente de España.

Bajo este esquema de análisis se concibió el **trabajo** de la enseñanza: surge como **trabajo**, efectuado por un docente (preceptor de primeras letras); luego surgió la **profesión de la educación**, ejercida por un **maestro**, a quien se le exigió gradualmente una **formación** por parte del **Estado** (en la colonia fue el gremio de maestros, después ayuntamientos y municipios hasta llegar a la forma **Estado**), quien estableció la **escuela** como un espacio para impartir la instrucción a la comunidad, bajo una serie de lineamientos para su funcionamiento. A lo largo del siglo XIX, los **maestros** tenían la obligación de cumplir con los requerimientos para efectuar el **trabajo** de la enseñanza, diferentes a los reclamados en la época colonial. Se resalta la sistematización del estudio del siglo XIX, por el proceso socio-económico, político y cultural contradictorio que se vivió, en el que culminó la economía colonial y se inició una nueva etapa en la vida nacional (como el México moderno), con una nueva forma de organización; con una élite en el poder compuesta por mestizos; una política antiestamental; se produjeron forcejeos sociales violentos; el fraccionamiento del país, las invasiones extranjeras; así como un ciclo de transformaciones políticas y económicas a nivel mundial. Al mismo tiempo, se impulsó el desarrollo capitalista en Europa, la revolución industrial, la

independencia de Norteamérica y el Movimiento Revolucionario Francés, agentes que contribuyeron a la transformación económica, política y social a nivel nacional y mundial presentes; más aún, la maquinaria del desarrollo capitalista con su plataforma ideológica, el **Estado** con una concepción liberal y con una nueva forma de organización política.

6.1 Contexto económico en el que se desarrolló el trabajo de la enseñanza en el siglo XIX.

Al igual que casi toda Latinoamérica, México fue sometido durante tres siglos a la metrópoli Española; y hasta la obtención de su Independencia (principios del siglo XIX) se gestó la necesidad de confeccionar un ideal de autonomía y autogobierno respecto de la península Ibérica, es decir, una economía separada de la metrópoli, lo que trajo resultados de diversa índole: inestabilidad económica financiera en la política interna, y externa. En el siglo XIX, México se levantó en armas con Miguel Hidalgo en oposición al dominio peninsular, y termina con la caída de Porfirio Díaz (1876-1911), quien duró 31 años en el poder. Fundamentalmente, en las primera seis décadas del siglo hubo una profunda inestabilidad política: el único y más largo desequilibrio político y económico en la historia mexicana.

Enrique Semo¹ señala que existió un bloque hegemónico (formado por la burocracia virreinal, el alto clero, los comerciantes, los hacendados y **no** los propietarios de minas y manufacturas), que empezó a resquebrajarse por el ascenso de los terratenientes, la nueva burguesía y las reformas borbónicas, convertidas en la señal de la guerra de independencia. Junto con los criollos y clases medias (pequeños y medianos propietarios de los medios de producción minera, pequeña burguesía rural, pequeño y mediano comerciantes, letrados y militares), los mestizos, el pueblo trabajador (campesinos, artesanos, proletarios y jornales) y los estamentos inferiores (grupos étnico raciales de bajo *status*) se articularon para romper el bloque hegemónico.

¹ SEMO. 1978. op. cit. Págs. 180-181.

Estos factores que se presentaron en la época colonial, fueron decisivos en el siglo XIX, ya que dieron lugar a la descomposición y la crisis de la economía colonial envuelta en las insalvables contradicciones creadas al interior de la propia sociedad colonial “(...) como la revolución industrial inglesa, los factores internos e internacionales, la pugna entre la servidumbre y la libertad, entre los valores culturales precapitalistas y las nuevas relaciones, la contradicción entre el gremio y los obrajes, entre el campo y las ciudades, entre la metrópoli y la colonia, entre las clases privilegiadas y las masas desposeídas, etc., (...) todas se acentuaron hasta volverse un fenómeno irreversible (...)”²: la revolución de Independencia.

Estos son algunos factores que originaron la guerra de independencia e hicieron un alto al crecimiento económico durante décadas, disminuyendo la producción y destruyendo la economía mercantil. Villatoro y Guardado señalan que muchas minas y haciendas fueron saqueadas y abandonadas; múltiples fincas agrícolas y ganaderas acabaron incendiadas, robadas u ocupadas por insurgentes o realistas; muchos caminos se volvieron abruptos; la incipiente industria declinó y el comercio sufrió a consecuencia de la guerra. No obstante, dice De la Peña, que la hacienda fue la única organización económica y social que no se alteró con la guerra a pesar de las demandas campesinas; varios autores marcan el auge de la hacienda en la época independiente.

El movimiento de independencia en contra de la península ibérica terminó dirigido por la mediana y pequeña burguesía, “**gente que por su hacer cotidiano**” convivía con el pueblo, el campesinado y con los trabajadores mineros, quienes a diferencia de los campesinos se desarrollaban bajo formas capitalistas de producción, complejizando las contradicciones de la Nueva España. Lo que propició que la burguesía se consolidara en el poder, según Guardado y Villatoro fue “(...) desde que la revolución se inicia, son las masas su principal protagonista; sin embargo, luego de la muerte de Hidalgo y Morelos cunde el desaliento y la división entre los patriotas, lo que permite a los criollos ricos imponerse en la dirección del movimiento, consumir la indepen-

² GUARDADO y Villatoro. op cit. Pág. 90.

*dencia y aprovecharse de ella (...).*³ Posterior a la Independencia, por medio siglo se dio un caos político y financiero y un difícil proceso de adaptación al nuevo orden económico (falta de inversiones, un crecimiento lento) y social, incluidas las estructuras de poder en las que se daba la pugna entre liberales y conservadores, federalistas y centralistas; pugnas en las que se expresaron los intereses locales y nacionales, pero que impedían la explotación de tierras, capitales y la estabilidad y desarrollo del país. Se generó un desastre financiero, político y social; dispersión y disminución de la mano de obra; y la destrucción del régimen productivo. Pero, debido a que dejó de enviarse el excedente económico a la Corona, se generó una mayor capacidad productiva internamente *“(...) otra parte menor simplemente se transformó en consumo y desperdicio de valor a través de las Guerras”,* o como en el caso de la industria manufacturera que a mediados del siglo XIX, resistió a los movimientos violentos, a la inestabilidad política, a las excesivas cargas fiscales, a la ineficiencia del transporte, a la debilidad del mercado, y la insuficiencia de insumos, ya que *“(...) la industria del país ya se encontraba concentrada en la capital y en menor grado de las ciudades de Puebla y Querétaro (...).*⁴

A mediados del siglo XVIII y hasta cien años después se liquida a la economía colonial, provocando una crisis y un proceso de descomposición que se evidenció en los últimos años del siglo XVIII, así como la ruptura gradual del rígido monopolio económico, político y cultural impuesto por España. Simultáneamente se impulsó al desarrollo del capitalismo y la integración del país al mercado internacional, además de la implementación de cambios en la organización y conformación política y cultural mexicana que anhelaba su independencia, no alcanzada.

Alonso Aguilar, citando a Engels⁵, señala que recién emancipados los países latinoamericanos de España trataron de conquistar su plena independencia, pero el peso de una estructura anacrónica social interna y la influencia de un sistema económico mundial propició que en Latinoamérica, Asia y África se diera una

³ idem.

⁴ DE LA PEÑA, Sergio. *Formación del capitalismo en México*. 1981. Págs. 30 y 150-151.

⁵ AGUILAR Monteverde, Alonso. “Independencia y herencia colonial.” *Dialéctica de la economía mexicana*. Pág. 82.

economía tributaria, volvieron a “**cortar en redondo**”, para decirlo en palabras de Engels, todo ulterior desenvolvimiento independiente. Esto se analiza en este capítulo, a modo de rasgos que van conformando a México como una semicolonía. Mientras Hansen dice que en el siglo XIX hubo dos factores que contribuyeron significativamente a una parálisis económica durante su primera mitad:

- 1. El primero fue lo demoledor de las guerras: los ejércitos, las guerrillas y los bandidos destruyeron la única industria consolidada que había, la minería, y sobre la cual se basaba gran parte de la economía colonial, desmantelaron el México agrario y provocaron una fuga de capitales. Junto con la riqueza líquida se fueron la mayoría de los peninsulares.**
- 2. El segundo factor fue el prolongado desequilibrio político que siguió después de la independencia.** Señala textualmente el autor:

“(...) el sistema político mexicano, literal y figuradamente, perdió la cabeza y no encontró otra durante 5 décadas aproximadamente. Durante sus primeros 50 años de independencia, los asuntos de México fueron dirigidos por más de 50 gobiernos, 30 diferentes hombres actuando como presidentes. En un período de 15 años, 16 hombres encabezaron 22 gobiernos. Con frecuencia, varios grupos afirmaban simultáneamente que poseían el control del gobierno, y esas disputas por lo general daban como resultado rebeliones y golpes de Estado (...).”⁶

Existía fragilidad política en México e imposibilidad de organizarlo y lograr un crecimiento económico sostenido. Después de la Guerra de los Tres Años (1858-1861), a partir del Gobierno de Juárez se estabilizó la economía y el desarrollo social, pero el periodo que impulsó el crecimiento económico fue el Porfiriato (1876-1880 y 1884-1911), cuando se trató de buscar la eficiencia de los factores de producción existentes, y el proceso de integración interna puso a trabajar los recursos antes ociosos, aunque no puede negarse que a lo largo de este siglo se dio un lento crecimiento de la producción agrícola, comercial e industrial (esta última en menor medida), y la desaparición gradual del artesanado frente a la competencia fabril, la diversificación de las exportaciones e incremento de importaciones.

⁶ HANSEN, Roger. “El ‘milagro’ mexicano y sus orígenes.” En La política del desarrollo mexicano. Págs. 19-10.

Con la derrota de Maximiliano de Habsburgo, a mediados del siglo XIX se amplió el sistema de transporte a través del ferrocarril, lo que ayudó a lograr una mayor exportación de los recursos naturales y la renovación de la actividad económica. Se reconstruyeron algunas obras esenciales destruidas con la guerra, se extendieron líneas telegráficas y se aplicó una política liberal que eliminó los últimos reductos del poder, especialmente del clero, y adaptó la estructura política y administrativa a las nuevas condiciones de desarrollo, delineadas por las reformas de Juárez y Lerdo de Tejada, que influyeron para facilitar el desarrollo del capitalismo con el despojo de tierras (después desarrollo este análisis). Esto supuso una recuperación económica importante después del desastre producido por tantos años de guerras.

Durante el periodo colonial hasta el siglo XIX se desarrolló el mercado interno y un lento proceso de transformación capitalista en la agricultura, en el comercio (el surgimiento de una economía mercantil como un enclave económico⁷) y la minería, dando lugar a fines del siglo XVIII a un crecimiento significativo de la producción y comercialización que puso a prueba la estabilidad de la estructura organizativa colonial, según Semo, son los datos para la minería, agricultura, comercio, y hacienda pública⁸. Prosiguiendo con este autor, afirma que gran parte del tributo colonial enviado a la Corona provenía de la minería, “(...) 7 de 20 millones de pesos anuales de ingreso fiscal era de esa fuente. A eso hay que agregar los cuantiosos donativos privados que hacían los grandes mineros y los que el tribunal de Minería se veía frecuentemente obligado a proporcionar. En 20 años esa institución entregó en una u otra forma 4.5 millones a la Corona (...).”⁹

La industria minera en la Nueva España era estratégica, no sólo para la economía sino políticamente porque facilitó el desarrollo de otros capitales y sectores sociales, Guardado y Villatoro señalan que “(...) la minería (...) se encontraba casi en su totalidad en manos de criollos; la nobleza americana era también dueña de gran cantidad de feudos rurales y de la mayoría de las nacientes industrias. Por un lado, su bonanza económica los

⁷ GUARDADO y Villatoro. op. cit. Pág. 89.

⁸ SEMO, Enrique. op. cit. Pág. 52.

⁹ ibid. Pág. 59. Cita a Howe.

*impulsará a sostener la estabilidad del régimen; por el otro, el creciente antagonismo de sus intereses con respecto a los de la metrópoli, los apartará de él (...).*¹⁰ En este siglo hubo una burguesía incipiente, heterogénea, débil, dividida, y la ausencia de un empresariado manufacturero. La actividad empresarial inició lentamente desde la **independencia hasta 1890**; por ejemplo, la empresa del transporte, *“de las diligencias al ferrocarril 1833-1862; (...) del comercio colonial a la industria fabril de 1829-1864; (...) los especuladores mineros de 1830-1869; (...) empresariado azucarero 1844-1881; (...) la industria textil 1852-1890 [y] la fraccionadora 1840-1889 (...) entre otras.”*¹¹ Después de la Independencia se desarrolló, perentoria e incipientemente, la burguesía como una nueva clase social, convirtiéndose en un obstáculo para expandir la hacienda y que se fue conformando como clase hegemónica; manifestándose la lucha contra un sistema estamental (encabezado por conservadores), aunque permaneció el establecimiento de grandes y diversas comunidades indígenas que obstruían el desarrollo de las relaciones capitalistas, por la falta de inversión, por la sujeción de la mano de obra al **trabajo** servil, pero fundamentalmente por la inestabilidad política nacional causada por pugnas internas y la rapiña extranjera en México.

La organización de la hacienda (originada en la época colonial) fue vital en el siglo XIX. Floreció con la expropiación de las tierras comunales de indígenas. Ante la incapacidad de satisfacer las demandas urbanas de los productos básicos, la hacienda se convirtió en la institución económica fundamental, y era un sistema social y político en si mismo, *“(...) por medio de la Iglesia, la tienda de raya y la administración de justicia, el terrateniente afirma su dominio sobre los campesinos (...) los hacendados tenían derecho de perseguir y castigar por sí mismos a los peones fugitivos. En muchas haciendas había cárceles y los castigos que se aplicaban por infracciones dependían exclusivamente de criterios de los hacendados o el mayordomo (...).*¹² Esto evidencia que la hacienda era una parte importante de la estructura económica-social, los hacendados apoyaron a la corriente liberal moderada. La hacienda se compuso por

¹⁰ GUARDADO y Villatoro. op. cit. Pág. 19.

¹¹ Compilación de diversas investigaciones sobre el inicio, desarrollo y expansión del empresariado en México, posterior a la independencia, véase Urías, Beato, Meyer, Oyarzábal, Huerta, Morales, Cerutti y Hernández, en Formación y desarrollo de la burguesía en México.

¹² SEMO, Enrique. op. cit. 74-75 y 51.

tres tipos de economía: la del hacendado (en calidad de dueño de una gran extensión de tierra), la de los aparceros o arrendatarios (asentados en la tierra del hacendado, obligados a dar parte de su producto al hacendado), y la de los comuneros (o pequeños propietarios), cuyas parcelas se encontraban fuera de la hacienda pero que estaban íntimamente relacionados con el funcionamiento de ésta. Aunque aclara que había cuatro clases de trabajadores muy bien delimitados: los peones acasillados, los peones eventuales, los arrendatarios y aparceros¹³.

Esta forma de organización social, económico, política y cultural de la hacienda se entiende dentro del contexto de las relaciones precapitalistas, que se manifestaban en dos sentidos: por un lado por la sujeción servil de la mano de obra que laboraba en la hacienda y que se mantuvo desde el siglo XVIII hasta después del siglo XIX (que persistió como una formación de organización agraria y la preservación de las comunidades indígenas), y por la reticencia del proceso de formación de una pequeña burguesía e inversión de capital, se favoreció más el desarrollo del latifundio y de la hacienda, caracterizados por su rigidez y freno a la transformación social del trabajo. Por el otro lado, se impuso la ideología a través de la misma hacienda y latifundios, las rígidas prohibiciones del clero y del virreinato como las crueles persecuciones del clero y los hacendados hasta la aplicación de la Inquisición. Pese a esto, fue inevitable la expansión de ideas liberales, el conocimiento del pensamiento de Voltaire, Rousseau y Montesquieu, la difusión de la Revolución Francesa y la independencia de Norteamérica: esto fue vital para el estallido de una nueva guerra: la Revolución de Independencia, en cuyo origen esencialmente agrario hegemonizó la hacienda

Durante el siglo XIX continuó el despojo y apropiación de tierras y bienes, los hacendados criollos invadieron tierras comunales provocando insurrecciones rurales, y a mediados de siglo se introdujeron, lentamente, capitales británicos y alemanes, ya que la inestabilidad económica y política fueron determinantes para impedir su establecimiento y desarrollo. Debido a la escasez de fondos propiciada por las ame-

¹³ ibid. Pags. 74, 75 y 76.

nazas de las intervenciones francesa y norteamericana, se amplió el endeudamiento externo y se implementó el proteccionismo comercial, lo que llevó a la quiebra a comerciantes nacionales y extranjeros que a su vez, apoyaban el establecimiento de la dictadura de Santa Anna (1841-1844), destituido ante las amenazas de Estados Unidos y España por instalar una monarquía; los federalistas moderados no podían sostener una guerra y negociaron el reconocimiento de Texas para evitarla¹⁴, asumiendo la pérdida de una parte del territorio nacional. Por las provocaciones de invasión por parte de Norteamérica y Francia, la división política entre federalistas y centralistas (desconocen a Paredes en plena guerra impidiendo la defensa del país) y ante la debilidad del ejército, en 1847 Nuevo México y California se anexaron a Estados Unidos¹⁵. La victoria de Norteamérica acrecentó su sed expansionista y en 1848 México perdió más de la mitad de territorio nacional además de la Mesilla en 1853. *“(...) el 2 de febrero de 1848 con la firma del tratado de la paz en la Villa Guadalupe Trist confesaría a su familia la vergüenza que lo había invadido “en todas las conferencias [ante](...) la iniquidad de la guerra, como un abuso de poder de nuestra parte. En el tratado, México reconocía la pérdida de más de la mitad de su territorio. Se aprobó una indemnización de 15 millones de pesos por datos y el prorrateo de la deuda externa mexicana que correspondía a los territorios perdidos, pues éstos, habían sido conquistados por la fuerza de las armas (...).”*¹⁶

Esto cumplió con el anhelo de la Doctrina Monroe **“América para los americanos”**: el continente americano subordinado a los intereses norteamericanos. Las materias primas y mercado manufacturero que representaba la recién liberada hispanoamérica son objeto de disputa entre tres países de Europa (a través de la Santa Alianza) y los Estados Unidos, cerrando el paso a las mercancías de Inglaterra, que para este entonces era una potencia industrial y veía en América Latina un medio para la expansión de su mercado. Pese al descrédito de su gobierno por la pérdida de una parte del país, y el incremento de los impuestos a los artículos importados hasta por 15% para incrementar las arcas financieras, causando la quiebra de

¹⁴ ZORAIDA Vázquez, Josefina. “De la independencia a la consolidación de la República.” En Nueva historia mínima de México. Escalante, García, Jáuregui, et al. Pág. 163.

¹⁵ *ibid.* Pág. 165.

¹⁶ *ibid.* Pág. 163.

muchos comerciante, Santa Anna regresó al poder en 1853 y radicalizó las posiciones políticas, los conservadores querían un gobierno monárquico y una sociedad corporativa, los liberales peleaban por la eliminación de la herencia colonial que impedía el desarrollo del México Independiente (desarrollo del capitalismo y de la pequeña propiedad, aunado a que los mismos liberales estaban divididos entre puros y moderados, pero ante la amenaza del regreso de la monarquía se unifican). Son los liberales quienes se imponen, ocupan la capital del país e introducen la Ley Juárez (que suprimía el fuero militar y eclesiástico, declarando la igualdad de los ciudadanos ante la ley), la Ley Lerdo (sobre la desamortización de tierras) y la Ley Iglesias (que regulaban los cobros parroquiales). En 1857 se promulga la Constitución Liberal¹⁷.

La promulgación de la Constitución recrudeció las luchas entre liberales y conservadores, lo que propició la renuncia del presidente Ignacio Comonfort, asumiendo Juárez la presidencia, pero Zuloaga y los conservadores se sobrepusieron, propiciando otra guerra entre 1858-1859 a 1861. Ambos grupos políticos buscaban el aval extranjero, los primeros de Norteamérica y los segundos de Europa, siendo los liberales con los intereses económicos y políticos de Norteamérica los que se impusieron para impulsar el desarrollo capitalista en México y, sobre todo, su dirección política encaminando el rumbo de éste.

México tuvo su mayor impulso en los 31 años posteriores con el gobierno de Porfirio Díaz (que sustituyó a Juárez), que se caracterizó por su alianza con la política desarrollista de Estados Unidos y brindó todas las facilidades para la inversión extranjera; impuso la estabilidad política con violencia y sentó las bases del desarrollo que hoy prevalecen y que incorporaron a México al mercado mundial. Puntualizo con una cita de Semo: *“(...) el proyecto global del liberalismo, incluyendo los preparativos para crear una moderna infraestructura (camino, ferrocarriles, formación de pequeñas propiedades), la adecuación de la superestructura (formación de ideología burguesa, adecuación educativa y administrativa, etc.), así como la política monetaria y*

¹⁷ ibid. Págs. 171-172.

crediticia, cambiaria y fiscal, no se podía completar en sólo diez años de estabilidad relativa después de la derrota de Francia. Eran muchas las tareas bélicas, sociales políticas y económicas que debían cumplirse antes. Estas transformaciones tenían lugar en una sociedad con poderosas herencias coloniales que deformaban los resultados. Sin embargo, los preparativos, que realizó el liberalismo de Juárez y Lerdo, incluyendo la búsqueda de vinculación con el exterior, fueron esenciales para el éxito capitalista del porfirismo (...).”¹⁸

Esta afirmación del autor deja ver la importancia del movimiento liberal mexicano con el apoyo del gobierno estadounidense para de esta forma lograr su proyecto, que antes de 1840 se inició, pero se interrumpió por la anexión de Texas y después por la de Nuevo México, California y la Mesilla, al territorio norteamericano.

Dice De la Peña que la identificación ideológica entre los liberales mexicanos y los de Estados Unidos se obstaculizó por las intervenciones y anexiones territoriales mencionadas, pero en cuanto hubo oportunidad y la situación política se estabilizó, el triunfo liberal fue apoyado desde el exterior por el gobierno Norteamericano, que lo hacía concientemente bajo los supuestos de la doctrina Monroe.

Desde la época de la conquista se dieron las condiciones para la transformación a la economía capitalista, fruto de presiones internas y externas, junto con las acciones militares y la incorporación de ideologías y estructuras propias del modo de producción capitalista, donde hubo evolución endógena y exógena para unir la economía al proceso internacional del capital y de la nueva división internacional del trabajo. De la Peña señala que de 1876-1911, corresponde la adaptación de los lineamientos liberales juaristas y lerdistas a las condiciones internas y externas de su lapso. De tal forma, que la orientación procapitalista de la multitud de reformas del porfirismo, la apertura al exterior, la mano dura para controlar a los disidentes, la tendencia a centralizar (pese a la proclamación de principios federalistas), la consolidación de los ferrocarriles y las comunicaciones modernas, y el proyecto de organizar compañías deslindadoras de terrenos baldíos para su fraccionamiento, además de la apropiación privada de tierras comunales, fueron iniciativas de Juárez y Lerdo.

¹⁸ DE LA PEÑA. op. cit. Pág. 154.

Las diferencias entre los gobiernos de Juárez y de Díaz, fueron las condiciones económicas políticas y sociales que tuvo cada uno para efectuar el mismo proyecto. Para Díaz, la situación fue más favorable por la estabilidad política y económica que se dio a finales del siglo XIX, aunque la estabilidad se impuso con violencia. *“El despojo de tierras comunales, la esclavitud, el genocidio en contra de los indios y en todos los casos, los robos, asesinatos y fraudes de los flamantes propietarios, ya fuesen liberales o conservadores, militares o civiles, héroes o antihéroes (...)”*¹⁹ Finalmente, quienes quedaron más desprotegidos fueron los indios y sus comunidades, al pasar de ser mano de obra disponible para el mercado de **trabajo** y parte del ejército industrial de reserva, necesario para el desarrollo del capitalismo. Si la economía capitalista se impulsó en México entre 1830-1880, no se hizo en forma homogénea: había provincias y diligencias que se desarrollaron bajo formas de organización e intercambio de tipo precapitalista, principalmente en la agricultura, mientras que en las concentraciones urbanas tendía a crecer la industria manufacturera, en particular la textil. En este sentido, De la Peña dice que de 59 a 97 fábricas se establecieron entre 1840 a 1880 y que la tracción animal dejó de ser una fuente de energía a fines del siglo XIX²⁰.

El régimen Porfirista implementó hábilmente medidas de diverso tipo para asegurar el desarrollo capitalista proyectado, efectuando una adaptación administrativa interna, incluyendo el saneamiento de las estructuras fiscales, la construcción de un sistema de transporte y comunicación (que incluyó el sistema ferrocarrilero, correos y telégrafos), la explotación de recursos naturales para expandir la industria manufacturera y desarrollar la agricultura, y finalmente restablecer las relaciones políticas y económicas a fin de obtener crédito externo (entre otras medidas) para impulsar el desarrollo del país. Aunque dice Hansen *“(...) una constante demanda de exportaciones y continuas inversiones extranjeras podrían haber sostenido el sistema porfirista de crecimiento, más allá del período corto y mediano (...)”*²¹

¹⁹ *ibid.* Pág. 161.

²⁰ *ibid.* Pág. 162. Cita a Chávez Orozco.

²¹ HANSEN, D. Roger. *op. cit.* Pág. 41.

Con la estrategia de política económica del gobierno porfirista se incrementaron las exportaciones, la masiva inversión extranjera, el crecimiento del gasto público y del endeudamiento externo, y la expansión de un sistema crediticio y financiero de carácter privado, dice de la Peña²². Esto explica la dependencia de la economía mexicana al exterior, al lograr un crecimiento a costa del gasto público y con esto aoriginando un endeudamiento externo sistemático. Hansen dice que la base del crecimiento económico del periodo fue el sistema político porfirista, porque terminaron las guerras civiles y las intervenciones extranjeras, y el surgimiento de la paz sirvió gradualmente para mejorar las condiciones previas de los logros porfiristas relacionados con la inversión y el crecimiento; esto, dice el autor, revela los mecanismos empleados por ese régimen y su inolvidable herencia al México de la época moderna, porque el crecimiento económico del país se caracterizó por el influjo de inversión extranjera y el florecimiento de empresarios nativos con subsidio estatal, modelo de “progreso” que se acuñó con el triunfo del liberalismo, dando formas de organización en México para su crecimiento económico y social. Puntualmente dice Hansen: *“Los hombres que gobiernan al México actual, sus metas y valores, su aparato político y las políticas de que son responsables, se comprenden mejor en términos de la herencia política del mestizo del siglo XIX. Esa herencia convirtió a la política en medio para la movilidad socioeconómica y para obtener poder personal. [Pese a las] alteraciones en forma externa, la esencia de la **política del mestizo** [subrayado propio] del siglo XX muestra pocos cambios (...) el desarrollo de un estrato mestizo de la sociedad mexicana del que emergió el grupo que constituye la élite gobernante de hoy (...) la economía moderna de México se debió no tanto a los dirigentes políticos como a sus crecientes élites industrial y agrícola y a su clase media cada vez más amplia. Los orígenes de los 2 grupos se encuentran en el crecimiento industrial del período porfirista y en los efectos que tuvo la Revolución sobre la estructura social de México y los valores de su élite.”*²³ Hansen deja ver que el papel que jugó el **Estado** mexicano en el impulso al desarrollo económico, se constituyó la **élite** gobernante con su astucia para gobernar y dictar medidas de política económica, a la que llama “*políticas del mestizo*” como parte de un sector privilegiado y hegemónico en la política gobernante, o como un

²² DE LA PEÑA. op. cit. Pág. 164.

²³ HANSEN, D. Roger. op.cit. Págs. 16-17.

sector dentro de una clase social que conformó la política económica y la vida cultural mexicana.

El crecimiento de la economía mexicana a finales del siglo XIX se definió por su crecimiento vinculado con el sector externo y el gasto público, donde jugó el papel de compensador y facilitador para efectuar masivas importaciones. De la Peña dice que “(...) sus ingresos corrientes estaban estrechamente relacionados con las funciones de importación y con las de consumo (vinculadas a su vez a las variaciones de la exportación), como con el financiamiento externo para la inversión pública (...)”²⁴ Aquí la importancia del **Estado** para desarrollar e impulsar el proceso de acumulación durante el gobierno porfirista, y en el periodo de inestabilidad (por diferentes grupos en el poder, liberales o conservadores), que trataron perennemente desde la política económica promover el crecimiento y transformación económica del naciente México Independiente. La siguiente es una síntesis de las características del proceso de desarrollo presentadas en el siglo XIX como factores que evidencian las vicisitudes por las que atravesó la sociedad mexicana, y que trastocaron la organización social, política y económica:

- Desequilibrio económico, político y social entre 1810 a 1861, varias décadas de lucha entre conservadores y liberales de la élite política mexicana favorecieron un lento crecimiento y en algunos años hasta estancamiento económico; el conflicto se resolvió con el derrocamiento de las fuerzas conservadoras y la caída del imperio de Maximiliano de Habsburgo, triunfando el gobierno encabezado por Benito Juárez y sus seguidores liberales, quienes dieron inicio a una nueva política de Estado, empezando con la instauración de las Leyes de Reforma.
- La destrucción de comunidades indígenas a través del violento y devastador despojo de tierras, impuesto por la corriente liberal que empezó a hegemonizar en el poder en México, a través de los diferentes gobiernos fue controlando y

²⁴ DE LA PEÑA. op. cit. Pág. 167.

conformando el poder del Estado a través de todo un movimiento de Reforma²⁵ destrozando en un primer momento, la unidad que había entre la hacienda y la comunidad indígena y posteriormente con el despojo de tierras propiedad de la iglesia católica²⁶ así como de las comunidades indígenas y sus aldeas, se constituyó un fuerte núcleo de grandes haciendas privadas, y se amplió la extensión de las haciendas que ya existían; a pesar de que Juárez había suspendido la aplicación de la Ley, con respecto a las secciones agrícolas de los ejidos, Díaz dio instrucciones a todos los gobiernos de los estados para que se aplicara la Ley Lerdo, con toda exactitud, lo que dio lugar al despojo masivo²⁷ y a la exclusión del último reducto de protección legal que Juárez había intentado salvaguardar. Esta política fue el tiro de gracia que recibió la población india, quedando en calidad de mano de obra disponible a las libre fuerzas del mercado, garantizando el trabajo asalariado requerido para el desarrollo capitalista

- Surgimiento de la estabilidad política entre 1876-1880 con el inicio del gobierno de Porfirio Díaz, en 1880-1884 de Manuel González y en el período de 1885 – 1911 nuevamente con Díaz; la instauración de sólo dos gobiernos fue la base que facilitó el impulsó el desarrollo económico del país, sobre todo la dictadura de Díaz, además de la inhibición de guerras (imponiendo su gobierno y negociando con el capital extranjero) tanto internas como externas (invasiones extranjeras).
- El establecimiento de una Política de inversión estratégica para estimular el desarrollo económico del país fue la canalización de fondos del Estado Porfirista en infraestructura, con el fin de propiciar la inversión extranjera en el mismo rubro

²⁵ El Movimiento de Reforma se caracterizó por su incansable lucha de **separar a la Iglesia del Estado**. A *grosso modo*, se divide en cuatro etapas: 1) Inicia con la reforma de Valentín Gómez Farías en 1833. 2) La implementación de la Leyes Lerdo, Juárez e Iglesias. 3) La Constitución de 1857 en la que triunfaron los liberales moderados y 4) El Decreto de las Leyes de Reforma en 1858. Estas últimas comprenden las leyes en 1859: Nacionalización de Bienes Eclesiásticos, Matrimonio Civil, Registro Civil, Secularización de Cementerio, Días Festivos [sic]; en 1860: Libertad de Cultos; en 1861: Hospitales de Beneficencia; y en 1863: Extinción de Comunidades Religiosas. En La Reforma.

²⁶ HANSEN D. Roger op. cit. Describe que la Iglesia Católica poseía dos quintas partes de la riqueza de la nación y era la mentora financiera y espiritual de la causa conservadora. Pág. 37.

²⁷ idem. Menciona que en la época Porfirista más de 800 mil hectáreas comunales se asignaron en forma privada y que todas terminaron en manos de las compañías deslindadoras y de los latifundistas, además de que se propició la concentración de tierras de los hacendados. Esto fue un factor decisivo para el estallido revolucionario en 1910.

(camino, transporte, etc.) para el acrecentamiento de la industria, el comercio, y apertura de nuevos mercados.

- Apoyo de la inversión extranjera²⁸ en diferentes ramas de la industria (especialmente extractiva (minería) y metalurgia), así como en el sistema de transporte (principalmente en la construcción de ferrocarriles) para acelerar las vías de comunicación y envío de materias primas, mercancías y mercados, lo cual estrechó las relaciones de [la economía mexicana] con la del vecino país del norte y desplegó la economía mexicana al mercado mundial.
- El desarrollo de una política de Estado impulsora del desarrollo capitalista a través de facilitar el crecimiento del mercado interno mexicano junto con el crecimiento de las exportaciones mexicanas en forma estable entre 1877 y 1911, satisfaciendo la demanda extranjera de comestibles, materias primas, metales (oro y plata), de cobre, zinc, grafito y antimonio. En el sector primario, la producción de henequén, madera (productos derivados), café, ganado, algodón, azúcar, vainilla y chicle. Este proceso de fortalecimiento del mercado interno propició el establecimiento de industrias como la de construcción de ferrocarriles y la primera planta de hierro y acero en Monterrey, ambas con participación de inversión extranjera.²⁹
- Instauración de una nueva política arancelaria con el establecimiento de tarifas para el pago de cargas fiscales altas para proteger a la naciente industria en el país, conjuntamente con el establecimiento de bajos costos del transporte (los cuales fueron disminuyendo aún más con el establecimiento del sistema ferroviario). Se dio la exención de impuestos por importación de maquinaria,

²⁸ ibid. Págs. 27-28, 30-31. Hansen menciona que la inversión extranjera de Estados Unidos fue la más representativa durante el Porfiriato, excedió en un 50% a la riqueza nacionales 100 millones en 1844 a 3,400 en 1911, en este año representaba el 38% en relación al total de la inversión extranjera en México. En segundo plano, la inversión francesa estableció actividades comerciales y después manufactureras, aunque, resalta que desde principios y hasta mediados del siglo XIX, los residentes franceses, españoles, ingleses alemanes y norteamericanos emigrados a México, contribuyeron en diversos renglones al desarrollo de una mentalidad empresarial, propiciando la fusión de empresas y capitales mexicanos con las de los "nuevos criollos" proceso que continúa.

²⁹ ibid. Pág. 28.

materias primas, y aunado a esto, otras entidades del país optaron por establecer otro tipo de estímulos. Además, Porfirio Díaz abolió el sistema de alcabalas para dar lugar al establecimiento de un comercio libre de impuestos.

Estos factores dejan ver las vicisitudes que atravesó la economía mexicana en los siglos XVIII y XIX, y como se afilió la economía al mercado mundial. Esto fue haciendo mella en el trabajo docente, porque en la medida que se fue abriendo el mercado se demandó mano de obra alfabetizada y castellanizada; por lo tanto, se requería de maestros para satisfacer estos requerimientos y adecuarse a las necesidades del mercado y de la economía.

Por ejemplo, la incorporación y la diversificación de las exportaciones mexicanas y un incremento significativo en la tasa de crecimiento. Apunta Hansen que *“Entre 1870 y 1910 el valor de las exportaciones mexicanas se elevó en más de 600% en términos reales (...) la diversificación de las exportaciones mexicanas llegó al punto de que, en 1904 el oro y la plata representaron menos del 50 % de los ingresos derivados de las exportaciones (...).”*³⁰ De estos factores se retoma el más fundamental en el proceso de acumulación originaria de capital en México, y que concluyó en el siglo XIX. Dice De la Peña que este proceso se basó en la expulsión de los ibéricos, el robo de tierras, la nacionalización y colonización de baldíos, y por la enorme especulación de usureros y comerciantes. La expropiación de tierras comunales (con lo que pasaron a manos del clero), el despojo y robo de haciendas, la extracción de excedente al pueblo durante la guerra de independencia y las intervenciones extranjeras (EU y Francia), sirvieron para impulsar el desarrollo del capitalismo y obligar a la población a someterse al trabajo asalariado, dejando a la mano de obra a las libres fuerzas del mercado. Señala que la *“(...) guerra civil interna y parte de la externa en la medida que sustrajo del pueblo excedente extraordinario que (...) sirvió para formar capital y obligar al trabajo a asalariarse (...).”*³¹ Esta mano de obra es la que fue cooptada para trabajar en la industria, el comercio, y las nuevas actividades que estaban surgiendo en el mercado de trabajo, por lo cual fue esta la fuerza de trabajo que se incorporó también al proceso de

³⁰ ibid. Pág. 24.

³¹ DE LA PEÑA, Sergio. op. cit. Pág. 99.

escolarización tanto para lograr obtener los medios para su subsistencia como para ocupar un mejor lugar en este mercado.

La **expansión capitalista en los países desarrollados** se apoyó en el saqueo de materias primas, los excedentes de la Nueva España se transferían directamente a Europa. Esta etapa de acumulación giró en torno a la **incipiente expansión del capital mundial** que persistió por tres siglos y fue de un **colonialismo irracional que incluyó entre otras relaciones de producción el esclavismo (con el traslado de negros de África y de Indios al sur de México, inclusive la independencia proclamó la abolición de la esclavitud y la libertad del hombre)**; durante esta etapa la mayoría de las colonias perdieron su independencia y se vieron obligadas a trabajar en las posesiones en las que se asentaron los conquistadores. “(...) *las unidades básicas fueron la estancia, la hacienda, el taller artesanal, el obraje, la mina, siendo así el ingreso de las clases dominantes proveniente del trabajo excedente de los trabajadores indios encomendados o repartidos en las propiedades españolas, los esclavos, los asalariados libres, los peones, la explotación comercial de la comunidad y el pequeño productor. Toma la forma de renta y ganancia sobre todo comercial y usurera, pero también industrial (...).*”³² Esto explica la incorporación tardía de México al sistema predominante –capitalismo– como modo de producción, relacionado con la subsunción real del trabajo al capital, proceso que identifica a México con otros países subdesarrollados como economías dependientes. La subsunción real consiste en la instauración del modo de producción predominante (que es el capitalista) a la forma de organización del trabajo existente (en el territorio conquistado: la Colonia) y a la apropiación de éste por la burguesía.

Desde el siglo XVI, la Nueva España fue integrada al **naciente mercado mundial** a través de su incorporación con la metrópoli Ibérica, aunque en el siglo XVIII empezó a comerciar con otros países, conformando una nueva estructura socioeconómica sobre la base de una población ibérica, europea y de ciudadanos criollos, mestizos y la drástica reducción de habitantes indios; con nuevas formas de organización

³² SEMO, Enrique. op. cit. Pág. 29.

económica, política y social como la encomienda, los repartimientos, el desarrollo del latifundio, la hacienda, la minería, el comercio, el despojo y la explotación de la mano de obra de nativos, con el afán de obtener utilidad y ganancia por parte de los colonos, el virreinato y la misma España del territorio recién descubierto. De la Peña señala: *“La cosificación, compra y despojo de propiedades comunales y sobre todo, el rescate de bienes del clero fueron formas de la acumulación originaria hasta la Reforma. No se conoce la dimensión de los despojos y robos de haciendas entre particulares al calor de las luchas civiles y cambios políticos, pero es de suponer que (...) fue de enormes proporciones (...) [Por otro lado luchaba] por el avance de la burguesía en formación se habría de dar en múltiples frentes que eran en ocasiones contradictorios. Uno era la liberación de la economía; otro era por la protección arancelaria a las nacientes actividades industriales; otros más daban el financiamiento de la producción, en las disponibilidad de mano de obra libre, en la formación de capital originario que habría de llevar a enfrentamientos con varios sectores y, en fin en la transformación de la superestructura de la sociedad, incluyendo la legislación ideología y forma de funcionamiento del Estado. Estas luchas ocurrieron en ocasiones en forma frontal, como fue la cuestión del proteccionismo, y en otras (...) como en el caso de los choques políticos entre las diversas fracciones [entre liberales y conservadores][subrayado propio].”*³³ De la Peña vislumbra cuatro aspectos que muestran cómo se incorporó la economía al mercado mundial:

“1. Es importante dejar claro un periodo en el que se considera que se inició todo un proceso de acumulación originaria de capital, integrando paulatinamente a nuestro país en el mercado mundial y que señala el autor, se inicia en la época colonial y concluye aproximadamente hasta 1870 con el las leyes de Reforma, durante el Gobierno de Juárez.

2. La inestabilidad política dio lugar a varias medidas de política económica de carácter contradictorio, por el compromiso con las demandas de la burguesía (liberal y conservadora) en turno a medidas de liberación económica y proteccionistas, de tal forma que la evolución de la burguesía otorgaba de acuerdo a sus requerimientos de política arancelaria, crediticia, manejo de gasto público, formación de mercados, creación de una base productiva, crecimiento de la deuda pública entre otras medidas [para] impulsar la actividad de sectores como el minero, el agropecuario, (...) la conformación de las ramas de exportación, propiciando así la integración al mercado mundial y a su vez al sector exportador. Todas

³³ DE LA PEÑA. loc. cit.

estas influían en la conformación de un mercado manufacturero [que] estaba a su vez limitado por el sistema de transporte y comercialización. De aquí que la industria necesariamente requería de una política arancelaria proteccionista, sin embargo, esta política a su vez demandaba un cambio para superar la separación que existía en la industria manufacturera originaria.

3. Las condiciones de sujeción de la mano de obra limitaban las perspectivas de expansión de la industria manufacturera, predominaba la sujeción servil del trabajador que laboraba en las unidades productivas y en estancos (latifundios y haciendas) para poder conservar la escasa mano de obra disponible. Ya que prevalecían las comunidades indígenas y rurales en las que prevalecía una estructura señorial que imposibilitaba las condiciones de trabajo asalariado, y con esto el mismo desarrollo capitalista, que requería de la proletarización gradual de la fuerza de trabajo. No obstante se fue consolidando una clase obrera que laboraba en la industria minera y manufacturera. "(...) La verdad es que conforme al "principio de apropiación" el trabajo era explotado... por los señores, pero por los señores capitalista, fueran estos terratenientes, mineros, industriales o comerciantes (...)." ³⁴

4. La transición del Virreinato a la conformación del Estado independiente fue lenta el clero siguió dominando e influyendo decisivamente en la política y economía del país, "(...) el clero manipulaba con habilidad a los débiles gobiernos independientes y (...) el clero contaba con crédito hipotecario con la propiedad de los hacendados (...)." ³⁵ Además, ante la división y enfrentamiento entre los dos grupos que se disputaban el poder, los liberales y los conservadores, dichos pugnas hacían más difícil el funcionamiento autónomo del Estado independiente, pero sobre todo la implementación de medidas políticas y económicas y la transformación misma de la superestructura social y con esta la conformación de una nueva ideología. Sin embargo, la base ideológica del desarrollo del capitalismo es el pensamiento liberal, por lo que el triunfo de esta corriente no fue casual. Un ejemplo de esto es el viaje que realizó Lerdo de Tejada a Norteamérica después de la promulgación de la Ley de Nacionalización para gestionar un crédito. "El nuevo régimen legal de los bienes del clero permitía al gobierno ofrecer garantías sobradas incluso a los banqueros más desconfiados y exigentes (...)." ³⁶

³⁴ AGUILAR, Alonso. op. cit. Pág. 145.

³⁵ DE LA PEÑA. op. cit. Pág. 94.

³⁶ AGUILAR Alonso expone una declaración del ministro McLane: "(...) si logra negociar un empréstito en los Estados Unidos –se refiere a Lerdo- con los bienes del clero como hipoteca o garantía, es poco probable que él o sus colegas convengan en

Desde el siglo XVI con la colonización del país, se inicia la incorporación de la organización económico social mexicana al mercado mundial, a pesar de esta integración, la economía mexicana siguió siendo agraria aún después del siglo XIX, subsistían las relaciones precapitalistas de producción (el ejemplo fue que la Corona sustituyó el régimen tributario, por la encomienda), al mismo tiempo que se dio la tendencia a la disminución de habitantes indígenas, a diferencia del crecimiento de la población ibérica, sobre todo criolla y mestiza.

El último cuarto del siglo XIX fue decisivo para el desarrollo del capitalismo mexicano dice Alonso Aguilar³⁷ que pasó de la **fase de la libre competencia a la del monopolio**. La propia dinámica de producción capitalista, sus profundas contradicciones y el mecanismo regulador de la competencia, llevaron a la concentración de la producción y del capital, a la formación de grandes empresas que sobrepasaron las fronteras nacionales y que combinaron los más variados recursos procedentes de la más diversas y lejanas fuentes, y cuya producción se destinó a la metrópoli y al mercado mundial. Mientras que México junto con algunos países de América Latina, empezaron su pleno desarrollo capitalista a fines del siglo XIX, estaban instaurados algunos países de Europa y Estados Unidos como potencias, convirtiendo a los países restantes en países periféricos, de los que se requería básicamente sus materias primas, y un medio para la fuente de realización de los mercados de las potencias, quedando subordinados y como simples instrumentos al servicio de sus exigencias, lo que ha sido más evidente para el desarrollo de la economía mexicana en el siglo XX.

Aún como países subdesarrollados carentes de tecnología de punta, el mercado mundial requiere de mano de obra con cierta calificación, y de acuerdo a las exigencias de la división del trabajo con el fin de que de dar continuidad al proceso de producción capitalista; pero para esto es necesario que la mano de obra se adecue a

ceder la Baja California (...) En cambio si fracasa esta negociación, estoy seguro de que ya no contrariaría la cesión (...) la apoyaría (...)” Págs. 165-166.

³⁷ Ibid. Pág. 207.

estos requerimientos y para esto el trabajo de la enseñanza juega un papel muy importante. No es gratuito que el fortalecimiento del desarrollo capitalista posterior, fuera acompañado de la masificación de la enseñanza y que la educación se convirtiera en uno de los pilares más importantes del Estado, el cual a su vez tuvo una participación determinante la impulsar la acumulación de capital.

6.2 Contexto socio-histórico en el que se desarrolló el trabajo de la enseñanza en el siglo XIX.

Para explicar el contexto sociohistórico del siglo XIX, se describe el panorama que le precedió, como el florecimiento cultural del siglo XVIII en la segunda mitad y principio del XIX, cuando se percibió la prosperidad económica de la Nueva España, la explotación de nuevas vetas vírgenes y el surgimiento de ciudades mineras como Zacatecas, Guanajuato, Real de Minas, entre otras, con grandes templos católicos y casas señoriales.

En esta época se enviaron a la metrópoli grandes cantidades de oro, con el que se cubrieron retablos en las iglesias y castillos *"(...) días de esplendor y boato, de la nobleza criolla, de finas sedas y bocados, las fastuosas ceremonias de culto y el hormigueo del comercio en Veracruz y Acapulco. Años en que la industria, a pesar de las leyes prohibitivas, crece considerablemente: a grandes pasos se desarrolla la vinícola, y la textil nace prácticamente en ese tiempo (...)."*³⁸ El auge económico estaba en función de la metrópoli ibérica. Los funcionarios del virreinato: magistrados, virreyes, obispos, capellanes, cardenales, eran nombrados directa e indirectamente desde España por la Corona, porque dependía a la de los comerciantes (clase social privilegiada en la Nueva España). La clase acomodada y ennoblecida con una posición social privilegiada en la Nueva España se componía por peninsulares, que monopolizaban el comercio gracias a su relación con los especuladores de Cádiz; terratenientes y mineros europeos, la burocracia política enviada desde la metrópoli o la aristocracia

³⁸ VILLORO, Luis. El proceso ideológico de la Revolución de Independencia. Pág.14.

criolla que se había apoderado de grandes concentraciones de tierra, conjuntamente con el alto clero³⁹, y el ejército. La conformación de esta clase y su posición social contribuye a generar un movimiento conservador, incapaz de comprender un cambio social y limitada al planteamiento de efectuar solamente una reordenación administrativa.

Los reyes “ilustrados” de España, con el afán de contrarrestar el poder económico y político de la Iglesia expulsaron a los jesuitas en 1764 y transfirieron beneficios de la Caja de Amortización todos los bienes y raíces de hospitales, casas de misericordia, hospicios y obras benéficas del clero y la suspensión de los capitales de capellanías y obras religiosas que “(...) importaban más de dos tercios o cerca de tres cuartos del capital productivo o de habilitación del país; se exigía que se hicieran efectivas las hipotecas, vendiéndose las fincas de crédito vencido (...).”⁴⁰ Había intención de minar el imperio de la Iglesia y la autoridad que tuvo en la Nueva España, mediante una reestructuración de la política económica implementada por la Corona a fines del siglo XVIII, entre las más importantes tenemos:

- 1°. La ampliación de la explotación de los recursos que había en la Nueva España y que abarcaban todas las esferas de la economía, los decretos contra la plantación de viñas, olivares, la fabricación y venta de vinos, se multiplicaban excesivamente.
- 2°. Igual política siguió respecto de la industria textil; “(...) muchas fueron las fábricas que se mandaron destruir y, en particular se hizo desaparecer la industria de la seda para evitar competencias con la española, las fábricas que subsistían se encontraban gravadas de fuertes derechos (...).”⁴¹

³⁹ ibid. Pág. 18. El alto clero era como la burguesía financiera que con su gran base económica (tierras, dinero, cobro de impuestos sobre propiedades a particulares, posibilitaba que “[...] las capellanías funcionaran como una especie de bancos la totalidad de las propiedades del clero no bajaba de la mitad del valor total de los bienes raíces del país [...] [De aquí que] los curatos se encontraban en manos de peninsulares. Tanto estos como la minoría criolla del alto clero [se vieron en una situación] ambigua [entre] sostener el régimen colonial como impugnarlo, dividiéndose a menudo.- [...]”

⁴⁰ ibid. Pág. 19.

⁴¹ ibid. Pág. 21.

3°. No había libertad de explotación del metal, las minas estaban sujetas a fuertes impuestos y restricciones; se implementan medidas contra la pesca libre en mares de Nueva España.

4°. El monopolio del tabaco estaba en manos del Virreinato.

5°. El comercio no ofrecía a los criollos muchas posibilidades de ganancia.

6°. Los decretos prohibían toda relación comercial con la Nueva España, el comercio se hacía sólo a través de España con el resto del mundo, o bien este país, hacia las relaciones con sus otras colonias en Asia y América, para monopolizar el comercio arbitrariamente.

El afán de la Corona por mantener el control económico y político de la Nueva España, incluyó a la Iglesia, y evitó la expansión y desarrollo del capital norteamericano en la colonia. Las fuertes limitaciones productivas y mercantiles impuestas por el monopolio de España fueron implementadas con pesadas barreras y prohibiciones internas de producción y tránsito de diversos bienes. Las relaciones financieras de la Nueva España estaban prohibidas con todo el mundo; sólo la península podía tener relaciones con ésta. La superestructura apostólica romana se conservó y se fortaleció como una organización con poder político, económico y religioso, prohibiendo además el ingreso de movimientos religiosos que no fueran católicos para conservar el monopolio. Las restricciones dieron lugar a la lucha por la liberación económica, política y social en la Nueva España. Entre las causas más importantes que influyeron para el estallido del movimiento de independencia tenemos:

- Los hijos de los conquistadores no tenían perspectivas de trabajo, más allá que estudiar leyes o ingresar al clero, para no caer en la deshonra, y engrosando así a la clase media económicamente improductiva, sin ningún interés de vincularse con la metrópoli.

- Las reglamentaciones sobre industria y el comercio eran tareas asignadas a los criollos que tenían recursos, que contaban con reconocimiento e influencias.
- La instrucción era privilegio de la clase media y alta tendiente a formar intelectuales y a evitar que estas clases ejercieran oficios manuales.
- La mayoría de los norteamericanos en la Nueva España no podía tener bienes territoriales, ni derecho al usufructo de minas e industrias, lo que originó que los grupos progresistas en México se vincularan con el vecino país del norte, y éste a su vez le fue dando el apoyo.

Había quejas irresueltas, menoscabo de empleos, falta de educación, monopolio del comercio, trabas al desarrollo de la industria, exceso de burocratización, división al interior del clero, discriminación a los criollos. Todos estos factores mellaron en la Nueva España, en manifestaciones como la de Fray Melchor de Talamantes que cuando fue detenido le encontraron escritos que decían: *“una colonia puede separarse de su metrópoli cuando las colonias difícilmente pueden ser gobernadas por [esta]”*⁴²; someramente se podía decir que por su situación inasequible y lejana, pero la realidad era mucho más compleja.

Asociado a este proceso, la población criolla acomodada se inconformó, como clase media, por la falta de libertad cultural y económica, la ausencia de **ocupaciones** y por la gran burocracia que existía: esperaron años para la resolución en los tribunales. Pero lo más evidente y que ingobernó a la Nueva España fue la profunda frustración e inconformidad de clase media compuesta por criollos: *“(...) ocupaban las magistraturas, curatos de segundo orden y la casi totalidad de los puestos administrativos de las pequeñas ciudades (...) los puestos más relevantes les estaban (...) vedados, podían aspirar a todos los de segunda categoría y (...) a la dirección de los ayuntamientos, que dominaban. Abogados y eclesiásticos todos ellos, descollaban por su ilustración, sus altas aspiraciones y su pobreza [a la vez]. Para ellos, las prohibiciones de la legislación indiana constituían un muro infranqueable que, tarde o temprano les cerraba el camino de una*

⁴² ibid. Pág. 24.

*carrera lucrativa y honrosa (...) Los criollos (...) mejor preparados que los peninsulares, se veían detenidos sin remedio en su carrera por un límite que no podían rebasar. Sin acceso a los puestos de honor y la riqueza, estaban condenados a disputarse con mezquindad posiciones segundas y pobres que no correspondían a sus aspiraciones ni a su cultura.*⁴³

La clase media (en su mayoría criolla) era improductiva y las únicas alternativas que tuvo era la **burocracia y/o la vida religiosa**, pues todos los puestos administrativos y eclesiásticos estaban ocupados, desde el cargo del virrey y todos sus dependientes, el arzobispo y sus capellanes, el mayordomo y sus familiares, su secretario, prosecretario y oficial mayor, los inquisidores con sus secretarios, tesoreros, nuncios, etc., y así, sucesivamente, el regente de la Real Audiencia, la gran mayoría de los oidores y alcaldes de corte, fiscales, vicarios, obispos, e intendentes, el director de minería y el de alcabalas, los mayordomos de los más ricos conventos de monjas, capitán general, coroneles, comandantes capitanes y generales, los mariscales y brigadieres, entre otros puestos que menciona Luis Villoro.

Se exponen las vicisitudes de la clase media y la situación de los criollos en la Nueva España radica en conocer el origen de la insurrección, y se encontraron varios factores para su estallamiento. Un elemento determinante fue el profundo rencor y la ambición de poder de los criollos, sentían que la Nueva España podía estar mejor sin la dependencia de España y de la Corona. De ahí que las frustraciones, inconformidades (inspirados por las ideas de la Revolución Francesa) y detrimento económico se agudizó a lo largo del periodo colonial a finales del siglo XVIII y principios del XIX, conduciendo a los criollos a encabezar la revuelta (al principio el movimiento tuvo éxito, pero se perdió considerablemente logrando hegemonizar los intereses de los criollos y quedando los indios y mestizos en condiciones desventajosas), mejor conocida como la guerra de Independencia.

El papel que jugó la clase media junto con los criollos medios (criollos privilegiados según Villoro), se convirtió en un sector social menospreciado sin vínculos sociales,

⁴³ ibid. Pág. 27.

sin honores sociales, ni bases económicas, sin trabajo y vida social, quedó desplazado, lo que posibilitó que ambos sectores buscaran su identidad y lo encontraron en el mundo ilustrado, conformando una élite intelectual que en esencia compartía frustración común, inseguridad e inestabilidad e incertidumbre por su futuro, “(...) *si los obstáculos superables [irritaban] al criollo rico, la carencia (...) la vida relegada a la esfera de lo imaginario, es fuente de resentimiento y melodía para el criollo pobre, sentimiento amargo de vivir errado en las posibilidades, condenado a contemplarlas todas sin poder realizar ninguna (...).*”⁴⁴ Las distintas situaciones entre los criollos acomodados y los de la clase media, ayudaron a **diferentes formas de actuar**: el criollo privilegiado luchó por adaptarse al entorno impuesto por la metrópoli; y el criollo medio se inconformó y se rebeló contra la Corona y encontró en el pensamiento ilustrado una teoría política para la acción. Miguel Hidalgo se organizó con mestizos e indios y distinguieron la alternativa de levantarse en armas. Esta divergencia entre criollos fue decisiva y escribió la historia mexicana en los primeros 50 años del siglo XIX, célebre por la pugna entre liberales (criollos medios, profesionales, comerciantes, pequeños productores, intelectuales, y un grupo del clero), y conservadores (grupos del clero, milicia, latifundistas, criollos medios y acomodados en varios puestos de la monarquía)⁴⁵ que atenuó la división política con la inestabilidad económica y social, que obstaculizó su desarrollo.

Durante más de cuarenta años, estas dos fracciones políticas se aglutinaron en dos grandes grupos, se enfrentaron y lucharon para imponer su programa como el proyecto general de la nueva república independiente. Pero ningún partido derrotó al otro, ni fue capaz de aglutinar al conjunto de los sectores subalternos en torno a su interés general social. Ninguno de los bandos fue apto para hegemonizar el proceso en lo inmediato, sino que tardó más de 60 años para que triunfaran los liberales. No puede negarse la cercanía entre liberales y conservadores, como Anastasio Bustamante y Lucas Alamán que coincidieron con los liberales para formar un Estado árbitro, pero rechazaron la tesis del federalismo, se opusieron a la propuesta liberal de la pequeña propiedad y arguyeron que el desarrollo económico de la nueva

⁴⁴ *ibid.* Pág. 29.

⁴⁵ MARTÍNEZ, Salvador. Estado, educación y hegemonía en México. Pág. 30.

República debía sustentarse en la gran propiedad, uniéndose al clero y la milicia. El programa económico conservador contempló el avance de un proceso de industrialización nacional manufacturero en las ramas textiles, y rechazar el libre comercio.

Los liberales construyeron un Estado con la idea de salvaguardar el interés general de la nación, idearon que la tarea fundamental era contener a los sectores que atentaran contra el país, y de favorecer el interés del ciudadano y ejecutor de toda clase de ideales o utopías. Concebían al Estado como árbitro ejecutor de políticas, además, acabar con el cacicazgo y el cura; desarrollar una clase media, formar políticos expertos y erigir una cultura alternativa que acabara con el espíritu de cuerpo a cambio de un espíritu nacional mediante la educación. Implantarían un sistema representativo y federal y de carácter civil. No obstante la lucha por la hegemonía entre los liberales y conservadores desde los primeros años de la independencia, convierten a la educación en objeto de disputa, de agudas diferencias entre grupos políticos, no había ningún proyecto educativo de acuerdo a los requerimientos del país a principios del siglo XIX, pero la educación se popularizó, se abrieron una gran cantidad de escuelas en primeras letras en casi todo el país pero con muchas limitaciones, a pesar de lo cual la gente aprendía, decía Lucas Alamán⁴⁶.

El siglo XIX se caracterizó por su inestabilidad económica, política y social, y por el auge del desarrollo capitalista en México a finales de siglo XIX e inicios del XX. Los aspectos recalcados del siglo XIX son: la caída del virreinato y la creación de la organización política de Estado, fruto del movimiento liberal y luchas sociales, originada por la desigualdad social e inspirada en la Revolución Francesa y la Independencia de Inglaterra de las trece colonias inglesas de norteamérica. Previo a la ordenación del Estado independiente en 1821, se presentaron tres Constituciones entre 1810-1814 que conformaron al Estado: la primera fue la Constitución de Cádiz

⁴⁶ ibid. Págs. 29-38. Salvador Martínez señala la composición de cada grupo político y sus ideales; y la importancia que tiene la educación en el siglo XIX.

(de carácter liberal aunque aún la monarquía no reconocía la religión católica y establecía la separación de territorios españoles, y no diferenciaba entre la península e indias); abolición de la esclavitud, tortura, pena de confiscación, posibilidad de alcanzar libertad bajo fianza, proporcionalidad de los impuestos, libertad de imprenta y expresión, etcétera. La segunda Constitución la convocó el 1er. Congreso de Anáhuac en Chilpancingo en 1813, donde Morelos declaró la Constitución para la nueva nación, publicado en los **Sentimientos de la Nación**, contenía veintidós artículos en los que se proclamó la independencia de América, la religión católica como única, la soberanía popular depositada en tres poderes, la concesión de empleos, moderación de indigencia y opulencia, entre otros puntos contemplados en la Constitución de Cádiz. La tercera Constitución es la de Apatzingan en 1814, decretada por el Congreso de Chilpancingo con la declaración de Independencia de América, misma que contenía 242 artículos, condenados por el Santo Oficio. Se aludía a la soberanía popular, la igualdad de la ley para todos los habitantes, la separación de los tres poderes, la libertad de expresión y prensa mientras no se ataque el dogma,⁴⁷ entre otros.

En la conformación del Estado mexicano fue de vital importancia la hegemonía obtenida por un grupo integrado por las razas criolla y mestiza (con ideas liberales y conservadoras), quienes tomaron la dirección del movimiento de la guerra de Independencia, primero, y después bajo los frentes políticos liberales y federales, centralistas y conservadores⁴⁸; conformando un pensamiento de nación independiente hasta solidificar una corriente que impulso diversas aspiraciones y que se le

⁴⁷ Véase TALAVERA y Asociados. *Historia del Derecho Mexicano*.

⁴⁸ Se implementaron medidas de política económica durante la primera mitad del siglo XIX. Desde 1823 con el afán de acabar con el latifundismo, Francisco Severo presentó un proyecto de leyes agrarias proponiendo distribuir el agro en porciones que pudieran mantener a una familia de 20 ó 30 personas que se dieran arrendamiento vitalicio, no en propiedad. En 1826, se abolió el tribunal minero para dar facultad a los Estados de legislar en materia, hasta instaurar en 1854 el Tribunal General de Minería. Se estableció la Junta Superior de Sanidad que distribuyó vacunas por todo México. En la *instrucción pública se crearon escuelas de primeras letras*. Santa Anna dio una importante labor legislativa en derecho administrativo, trató de incorporar la economía nacional a través de un sistema de colonización atribuida a nacionales o extranjeros interesados; en 1853 publicó las bases para la administración de la República hasta promulgar la nueva Constitución; creó el código de comercio y las Normas para la organización de los Tribunales y al Procedimiento de la Ley para el arreglo provisional de la administración de justicia en los tribunales y juzgados del fuero común, que mexicanizó las leyes que estuvieron antes de 1824. Además de diversas normas expedidas para la reglamentación de la formación y administración del fondo judicial. E hizo varios intentos por organizar una justicia en materia administrativa, reglamentado la expropiación, de juzgados especiales de hacienda y justicia minera.

llamó **Movimiento de Reforma**. Este movimiento de reforma se afanó en terminar con la política antiestamentaria, acabar con el **poder económico-político** de la Iglesia Católica y **finalizar con la relación Iglesia-Estado** para romper con la vieja estructura colonial y dar lugar al surgimiento del Estado, en sociedad naciente e independiente, asumiendo una nueva forma de organización política, junto con las tareas y funciones que se había asignado y encargado la Iglesia Católica durante la época colonial (financiamiento, registro y matrimonio civil, hospitales, obras de beneficencia, instauración hospicios y cementerios, y la tarea de la instrucción, entre otras).

La tarea no fue fácil, los diversos grupos monárquicos y conservadores pasaron por un largo y doloroso proceso de transformación que duró décadas, la monarquía de Agustín de Iturbide fue derrotada relativamente rápido, la dictadura de Santa Anna fue deleznable⁴⁹ y la de Porfirio Díaz fue casi perenne. Pero “(...) *la estructura de la Iglesia, la nobleza indiana, los hacendados, los criollos y mestizos ricos y de los comerciantes españoles (que surgieron organizados en consulado hasta su expulsión en 1828), necesitaron largas luchas y mucho tiempo para ser vencidos (...)[se complicó por] excesos y errores de los grupos que encabezaban las corrientes progresistas (...)[y] la inexperiencia interna e incontenibles presiones y agresiones externas que perturbaban profunda y frecuentemente el panorama nacional (...).*”⁵⁰ Las intervenciones extranjeras no fueron las determinantes en la conformación económica política y social del México independiente del siglo XIX, sino las pugnas entre dos proyectos de nación: liberal y conservador, que cuando se declara la guerra norteamericana (13 de mayo de 1846), se disputaba un régimen central o federal, atenuando así la división interna en la sociedad, agudizando la muerte, la enfermedad, el hambre y el desorden entre la población, en vez de luchar conjuntamente por la defensa de la integridad del territorio nacional.

⁴⁹ Hubo una profunda desorganización y dispersión del poder en México para su defensa de la invasión de norteamericana, Santa Anna en el poder fue vergonzante, pidió prestado a la Iglesia, ante la negativa de ésta se confiscaron sus bienes. Primero, con él se perdieron diversas entidades del país a cambio de 15 millones de dólares. En 1853, por 10 millones de dólares más, vendió Nuevo México y Arizona. Tomado de CÁMARA DE DIPUTADOS. H. Congreso de la Unión. “El Surgimiento de una Nación-Un gobierno sin poder legislativo”.

⁵⁰ DE LA PEÑA. op. cit. Pág. 93. Actualmente en el Museo del Inmigrante ubicado en Ellis Island (Nueva York, EU) se exhibe la conformación de la nación norteamericana y una leyenda dice que México otorgó a su país una parte del territorio nacional. No dice nada acerca de las invasiones militares efectuadas por EU.

De aquí que la inestabilidad política y económica del siglo XIX fue desoladora en lo económico, político y social; causó estragos morales, el sentimiento de soledad, aislamiento y tristeza que invadían a la sociedad. Meneses menciona que al contemplar en 1847 la bandera de las barras y las estrellas hondeando en el palacio de los virreyes, *“sintió a par de muerte, la pérdida de más de la mitad del territorio nacional y con ella la del sentimiento del honor patrio, alimentaba la persuasión”*, es ingenuo considerar que los trastornos del país se eclipsaban si éste pudiese retornar el Estado que tenía, según los optimistas de finales del siglo XVIII. Lucas Alamán expuso *“en la época en que nos hallamos, todas las esperanzas de un porvenir mejor se han desvanecido (...) tantas revoluciones sin fruto han apagado no sólo el espíritu de patriotismo de facción y de partido (...) no queda en la nación ambición alguna de gloria, ni en los particulares otra que la de hacer dinero.”* Alamán preparó el advenimiento del segundo imperio, en 1847 le escribió a un amigo: *“perdidos somos sin remedio, si la Europa no viene pronto en nuestro auxilio (...)”*⁵¹ Ingenuamente, los conservadores creían que sólo con ayuda europea México despegaría económicamente y lograría el desarrollo social, pero fue hasta finales de los 60 del siglo XIX con la invasión francesa y el fusilamiento de Maximiliano de Habsburgo cuando se deja ver que Europa no es la única ni la mejor alternativa que tuvo para su desarrollo y lograr la utópica autonomía y consolidación del Estado independiente.

Dentro de las luchas que se suscitaron estuvo la pugna entre la Iglesia y el Estado, dicen Maya y Silva que se explica por la forma en que cada uno de éstos, con sus respectivos aliados, riñeron por la dirección política de la sociedad mexicana. Se dio un largo y difícil proceso de construcción de la hegemonía estatal (aún entre la misma corriente liberal), todo coincide con el proceso de constitución de la nación mexicana actual. Si el conflicto entre una Iglesia fuerte y un Estado en formación tuvo sus antecedentes previos, el primer punto de ruptura se ubica en la Constitución Liberal de 1857 y en las leyes de Reforma.⁵² Aunque la ruptura se dio antes de esta Constitución, se evidenció con la Reforma de 1833, y luego con la consumación de

⁵¹ MENESES, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*. Pág. 136.

⁵² MAYA, Carlos y Silva Ma. Inés. *El nacionalismo en los estudiantes de educación básica*. Pág. 50.

las leyes de Lerdo, Juárez e Iglesias y finalmente se consolidó aún más con la Constitución de 1857 y con las mismas Leyes de Reforma en 1858⁵³.

Con el triunfo liberal, Juárez sube al poder enfrentando serios problemas de pobreza en el erario público, por lo que tomó medidas de política económica como la emisión de papel moneda (por primera vez en México) y la declaración de moratoria del pago de la deuda extranjera, determinante para la justificación de Francia, España e Inglaterra y no efectuaran una intervención armada, porque lo que les interesó fue el territorio mexicano. No obstante, con Maximiliano de Habsburgo se decretaron varias leyes para fundar las bases de un nuevo imperio, como la legislación de la Asamblea de Nobles y el Poder Ejecutivo, Estatuto Provisional del Imperio Mexicano, Ley Orgánica de la Administración Departamental y Gubernativa, Ley sobre la Policía General, creación del periódico oficial, normas sobre el cuerpo diplomático, sobre el cuerpo consular, reorganización del notario, establecimiento del Banco de México, quitar **la gratuidad de la educación**, entre otras.⁵⁴ Luego de la intervención francesa, se consolidó en el poder el grupo liberal para erigir el modelo de Estado árbitro; de desarrollar la pequeña propiedad; de establecer el federalismo y el sistema representativo de gobierno; de acabar con el centralismo e imponer el libre comercio.

Con la reciente alineación, la original forma de estructura política de la sociedad mexicana se originó un asunto de formación, construcción y desarrollo de una nueva nación, que constituyó nuevos caminos para el desarrollo social ayudando a la implantación del desarrollo capitalista, cuyos principales obstáculos fueron las estructuras más tradicionales (como la organización comunal y el centralismo tributario), y que eran restos del Estado colonial con características despótico tributarias, y con una fuerza de trabajo servil que impedía su explotación en la nueva forma de organización social, y logró la ruptura de los viejos sistemas legales y

⁵³ Aunado a la división política interna entre liberales y conservadores por las reformas, había una precaria situación económica y política que orilló a Juárez a suspender el pago de la deuda externa, esto lo aprovechó Napoleón III que buscaba la extensión de dominios franceses, efectuó una alianza con los conservadores monarquistas y envió en 1862 a Maximiliano de Habsburgo a México para que lo administrara; y tropas francesas a Juárez que lo expulsaron de la ciudad, lo que ocasionó la guerra de los tres años. El drama concluyó con la presión de Norteamérica, lo que facilitó la derrota de Maximiliano por parte de los liberales.

⁵⁴ Ver Historia del Derecho Mexicano.

sociales que protegían las estructuras que persistían a nivel regional y local. El cambio de la vieja sujeción de la mano de obra al trabajo servil se transformó en guerras en México, como la de independencia⁵⁵ que exterminó a la población, y por el movimiento de reforma que en sus distintas etapas atacó la concesión de tierras baldías y de tierras en manos muertas.

En la naciente sociedad independiente se gestaron relaciones de producción capitalista con mejores eventos de maduración (debilitadas las comunidades indias y señoríos), aunque las condiciones nacionales del país eran desiguales (de la región norte a la sur y a la centro), que desaparecieron con la instauración del nuevo poder del Estado que era central, y en pro de la pérdida de una fracción territorial del país, sumado a los intereses de los gobiernos norteamericano y francés. A mediados del siglo XIX, las fuerzas productivas impulsaron a unos sectores de la economía, pero con los choques entre los liberales y conservadores, junto a los de los países intervencionistas, provocó *“(...) que el crecimiento de la producción fuese lento, ya que la expansión en algunas actividades estimuladas por el cambio (por ejemplo: textiles, minería, producción de hierro), compensada por el estancamiento en otras (...).”*⁵⁶ El desarrollo de las fuerzas productivas trajo cambios sociales, políticos y culturales, como la transformación del trabajo servil, de la estructura religiosa y la nueva organización política de la sociedad. Esto también influyó para que se instaurara la profesión docente, empezando por la presentación de planes y programas de formación docente, así como de ir estableciendo mecanismos de control sobre los maestros.

Para lograr esta nueva sociedad era preciso destruir el poder de la Iglesia, y la separación de los poderes público y privado. Por ello los liberales usaron las armas para destruir al ejército conservador y promulgaron una Constitución en la que se fundara su ideario político a través de leyes y decretos que derruían el poder econó-

⁵⁵ DE LA PEÑA op. cit. Pág. 98, señala que “[es] inevitable preguntarse lo que sucedió después de la Independencia con los recursos y el trabajo aplicado a generar el abundante excedente que se transfería a España y cuáles fueron las transformaciones en las estructuras productivas y distributivas que absorbieron o hicieron desaparecer dicho excedente. Es posible que la destrucción de la base productiva, la dispersión y muerte de trabajadores y el desajuste del conjunto de la economía respondan en gran parte por esa pérdida de capacidad para crear excedente en forma de menor capacidad productiva. Otra parte mucho menos simplemente se transformó en consumo y en desperdicio de valor a través de guerras.”

⁵⁶ ibid. Pág. 97.

mico y político del clero (instalada desde la época colonial y que contaba instituciones de beneficencia, hospitales, escuelas, casas de maternidad, etc.), que dieran fin al viejo sistema de relaciones precapitalista —se prohibió el pago del diezmo a la iglesia, se liberó a los acreedores de la curia romana y se vendieron los bienes de ésta quedando en manos de la naciente clase media— que impedían el desarrollo del reciente sistema capitalista y crear una nueva base social. En este proceso, la nueva nación emancipada se definió por su diversidad cultural, étnica y con diversos componentes de identificación que constituían cierta similitud en la sociedad del siglo XIX. Los módulos para crear la identidad nacional fueron: la guerra de independencia, las intervenciones político-militares provenientes del exterior y las luchas internas que ha padecido México. Todos dieron lugar a un pasado común a los mexicanos, siendo el grupo mestizo el que ha hegemonizado, dominado, y actuado principalmente en el proceso de constitución del Estado-nación después de la guerra de independencia,⁵⁷ y que continuaron con algunos otros agentes representativos.

La guerra de independencia fue fundamental para lograr la estabilidad social, sostener el desarrollo económico y la identidad cultura y política nacional, a casi dos siglos sigue presente la identidad nacional (siendo objeto de manipulación ideológica de los diferentes grupos en el poder durante ese tiempo), el proceso revolucionario dirigido entre las clases y grupos raciales más desprotegidas, y los grupos de criollos acomodados y mestizos en busca de mejor posición social entre la población novohispana. Villoro dice que la *“Revolución de Independencia (...) es (...) la resultante de un complejo de movimientos que divergen considerablemente entre sí y tienen su asiento en distintas capas de la sociedad. Por ello resultarán necesariamente parciales todos los intentos de interpretación unívoca. Suelen éstos oscilar entre dos polos opuestos; desde el uno se ve la revolución como una reacción tradicionalista contra las innovaciones liberales de la península y en defensa de los valores hispánicos y religiosos amenazados; desde el otro se presenta la perspectiva exactamente inversa: la revolución aparece como una de las manifestaciones de la conmoción universal provocada por la “Ilustración y la revolución democrática burguesa de Francia (...).”*⁵⁸ Esto deja ver la complejidad del movimiento y

⁵⁷ MAYA, Carlos y Ma. Inés Silva, op. cit. Pág. 35. Mencionan algunas de estas ideas.

⁵⁸ VILLORO, Luis. op. cit. Pág. 14.

considerar los múltiples agentes que interactúan en un proceso sociohistórico del volumen del movimiento revolucionario que determinó el rumbo de la sociedad mexicana. De aquí la inquietud por estudiar ahora las diferentes fuerzas (grupos, clases, corrientes ideológicas y actores sociales) que la formaron para explicar las manifestaciones históricas hoy latentes. El movimiento de independencia en la posguerra (cincuenta años después) con todos sus pérdidas e inestabilidad política y crisis económica, fue decisivo para conformar la nueva organización social en sus distintos sectores que acabaron con las viejas estructuras coloniales y transformaron a México en una nueva nación con otra perspectiva económica y con la formación de un nuevo actor: el Estado aparece con perfil político, pero implicó un naciente y diferente orden económico, político y social, influido por el liberalismo económico (Locke, Smith, Ricardo), y político (Montesquieu, Rousseau) que predominaba en el mundo.

El movimiento liberal en México vivió toda una trayectoria antes de la consumación de la Independencia en 1821. La lucha entre los criollos acomodados y los medios, por llegar al poder (unos aliados a las monarquías europeas y los otros más adeptos con Norteamérica) y organizar las instituciones políticas, y en ocasiones lograr sus intereses particulares. Esto motivó enfrentamientos entre “(...) *conservadores, antiguos realista [que], se inclinaron por el centralismo, tanto que los liberales, integrados en su mayor parte por viejos insurgentes, propusieron fórmulas [leyes, decretos y reformas] federalistas (...).*”⁵⁹ No se habla de un Estado propiamente burgués en el siglo XIX, ya que no hubo un poder central que monopolizara la economía ni un ejército que hiciera la violencia, por la inestabilidad política y los fuertes poderes locales y regionales. Este siglo de transición para instaurar el nuevo régimen económico y político, de metamorfosis de una sociedad civil y política, de separación del poder público y privado, entre la instauración de entidades políticas y poderes locales. La pugna por implantar un Estado bajo un sistema democrático parlamentario, representativo y federal o un Estado centralizado que resistiera las relaciones estamentarias, sujeto a los lineamientos de la curia romana y monarquía europea, fue decisivo para dirigir a México

⁵⁹ SOLANA, Cardiel y Bolaños. (Coordinadores) “Orígenes de la educación pública en México.” En historia de la educación pública en México. Pág. 18.

bajo ideólogos y políticos liberales mexicanos como José Ma. Luis Mora, Lorenzo Zavala, Crecencio Rejón, Andrés Quintana Roo, Valentín Gómez Farías, Lerdo, Juárez, que fueron parte del movimiento de Reforma, durante la dictadura de Porfirio Díaz a finales del siglo XIX. Se caracterizó por su pensamiento liberal lo que generó una nueva guerra: la Revolución Mexicana, que influyó a la conformación social, política y económica de México en el siglo XX hasta ahora. En esta forma concluimos nuestra exposición sobre el contexto sociohistórico en el que se desenvuelve este trabajo, lo que nos permitirá abordar plenamente la forma en que este se desenvuelve a lo largo del siglo XIX.

6.3 El trabajo de la enseñanza en el siglo XIX.

Durante el siglo XIX, en México, el área cultural fue un espacio fundamental y estratégico para la consolidación del Estado independiente. A pesar de la inexistencia de un proyecto educativo adecuado a las condiciones socioeconómicas del país, se impartió educación a la población, aunque no se sabía como lograrlo, las escuelas se propagaron y la educación se expandió. Salvador Martínez dice que “(...) *las escuelas fueron imperfectísimas pero se difundieron con rapidez en todas partes y una parte muy considerable de las masas aprendía a leer mal y escribir peor, pero aprendía*”⁶⁰. Esto da una idea del papel que jugó la educación en el desarrollo económico, político y social. En la literatura revisada sobre la conformación del Estado, se menciona que en el siglo XIX, la instrucción fue un desvelo invariable de los luchadores sociales, primero al obtener la independencia (manifestada en el Ideario de Morelos y plasmado en la Constitución de Apatzingán en 1814 en los artículos 38, 39 y 40) y luego en el proyecto político de la nación debatido por 50 años entre liberales y conservadores. Durante la revuelta por la Independencia y su consumación, coexistió apenas la impartición educativa ofrecida en unas ciudades, quizá las más principales en las que se desarrolló la minería y el comercio, pero con la guerra “(...) *las aulas de los seminarios se vieron abandonadas y en ellas quedaron los maestros menos capaces; la mayoría de las órdenes religiosas ya no establecieron más escuelas; los [pocos]*

⁶⁰ MARTÍNEZ, Salvador. op. cit. Pág. 35.

*maestros laicos se lanzaron a la lucha política o militar y las escuelas particulares decayeron al verse sin los fondos económicos para resistir (...).*⁶¹ Gracias a la Independencia se logró el Congreso del México independiente en Apatzingán, Michoacán, en 1814, en el que se aprobó la Constitución que en su artículo 39⁶² instituyó “(...) *la ilustración como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder.*” Se adolece el índice de libros prohibidos por la Inquisición, se respiró la libertad intelectual e inicia la ciencia moderna; aunque la pobreza económica y cultural abatía al país, estaba el anhelo por una nueva educación que hiciera a las masas útiles en la nueva jerarquía.

Para satisfacer las necesidades de la nueva sociedad independiente no existían recursos, la precariedad económica abrumaba a la nación y la estabilidad nacional aún estaba en duda, no había condiciones económicas, políticas y sociales para hacer grandes inversiones nacionales ni extranjeras en materia educativa, de ahí que el método de enseñanza mutua tuvo éxito. No se requirió de gran infraestructura escolar y de fuertes costes del fisco para avivar la masiva campaña educativa que se efectuó en el movimiento revolucionario; y fue la solución más adecuada a las necesidades educativas si se razona el abandono del clero que tenía las condiciones e instalaciones para efectuar el trabajo de la enseñanza y a los preceptores o maestros, que eran religiosos, sacerdotes, curas y monjas. Para impulsar el desarrollo capitalista en México, era básico la instrucción escolar, su expansión era vital para lograr el crecimiento, la corriente liberal europea enseñó que la escuela primaria pública y popular era la opción para ingresar al nuevo orden internacional, no la única posible era promover la expansión de la escuela de primeras letras que sigue siendo la base del sistema educativo nacional que incorpora a la mano de obra al mercado de trabajo.

La filosofía educativa propagaba en México a principios del siglo XIX no percibía que tenía a la puerta su incorporación al mercado mundial, lo que prevalecía eran los planteamientos de las corrientes liberales y conservadoras sobre la ética y la moral

⁶¹ GUARDADO y Villatoro. op. Cit Pág. 92.

⁶² idem.

que debían poseer los maestros en la escuela, y que en el fondo conlleva a control estatal sobre el trabajo docente. Dicen Guardado y Villatoro: *“Los que se dedican a ser maestros y maestras de las escuelas, no sólo deben tener una conducta irreprochable respecto de la moral, sino que (...) deben de estar impuestas a fondo en los justos principios de nuestra santa religión; en todas sus acciones deben dar pruebas de un gran respeto a la veracidad: en su trato deben ser francos y afables, y tener un dominio absoluto sobre sus pasiones: su genio e índole deben ser apacible, no áspero si bien en las acciones en que se requiera firmeza deben mostrarla, aunque su carácter debe siempre ser benévolo y bondadoso; tratarán a los niños con amor y cariño, y no aspereza, ni empleando el terror ni el castigo, procurando persuadirlos que no se proponen más objeto que su bien (...) encontrarán en el maestro un protector decidido (...) en fin, los niños deben convencerse por la experiencia diaria de que el maestro es su amigo, su guía, su bienhechor y su padre (...).”*⁶³ A principios de la independencia estaban vigentes ciertas normas del régimen anterior que implicaban un control del Estado (con el virreinato) sobre el trabajo docente mediante la facultad que se le concedía de promover y supervisar a las escuelas primarias del clero. Desde entonces –en los tiempos de la Cortes Españolas- dice Dorothy Tank⁶⁴, se innovó la administración educativa; pero con la Constitución de Apatzingán en 1814 se planteó un proyecto educativo que se concretó en 1833 con la posterior reforma liberal en la que se creó **un organismo nacional** para planear y uniformar la enseñanza en tres niveles (la primera educación era para la niñez indigente y estimular a los maestros; la segunda se instaló en los colegios de D. F. y la tercera era la educación profesional). Se constituyó la **enseñanza libre** para maestros particulares (bajo la vigilancia del Estado para evitar la impartición de doctrinas contrarias a la religión católica, a la moral y a la Constitución; se estableció que la enseñanza fuera costeadada con fondos del erario fiscal y ser **pública, gratuita y uniforme**.

⁶³ ibid. Pág. 102.

⁶⁴ TANK Estrada, Dorothy. op. cit. Pág. 242.

6.3.1 El caso de la enseñanza libre, el libre ejercicio de la profesión de maestro de primaria y la constitución de escuelas Normales.

Tank señala que con el Reglamento General de Instrucción Pública de junio de 1821, se declaró la enseñanza privada como libre, y que esta medida se interpretó como la liberación de los maestros particulares de no efectuar ningún examen y de no requerir ningún permiso para abrir una escuela, y quedar en libertad para no asumir ningún reglamento, estudios, asignaturas, o lineamiento por parte del Estado. A la par de la reforma de instrucción pública de 1833, se abolieron la Universidad y el Colegio de Santos y se declaró la actividad de la enseñanza como una profesión **(se contiene sobre la profesión del ejercicio del trabajo docente) libre** como las demás profesiones liberales, *“estando habilitado para ejercerla cualesquier particular sin necesidad de permiso previo, sólo bajo la condición de comunicarlo a la autoridad local y de someter sus pensiones o escuelas a los reglamentos generales de moralidad y policía (...).”*⁶⁵

Se hablaba de la **enseñanza libre** desde la Constitución de Cádiz (1812) para alejar presión de los gremios de maestros (que influía para autorizar el ejercicio del trabajo escolar desde la Colonia), y dejar en libertad a los maestros de escuelas particulares, para que su tarea fuese normada por el régimen interno de estas escuelas⁶⁶. Dio cabida a la acción de la enseñanza como una profesión más. En 1821, la “enseñanza libre” fue un plan general que se interpretó que los maestros particulares no se sujetaran a ningún examen, y de que no requerían permiso para abrir escuelas, ni reglamentación de estudios, textos o asignatura. En este plan de la “*libertad de enseñanza*”, subyacía **la supresión de los gremios de maestros**, para evitar el control sobre el ejercicio del trabajo de instrucción, y dar **autonomía a las escuelas particulares** dejándolos a disposición del régimen interno de sus escuelas

⁶⁵ MARTÍNEZ, Salvador. op. cit. Pág. 43.

⁶⁶ TANK Estrada, Dorothy. op. cit. Págs. 242 - 243.

haciendo a un lado **el monopolio del clero**, los gremios y del Estado, pensamiento anarquista⁶⁷ y liberal.

La Constitución de 1857 tiene diversos artículos sobre la transformación político-religiosa referentes a la **enseñanza libre**, la supresión de los votos monásticos, la libertad de la imprenta, la supresión del fuero eclesiástico, la desamortización de los bienes del clero, la privatización del voto para éste y la separación de la iglesia y el Estado. Lo importante de esta Constitución de 1857 fue el debate del campo educativo en el fundó, dice Meneses: *“(...) en el artículo 3º el concepto de enseñanza congruente con el triunfo liberal: la enseñanza sería libre, como libre era el pensar, publicar, poseer y viajar. La característica de libertad se refería a la supresión de monopolio: los gremios (1823), la Iglesia (1833), y aun el Estado (1833). Se admitía (...) la enseñanza privada; recordemos que Soto señalaba cómo el Art. 3º defendía el derecho de los padres de familia en cuanto custodios de sus hijos-, si bien el Estado ofrecía instrucción gratuita a todos los ciudadanos, pues era obvio que nadie más podía impartir este importante servicio, y aquél como responsable del bien público se reservaba el derecho de reglamentar la enseñanza lo mismo que las profesiones, con el fin de defender a los mexicanos contra la suerte de abusos (...).”*⁶⁸

El artículo 3º se fortalece con las Leyes de Reforma, que marcan dos áreas de competencia: la Iglesia y el Estado, entidades con movilidad social y cultural inversas: la Iglesia fue sometida a la autoridad suprema del Estado; y por el otro, el Estado liberal y primitivamente burgués se convirtió en el conductor, controlador y ejecutor de políticas de orden público y observancia de las instituciones a mitad del siglo XIX, su tarea básica fue nacionalizar los bienes eclesiásticos, prohibición de la instrucción y prácticas religiosas en los áreas de la Federación, de los Estados y Municipios. El decretar el **libre ejercicio** de la profesión de la enseñanza a nivel constitucional no significó que el gobierno desatendiera otorgar la enseñanza

⁶⁷ El pensamiento anarquista surgió en el siglo XVIII, y está presente en el desarrollo filosófico e intelectual de nuestra cultura. No es casual encontrar coincidencia entre el pensamiento liberal y anarquista que en sus orígenes comparten la misma tradición filosófica (constitución del **Estado** bajo preceptos racionales) a principios del siglo XIX sobre la discusión del proyecto educativo con el surgimiento del **Estado** independiente. Ver SEMO, Ilán. ¿El Estado-Mosaico?

⁶⁸ MENESES. op. cit. Pág. 171.

gratuita supervisada por el Estado como autoridad suprema que propuso un plan que establecía una educación científica, literaria y artística. No se perdía la necesidad de una unidad ideológica a partir de la unificación de los programas de formación impartidos en escuelas primarias y Normales administradas por los gobiernos estatales y federal, viable con el gobierno juarista, (República Restaurada 1867-1875), en el artículo 3º de la Constitución de 1857 acorde a su oferta de “enseñanza libre”, determinó **qué profesiones necesitaban título** y los requerimientos para su expedición. Dice Nivón, “(...) *el Estado propone normar el papel social de la enseñanza escolarizada, mediante la compleja relación que encierra la práctica de un proyecto liberal y el control de lo que se enseña y de las prácticas profesionales. Este planteamiento comprende el conflicto (...) retomado por diferentes sectores educativos, al demandar el respeto al libre ejercicio de la profesionalización de la enseñanza pública; y el derecho del Estado al legislar y reglamentar la organización de la educación pública (...).*”⁶⁹

El Estado mantuvo el control sobre la instrucción, de ahí la exigencia del título para ejercer algunas prácticas profesionales, y su propósito de realizar una inspección en general en las escuelas de primeras letras, con la idea de crear la unidad instaurando criterios normativos para operar en la legalidad, supervisar y prohibir cualquier disposición en materia educativa, bajo la dirección del ejecutivo, y de los poderes del Estado para dirigir el camino a seguir de la educación pública oficial. Con esta estrategia y con base en la Constitución de 1857 se dieron las condiciones institucionales para formar un proyecto básico de educación en el que la gratuidad, laicidad y obligatoriedad fueron elementos constitutivos y determinantes en el proyecto político de Estado con las escuelas primarias y Normales (estas últimas son centros para la formación de maestros), que se convirtieron en el artefacto que impulsó el sistema educativo en México. Su amplio desarrollo se dio en el porfiriato.

Se fundaron un sinnúmero de escuelas de primeras letras, normales, y se crearon centros de cultura como la Escuela de Bella Artes, el Museo Nacional y la biblioteca pública. Dice Martínez: “*Se forman seis escuelas: la primera de estudios preparatorios, la segunda de estudios teológicos y humanidades, la tercera de estudios físicos y matemá-*

⁶⁹ NIVÓN, Amalia. Participación de profesores de educación primaria en una reforma educativa: el caso de México 1890-1900. Pág. 48. La autora cita a Meneses, pero ella hace una valiosa reflexión.

*ticos, la cuarta de estudios médicos, la quinta de estudios de jurisprudencia y la sexta de estudios sagrados. Para 1834 se crearon 2 escuelas normales, 13 para niños de ambos sexos y 2 escuelas primarias para adultos.*⁷⁰ La intención del proyecto liberal de fundar muchas escuelas, entre éstas las Normales (para formar maestros) para educar en escuelas de primeras letras, arrojó el reconocimiento del Estado independiente de la profesión docente como un trabajo, y la creación de la escuela como el espacio institucionalmente reconocido en el que se educa a la sociedad.

En relación al establecimiento de la “enseñanza libre” con el afán de excluir a los **gremios de maestros**, fundados desde los primeros años de la época colonial, y que otorgaba licencias junto con el clero y luego se integraron los ayuntamientos para otorgar el derecho de ejercer el trabajo de enseñanza. Después del movimiento de independencia se decreta su abolición con la Constitución de Cádiz y en 1820, se ratifica la abolición y se introduce los **derechos individuales** que incluyó el ejercicio de oficios y profesiones sin restricción legal.

En 1827 y 1835 el ayuntamiento aprobó nuevamente la fundación de asociaciones de maestros, pero sólo en términos de reconocimiento y en un segundo intento forma el Colegio Académico, que pretendió mejorar el nivel de enseñanza, uniformar el método de instrucción, y vigilar el ejercicio de la profesión, a través de un examen a los aspirantes a maestros, dice Dorothy Tank⁷¹. Respecto al papel que jugaron los gremios de maestros y los ayuntamientos para efectuar un examen a los maestros de primeras letras quienes al ser aprobados podían ejercer la actividad de la enseñanza. En el siglo XIX se continuó esta política en 1835 con los maestros de la ciudad de México, pretendieron organizarse como profesionales de la enseñanza y efectuar el proceso examinador. “*Se formó el Colegio Académico Mejicano [sic] de Educación Primaria (1835-1836), que quiso efectuar aparte exámenes; visitas, informes y nombramientos de peritos, y demás peticiones que quisiera el Supremo Gobierno [sic] y*

⁷⁰ MARTÍNEZ. Salvador. op. cit. Pág. 45.

⁷¹ TANK. op. cit. Pág. 142.

cualquier autoridad competente”, dice Staples.⁷² Se desconoce si el colegio efectuó el proceso examinador a los maestros y otorgó los títulos que corresponderían.

En relación a la eliminación del gremio de maestros para dar lugar al ejercicio **“libre de la profesión de la enseñanza”**, fue con el Congreso de 1857, mediante el artículo 38° que **decreta la prohibición de los monopolios relativos al ejercicio de las profesiones**, entre ellas el trabajo de la enseñanza, es decir, la profesión de maestro, que con la Constitución **sólo es el Estado la autoridad única que otorga, licencias, títulos y se reserva el derecho de autorizar a los individuos que pueden o no cometer como profesionistas en general, entre estos los maestros** o trabajadores de la instrucción y formación de enseñantes, llamados formadores de docentes. La fundación de escuelas Normales, según Anne Staples⁷³, la realizó Santa Anna en 1835 cuando por primera vez se creó una escuela Normal en México, con un decreto, para titular a los maestros de primeras letras en Zacatecas, donde se fundó la naciente –en ese entonces- Normal Lancasteriana, después en la ciudad de Guadalajara, y a partir de 1828 se instalaron lentamente diversas escuelas normales en México. Curiel, Meneses y Nivón, señalan que la educación normal se inició con los avances pedagógicos de la Escuela Modelo de Orizaba, en 1883⁷⁴, ya que fue la primera que presentó un plan de estudios y un método de enseñanza para la instrucción en la escuela primaria, bajo los principios de la enseñanza objetiva con la propuesta de Laubscher y Rébsamen, pioneros de la pedagogía mexicana (centrados en el proceso educativo del niño) y convocaron a profesores de las diversas entidades del país.

Con el fin de unificar la enseñanza de las escuelas –mientras se consolidaron las escuelas Normales- se estableció una academia en 1827 y un colegio en 1835 (ambos de maestros). Éstos iniciaron cursos para profesores con la intención de

⁷² STAPLES, Anne. “La constitución del estado nacional” en Historia de las profesiones en México. Pág. 123.

⁷³ *ibid.* Pág. 122.

⁷⁴ NIVÓN, Amalia. En “Participación de profesores...” Pág. 132, dice que se llamó Escuela Práctica Normal, con primaria elemental y superior completas. Considerada el primer centro oficial de formación práctica de directores y ayudantes de escuelas primarias conforme a los principios del método de enseñanza objetiva, sustentada en principios de pedagogía moderna europea.

mejorar y uniformar la actividad de la enseñanza, pero lo más idóneo para realizar esta actividad fue el establecimiento de las escuelas normales, de aquí el auge y desarrollo que lograron a fines del siglo XIX. Mientras que las escuelas Normales fueron inexistentes en la época colonial, durante el siglo XIX se expandieron. La mayoría de estas escuelas iniciaron su existencia con una labor muy elemental, pero a fines del siglo se establecieron con toda seriedad académica y una propuesta de formación de maestros, centrada en obtener un profesorado capaz, acreditado por un título y supervisado por el Estado. Meneses señala que la Ley de 1865 planteó en 15 artículos los requisitos que deberían cumplir los maestros para ejercer esa profesión: buena conducta; aptitud de enseñar y conocimiento perfecto de la ciencia que profesaban; instruir a los hijos del pueblo en todos los deberes que tienen como hombres y como ciudadanos; realización de un examen riguroso determinado en la ley especial para efectuar su contratación o remoción. Se señalaba que los maestros constituían una carrera honorífica⁷⁵, marcando ya la diferenciación entre un maestro de primeras letras y un catedrático, en cuanto a la reglamentación, vigilancia y el control sobre su trabajo.

Los maestros de primeras letras oficialmente fueron obligados a presentar un examen ante el ayuntamiento o ante la compañía Lancasteriana, desde 1843 cuando fue nombrada por la Dirección General de Instrucción Pública, y el Ayuntamiento. Staples agrega que estos exámenes no eran de carácter pedagógico sino manualidades para las mujeres (costura y bordado), las materias que enseñarían era obligatorias para ambos sexos y se les otorgaba el título de preceptor. En unas entidades del país, ante la falta de instructores, confiaban en los métodos informales para asegurar el nivel intelectual y moral de sus maestros (que no implicaba un conocimiento pedagógico). Lo único no permitido para ejercer la actividad de la enseñanza, era **el haber sido procesado por causa criminal y ser menos de 20 años**. Por estos lineamientos, Lombarda expidió en 1853 una Ley que normó el ejercicio de la instrucción primaria, que reconocía al trabajo de la enseñanza como una profesión, y simultáneamente el gobierno de esta época creó la Academia

⁷⁵ MENESES. op. cit. Pág. 193.

Mexicana de Instrucción Primaria, para elevar el nivel de los maestros y quitarles el incipiente afán de lucro que dejaba de lado la noble misión de la enseñanza, Staples señala: “(...) la Academia se preocuparía por temas estrictamente pedagógicos, por primera vez tratados sistemáticamente en México para la formación de maestros. Todavía más importante sería su papel en examinar a los hombres y mujeres que deseaban entrar en el magisterio, después otorgarles el título profesional (por primera vez que se hace una selección previa, antes de permitir emprender los estudios). A partir de 1853 se prohibía abrir un establecimiento de instrucción pública sin haber sido examinado y aprobado por la academia. [Pero el] primer requisito [para pertenecer a ésta era] ser católico apostólico (...).”⁷⁶

La propuesta de Academia de Instrucción Primaria se pensó como un colegio o asociación de profesionales (integrada por maestros de la ciudad de México), preocupados por asuntos pedagógicos y por la formación académica de sus integrantes asumidos como profesionales y con autonomía en su labor, cuestión loable (a pesar de imponer un requisito religioso), y valiosa para impulsar el sistema educativo del México que se independizaba, a casi dos siglos ambos problemas se quedaron de lado. En 1867 se estableció el plan en relación a la **obtención del título** para el ejercicio de las profesiones, en el caso de maestros de escuela de primeras letras o primaria (**en el siglo XIX se desarrolla el concepto de escuela primaria y en el caso de los preceptores se hace más alusión al vocablo de maestros**), se establecen tres clases de profesores de primaria: “Para obtener el título de profesor de primera clase se necesita haber aprobado dos exámenes realizados conforme a esta ley y los reglamentos (...) Los planes para el profesorado de segunda y tercera conservan el mínimo indispensable para enseñar los rudimentos de primaria. La situación del país era crítica y se trataba de admitir la necesidad de estos planes. Sin embargo, es lástima que la primera clase no se le haya pedido siquiera el currículo de los estudios de la escuela primaria más alguna materia de metodología de la enseñanza. Se inició así una tradición menos buena en la formación del profesorado (...).”⁷⁷ Se desconocen los motivos que originaron esta categorización de los profesores, que dice Nivón por la inexistencia de las escuelas normales o bien por la gran demanda que había de maestros en las

⁷⁶ STAPLES. op. cit. Pág. 124.

⁷⁷ MENESES. op. cit. Pág. 208.

escuelas primarias y fue viable dividir a los enseñantes de acuerdo a los conocimientos que poseían y aprobarlos como maestros. La autora señala que el Reglamento describe *“(...) que las escuelas costeadas por los fondos generales del país, ubicadas en el Distrito Federal “serán servidas (...) por profesores de primera o segunda clase. Es decir que las escuelas principales contarían, al menos en principio, con los mejores, pero al mismo tiempo, se contaría con profesores de todas las escuelas (...).”*⁷⁸

Durante el siglo XIX, dice Nivón, era común acreditar a profesores de enseñanza elemental de primera, segunda y tercera clase, mediante exámenes públicos sustentados ante jurados especiales; primero con la Compañía Lancasteriana, y luego, con las Escuelas Normales de la Entidad, ya que unos Estados tuvieron escuelas Normales hasta el siglo XX. La distinción entre los maestros normalistas, empíricos y universitarios constituyó el sistema educativo escolar y un sistema de formación de profesores a través de escuelas normales, la institucionalización de la escuela primaria pública generó espacios de interacción educativa.

Bajo este Plan de 1867 se propuso la formación de maestros por parte del Estado, que según Meneses, cubría los gastos de administración con fondos del erario público; asignó edificios a distintas escuelas; fijó sueldos del personal de instrucción pública. Se declararon dos artículos para fortalecer al Estado y al sistema de enseñanza pública; en el artículo 55 los profesores de escuelas particulares formarán parte de la Junta de Instrucción Pública, y en el artículo 88 se suprime la incorporación de las escuelas nacionales a los establecimientos particulares, y sus alumnos sólo serán admitidos en aquéllas sin previo examen. Las leyes de 1867 y 1869, fruto de los congresos de educación realizados en la ciudad de México, dice Nivón, sirvieron de modelo para los Congresos estatales en esta materia, y luego se realizaron en el país: *“(...) su influencia se convirtió en interés político y social hacia lo educativo, condujo a que los profesores trataran de estar mejor preparados y se interesaran por llevar a cabo la mejor tarea. Se experimentaron métodos y procedimientos de ense-*

⁷⁸ NIVÓN, Amalia. “Formación de profesores a través de la historia de México.” Inédito. Pág. 6.

ñanza, se redactaron manuales para los profesores y textos para los alumnos (...) del surgimiento de numerosas publicaciones (...).”⁷⁹

Desde el siglo XIX los congresos de educación son fundamentales en la definición de una política educativa pero, lo más importante es la participación de los enseñantes, maestros (titulados o no, hayan estado formados o no), pero que efectuaban trabajo de enseñanza. Desde hace más de un siglo, es el sistema de enseñanza pública es el que incorpora a sistema de enseñanza a la escuela privada, es a través de un organismo estatal como se otorgan licencias, para la apertura de escuelas privadas y otorgamiento de los títulos y acreditaciones que justifiquen los requerimientos solicitados por la institución del Estado en la materia, para justificar la profesionalización y formación solicitada.

Lo que importaba a mediados del siglo XIX era que la educación cumpliera con el papel que exigía el incipiente desarrollo capitalista (en Europa se desarrollaron las profesiones en el siglo XIX), aunque con un carácter dependiente e incipiente. Todavía se podía pensar en un desarrollo capitalista nacional, que se enfrentaba a obstáculos internos y externos, a veces difíciles de superar como el comercio británico y su poderosa industria, que llegó a invadir los viejos dominios de España en América y África. Por otro lado, la expansión comercial y territorial de Estados Unidos que ensanchó en un 50% sus fronteras a costa de México, consolidándose paulatinamente en una fuerte potencia mundial, que hasta la fecha somete a las economías y a los Estado latinoamericanos a sus requerimientos económicos, interviniendo en asuntos de orden social y político y con ello en el sistema educativo nacional, en la escuela e instancias de formación de profesionales entre estos los maestros. Fue así como concluimos nuestra exposición sobre la forma como se ejerció la profesión docente en la escuela primaria y la forma en que se fueron constituyendo las escuelas normales en nuestro país.

⁷⁹ *ibid.* Pág. 9.

6.3.2 La importancia de la Compañía Lancasteriana para la instrucción y formación de maestros.

Consumada la independencia en 1821, los bandos en pugna (conservadores, antiguos realistas que se inclinaban por el centralismo, y liberales integrados en su mayor parte por viejos insurgentes que propusieron fórmulas federalistas) continuaron la lucha pero ahora con el propósito de conquistar el poder y organizar las instituciones políticas del reciente Estado que buscaba el beneficio más que intereses particulares, el del bien común, según los liberales. Ambas facciones tenían claro el papel político de la educación; para los conservadores su control significaba mantener su hegemonía cultural; y para los liberales, la educación se convertía en la posibilidad de formar una cultura alternativa que implantara una nueva hegemonía; el clero y la milicia eran un obstáculo para lograr el propósito de transformar al Estado, sólo a través de un **sistema educativo de carácter público y laico** se lograrían sus objetivos, debido a que las escuelas en más de 90% era de la curia romana.

Así se creó una Ley en la que se obligaba a las escuelas pías (del clero) a ser públicas, al igual que la instrucción impartida en las escuelas mantenidas con fondos estatales. *“(...) la educación dada “por cualquier corporación con autorización del Gobierno quedaba sujeta al mismo método y libros que las escuelas establecidas por el Estado y tenía que ser pública y gratuita. El Estado tenía derecho de supervisar las escuelas de los conventos de acuerdo con la tradición española del patronato real; así el soberano había mandado varias cédulas que los religiosos cumplieran sus obligaciones (...) de los concilios como de sus órdenes respectivas, de abrir escuelas gratuitas de primeras letras (...).”⁸⁰* Las escuelas de primeras letras de la Iglesia (pías y amiga pía) consideradas en la educación pública según los artículos 4º, 43º y 57º las mantendría el ayuntamiento, *“(...) en cada parroquia ha de fundarse una escuela gratuita y en México, 6 serán distribuidas entre las parroquias de mayor población. La del Sagrario será Normal y en ella se instruirán*

⁸⁰ TANK Estrada, Dorothy. op. cit. Pág. 123.

*a los que hayan de servir en las escuelas gratuitas designadas por la ley [que estableció el método de enseñanza mutua a través de la Dirección General de Instrucción Pública](...).*⁸¹

El afán del Estado Independiente por mantener el control y dirigir la actividad educativa, ser el rector de la enseñanza en el país; pese a las diferencias de ambos grupos políticos (liberales y conservadores) coincidieron en la preocupación de instruir al pueblo. “*Lucas Alamán en el Congreso de 1823 declaraba (...) sin instrucción no puede haber libertad y la base de la igualdad política y social es la enseñanza elemental (...).*”⁸² Alamán, pese a ser conservador, tenía pensamiento progresista y desde que se consumó la Independencia declaró que la instrucción no se conseguiría sin la libertad, y que sólo ella saldaría las **desigualdades sociales** que tanto dañan a naciones que aspiran a un desarrollo pleno.

En 1824 los constituyentes no fijaron el contexto preciso a la educación nacional, pero protegieron a las entidades recién federadas que crearon su sistema educativo de acuerdo a sus necesidades específicas. Según Bolaños, en el Congreso que se efectuó en el Estado de México en 1824 el liberal José Ma. Luis Mora afirmó que “*(...) nada es más importante para el Estado que la instrucción de la juventud (...) base sobre la cual descansan las instituciones sociales (...).*”⁸³ Se estableció la primera escuela para la formación de maestros de primaria: “La filantropía” con el nuevo método Lancasteriano, organizada en cinco áreas: lectura, escritura, aritmética, catecismo cristiano y civil en la que después de seis meses se podían preparar a otros maestros que prestaran sus servicios a donde fuesen remitidos. Desde entonces se habló de la enseñanza normal como la instancia para la formación de maestros para la instrucción de las artes y oficios. Sólo se requerían de seis clases: dibujo lineal, matemáticas, geografía, historia, mitología y latín⁸⁴, y se pretendía reformar la educación científica y la literaria.

⁸¹ MENESES. op. cit. Pág. 117.

⁸² BOLAÑOS Martínez, Raúl. et al. “Orígenes de la Educación Pública en México.” En SOLANA, Fernando et al. (Coord.) Historia de la Educación Pública en México. Pág. 18.

⁸³ *ibid.* Pág. 19.

⁸⁴ MENESES Morales. op. cit. Pág. 91.

Los liberales de las logias masónicas escocesas impulsaron la formación de maestros que se inició en México con la Compañía Lancasteriana, indagando métodos para la enseñanza de la escuela de primera letras, subsidiada por el ayuntamiento de la ciudad de México a partir de 1827 (con \$3,000 anuales)⁸⁵ que se incorporó a las escuelas de primeras letras a la Compañía con un presupuesto adicional. La **incorporación** de la formación de maestros acorde a la escuela primaria **de enseñanza mutua** comandada por esta compañía, a pesar de que el monopolio de las escuelas estaba en poder del clero y de sectores privados influenciados por éste, pretendía sacar a las masas populares (decían los liberales) del embrutecimiento en que vivían. Esta situación aunada a las condiciones políticas sociales y culturales prevalecientes, determinaron una **verdadera reforma intelectual y moral** para avanzar en el proyecto político liberal **en forma global que finalmente fue preparando al país a un sistema de educación gratuita, pública, y finalmente laica** hasta a fines del siglo XIX.

Fue importante la influencia de la Compañía Lancasteriana, en el siglo XIX, que persiste en relación a la formación de maestros que no fue vislumbrada ni por el clero ni por el Estado, “(...) fueron los masones quienes iniciaron la obra en tal sentido y, al llegar al poder los liberales, la misma fue tomada como responsabilidad estatal (...).”⁸⁶ La Compañía Lancasteriana nació en México en febrero de 1822 para propagar un sistema de enseñanza mutuo, que consistía en masificar la instrucción de maestros (preceptores en la época colonial), para satisfacer la demanda educativa de la población, mayoritariamente iletrada. La Compañía hegemonizó el poder en la escuela primaria y la formación de maestros hasta el surgimiento de las escuelas normales durante el porfiriato con el que se decretó el exterminio de éstas, bajo el argumento de su anacronía, surgimiento de nuevos y diversos asuntos pedagógicos nunca antes vistos por el Estado, y la necesidad del acaecimiento escuela moderna.

Bajo el proyecto de la escuela Lancasteriana se atendía a un gran número de niños con un solo maestro, que a su vez se apoyaba en los alumnos más avanzados a los

⁸⁵ ibid. Pág. 91.

⁸⁶ GUARDADO y Villatoro. op. cit. Pág. 119.

cuales se les llamaba monitores o instructores, quienes recibían la instrucción elemental para instruir a sus demás compañeros. “(...) el maestro en vez de ejercer directamente las funciones de instructor y educador, prepara en horas extraordinaria a cierto número de alumnos más adelantados, llamados monitores, [que] transmiten la enseñanza a sus compañeros más atrasados, limitándose al papel del maestro, en las horas de clase, a imprimir [sic] el movimiento y orden, y a mantener la disciplina (...).”⁸⁷

Dicen Guardado y Villatoro “(...) cada monitor tiene a sus discípulos de 10 a 20, que toman asiento en su banco (...) deben de formar un semicírculo delante del monitor. Los monitores son distintos para los bancos y los grupos, y se van cambiando: unos son de lectura, otros de escritura o aritmética, aunque algunos pueden serlo de dos o tres asignaturas (...) Y el inspector (...) se encarga de vigilar a los monitores, de entregar y recoger de éstos los útiles de la enseñanza y de indicar al maestro los que deben ser premiados y castigados (...).”⁸⁸ Así se organizaba el trabajo de enseñanza en la escuela de enseñanza mutua o Lancasteriana, considerando incluso la figura del inspector, el cual tenía el control de la labor de la enseñanza; también nos revela cómo desde sus inicios el trabajo del maestro estaba bajo supervisión y prácticamente sin autonomía. Además, cada escuela de enseñanza mutua estaba compuesta por tres secciones: primera, de instrucción elemental (leer, escribir, cálculo, gramática y catecismo); segunda, de preparación de monitores en la teoría y práctica del sistema mutuo; y la tercer sección era de educación secundaria (enseñanza de latín, francés, geografía, historia, mitología, dibujo y matemáticas), razón por la que el espacio físico que se requería para este tipo de enseñanza era amplio, con distintas distribuciones, para facilitar las actividades pretendidas con los distintos monitores, que conjuntamente con los maestros impusieron la disciplina a través de un sistema de premios y castigos. El maestro era una especie de jefe de taller artesanal⁸⁹ que se encargaba de vigilar, observar, dirigir la obra y corregir o aclarar problemas. Se trataba de **instruir, aleccionar y adiestrar, más que educar.**

⁸⁷ ibid. Pág 97.

⁸⁸ idem.

⁸⁹ idem. Esto demuestra que *la escuela históricamente retomó el modelo de organización industrial* (primero el taller, luego la fábrica como se verá en el siglo XX), la estructura, ordenación y sistematización del trabajo para el sistema educativo escolar, sobre todo a nivel básico.

Bajo esta forma de organizar la labor de enseñanza no se concebía la actividad pedagógica, como un trabajo que requería cierta especialización como la enseñanza, prácticamente la labor se efectuaba por niños y no por expertos como el caso de los educadores. De aquí surgieron críticas al Sistema Lancasteriano por no tener un plan educativo ni conciencia para formar y moldear la personalidad de los niños, así como un fin propio de educador, sino que era simplemente realizar la instrucción, en forma **raquítica, mecánica y rutinaria**. Guadado y Villatoro dicen: *“Un salón, muy largo con una serie de mesas-bancos de 15 o 20 [sic] asientos en su parte media, un espacio amplio alrededor de las paredes que están provistas de numerosos carteles murales para lectura y gramática y de pizarrones. De cada cartel un grupo de 8, 10 o 20 [sic] niños con el monitor en el centro, el cual lleva un bastoncillo o puntero para señalar. Los niños repiten mecánicamente cuanto les dice el monitor, y para no interrumpir á [sic] los demás grupos, hablan en voz baja y endeble. A la cabeza del salón, por fin sobre una plataforma alta y amplia, separada por un barandal, y a la que conducen varias gradas, se encuentra el asiento del maestro, quien dirige el orden de los ejercicios, ya de viva voz y por medio de un silbato ó [sic] de golpes en la mesa (...) repartiendo lo premios y castigos, de los que tanto abusó el sistema Lancasteriano. Lo que el maestro antes de principiar las clases enseña al monitor, éste lo repite fielmente como loro y hace que otro tanto hagan sus discípulos. En vano se busca aún en asuntos muy elementales (...) en el cálculo, alguna explicación del porqué de tal o cual operación; todo se reduce a un mecanismo muerto. El programa de estudios en aquellos tiempos era sumamente limitado, y los resultados de la enseñanza aún más modestos (...).”*⁹⁰

Se expone cómo se desarrolló el trabajo de la enseñanza, y la importancia que para este sistema tenía un orden material en clases, destacar cómo el fin supremo de su propuesta educativa era la disciplina escolar a costa de premios y castigos, dados por los monitores que, a su corta edad, se volvían déspotas con sus propios compañeros de escuela; no entendían el espíritu de lo que tenían que enseñar, se apegaban a la letra ciegamente y a la exigencia de la obediencia, sin dar lugar a que los niños se gobernaran a sí mismos y logaran durante sus vidas propagar la armonía en la humanidad. El Sistema Lancasteriano implantó el criterio de **exáme-**

⁹⁰ ibid. Pág. 122.

nes semestrales, el control, la supervisión y vigilancia para verificar que el método se usara correctamente; al mismo tiempo se encargó de elaborar la cartilla sobre el sistema de enseñanza mutua mediante un manual (hoy llamando programa, una herramienta que utilizan los maestros actualmente para efectuar su labor), y era el único medio para formar maestros. Aunque Tank⁹¹ dice que con el método de enseñanza mutua se aprendía en seis meses, o bien se impartían clases en la noche por cuatro meses, para enseguida aplicar dos prácticas en una escuela para adultos. La autora agrega que la formación de maestros se empezó a formalizar en México en 1823 con la creación de la Escuela Normal en Belén, en 1828 se creó la Escuela Normal para preparar a los preceptores, en la Universidad se abrió la cátedra llamada **Normal** para instituir una formación previa y efectuar la actividad de la enseñanza primaria, que se convirtió en un requisito; asimismo, en 1832 la Cámara de Diputados elaboró un plan para abrir una Escuela Normal en la Parroquia del Sagrario.

Con el aparecimiento del Estado independiente en la administración de la educación, se incrementaron las escuelas primarias gratuitas, una incipiente formación a los maestros de primeras letras, la instalación del método y sus escuelas Lancasterianas, para formar ciudadanos que conformaran la nueva sociedad poscolonialista. La Escuela Lancasteriana fue una alternativa socialmente importante para impulsar la escolarización, alfabetización y desarrollo educativo del México independiente; el éxito de la propuesta radicó en responder a las necesidades y a la realidad económica, política y social que se vivía desde el siglo XIX. Aún persiste esta herencia pese a que la compañía fue excluida oficialmente en 1890. La Escuela Lancasteriana posibilitó, en forma masiva, que la población iletrada mayoritaria en el país accediera a la educación. Los autores de este proyecto declararon que la escuela entera podía instruirse a si misma bajo la vigilancia de **un solo maestro** *“(...) para 1000 alumnos bastaba (...) el gasto de un maestro, un salón de clase y hasta un libro, y que éste, -duraría varios años, puesto que los alumnos no tenían que tocarlo para nada-. Con la organización moderna se calculan para el mismo número de niños cuando*

⁹¹ TANK Estrada, Dorothy. op. cit. Pág. 140.

*menos veinte profesores y otros tantos salones de clases. Este sólo ejemplo muestra la superioridad del modo mutuo bajo el punto de vista económico (...).*⁹²

El otorgamiento de la enseñanza al mayor número posible de niños con el menor costo ahorra gastos de infraestructura, materiales y salarios de personal de diversa índole, primordialmente el de maestros que permite efectuar el trabajo de la enseñanza; desgraciadamente, esta única ventaja no compensa las innumerables limitaciones de este sistema de enseñanza mutua en relación a la complejidad del proceso aprendizaje que aún dos siglos después sigue el debate. Sin menoscabar el alcance del Sistema Lancasteriano que facilitó la instrucción popular, resolvió la instrucción y educación del pueblo, cedió al Estado independiente acabar con el monopolio eclesiástico y asumir la nueva tarea cuando la educación aún no era un derecho, ni un deber ejercido por los gobiernos; la educación con la herencia Colonial, se veía como una obra de caridad del clero y de particulares que especulaban con la ignorancia de las muchedumbres.

La Compañía Lancasteriana tuvo una presencia discontinua en la administración de la educación bajo la dirección del Estado: aprobando libros de texto, intensificando la organización de Escuelas Normales Lancasterianas, fundando planteles en Querétaro, San Luis Potosí, Oaxaca, Zacatecas, Puebla, Nuevo León, Veracruz, Durango, Jalisco, Chihuahua, México, Sinaloa, Michoacán, Coahuila y California⁹³. No obstante, en 1844 se argumentó que su ejercicio era insatisfactorio porque la enseñanza era limitada, deficiente, autoritaria, descoordinado y no abrió suficientes escuelas de primeras letras, lo que originó que en 1845 desocupara la dirección oficial de la enseñanza en México, pero recuperó esta dirección, situación que duró hasta 1890 ante la incapacidad del Estado de organizar, dirigir y administrar la instrucción escolar. La escuela Lancasteriana resolvió el problema de la formación de maestros que se convirtió en una necesidad social después del fin de la Independencia, y la demanda de maestros siguió creciendo en el siglo XIX, resuelta con la instrucción de monitores de la Escuela Lancasteriana (alumnos más

⁹² GUARDADO y Villatoro. op. cit. Pág. 121.

⁹³ ibid. Pág. 106.

avanzados que instruían a los nuevos aspirantes) formaba a los nuevos candidatos a la docencia mediante el adiestramiento para implementar su método en la escuela Normal, es cuya instalación inicia en 1823 después, y hasta que los gobiernos de unas entidades comprendieran la importancia de la enseñanza y de la formación de sus maestros, y vieron en la impartición de la enseñanza una carrera o una profesión, que se perfiló con la clausura del Sistema Lancasteriano, dando lugar al surgimiento, prácticamente masivo, de maestros que buscaron una mejor remuneración a la que en su momento llamaron “recompensa” por efectuar el trabajo de enseñanza.

Finalmente, es con el surgimiento de las escuelas normales como se da continuidad al proceso de institucionalización de la formación docente lo que dio lugar posteriormente al reconocimiento de la profesión de la enseñanza y con esto a la existencia del trabajo de la enseñanza que se había venido efectuando desde la época colonial. Es así como podemos constatar como en el transcurso del avance del desarrollo capitalista en nuestro país, se fue consolidando el Estado y sus instituciones, así como la instauración de distintas profesiones, pero una de las más importantes fue la profesión docente, la cual se fue masificando y convirtiéndose en uno de los pilares más importantes del Estado Nación, a la vez que el capital demanda mano de obra calificada tanto para la producción, como para el mercado, y la educación era indispensable para lograr este objetivo.

6.3.3 El proyecto liberal y sus reformas.

Los obstáculos para realizar el proyecto liberal fueron múltiples y difíciles de resolver por las limitaciones presupuestales existentes y la constante resistencia del clero. Mora declaró que las tendencias del clero eran perniciosas a la educación pública e impedían las reformas y cualquier mejora que se quería efectuar. La curia romana defendió la educación tradicional, dogmática y escolástica que durante tres siglos se impartió, con el objetivo de seguir manteniendo su **hegemonía cultural** e ideológica

para probar el dominio sobre la sociedad. El clero quería “(...) *que la educación nacional [fuera] propiedad exclusiva de los ministros del culto (...) basada (...) [en] reglas monásticas (...) que la materia de enseñanza sea la de los claustros, disputas teológicas y escolásticas que han pasado de moda de medio siglo y de las [que] hoy nadie se ocupa, y se rehúsa a la enseñanza de los ramos antes desconocidos y de utilidad práctica, enseñanza sobre la cual deben formarse los hombres públicos de que hay tanta y tan grande falta en el país (...).*”⁹⁴ La concepción religiosa se contrapuso a la liberal (que buscaba una educación nueva): antidogmática, formar en las nuevas generaciones un espíritu de duda e investigación, crear un nuevo conocimiento para hegemonizar política y culturalmente a la sociedad y liberar a las masas de la concepción religiosa, sobre el mundo y la moda, en la educación media y superior formando un nuevo intelectual capacitado para asumir la dirección y administración del nuevo Estado liberal, que desde el proyecto monacal era imposible realizar. Pero la Escuela Lancasteriana no se escapó de la concepción religiosa y su proyecto contempló ese tipo de educación. De los dos grupos políticos que se mantuvieron en pugna por lustros, fueron los liberales los que más se preocuparon y comprometieron con la educación, plasmándolo a través de diversas propuestas de ley y reformas, donde se propuso la reforma radical del sistema, fruto de una comisión nombrada en la que participo José Ma. Luis Mora, quien elaboró un plan de estudios en 1833, inspirando en los sistemas educativos alemán y norteamericano, plan que fue retomado posteriormente por Ignacio Ramírez en 1861.

En ambas propuestas de reforma, la escuela primaria fue la elegida del gobierno por ser la primera necesidad de la nación durante la Independencia, “(...) *pues de nada sirve un crecido número de sabios si la gran masa del pueblo es degradada e ignorante. No podrá ejercer derechos que desconoce y cumplir obligaciones que ignora (...).*”⁹⁵ En 1833 bajo la frase de Gómez Farías de que la instrucción del niño es la base de la ciudadanía y de la moral social, se crearon tesis básicas vigentes en el sistema educativo que conciben a los maestros con una labor de sacerdocio, como los funcionarios públicos más relevantes que exhuman al pueblo del sepulcro de la

⁹⁴ MARTÍNEZ, Salvador. op. cit. Pág. 37.

⁹⁵ MENESES. op. cit. Pág. 218

ignorancia para traerlo a la vida de la inteligencia. Desgraciadamente esta preocupación del siglo XIX que le daba todo un sentido humanista a la labor educativa, se pierde en el siglo XX con la alienación del trabajo docente, y pasa a ser más importante el trabajo administrativo que el áulico. Aunque Gómez Farías dio pauta para que el Estado asumiera el control sobre el trabajo de enseñanza a través de la instauración de:

- 1º. Determinación del control del Estado sobre la educación, para lo cual se ordenó la creación de la Dirección General de Instrucción Pública como la institución rectora del Estado destinada a organizar o coordinar las tareas educativas únicamente, para los Distritos y Territorios federales.**
- 2º. Instituir que la enseñanza sería libre, bajo lineamientos del Estado (antes gobierno nacional)**
- 3º. Separación de la educación de las manos del clero, con fin de poder establecer una formación ciudadana y con base en conocimientos científicos más avanzados.**
- 4º. Fomento de la instrucción elemental para adultos de ambos sexos e igual para menores.**
- 5º. Fundación de escuelas normales con el propósito de preparar y formar un profesorado consciente de su función social y debidamente capacitado para instruir a los niños.⁹⁶**

De la **enseñanza libre** los liberales querían sacar al clero de la educación, pues casi todas las escuelas de primeras letras (pías) eran de la Iglesia, y el radicalismo de Mora y de Gómez Farías quiso acabar con el monopolio eclesiástico tajantemente, al grado que Lucas Alamán declaró: *“El gran golpe dirigido contra la religión fue la exclusión completa del clero de la enseñanza pública, habiéndose establecido una dirección de estudios y los reglamentos en que se fijó el orden de los estudios, quedando suprimida la universidad, y sujetos al nuevo plan de estudios todos los colegios y (...) hasta cierto punto los seminarios conciliares. El excluir la influencia eclesiástica de la instrucción de la juventud*

⁹⁶ BOLAÑOS Martínez, Raúl et al. op. cit. Pág. 21.

*había sido objeto muy preferente para los filósofos, del siglo anterior y uno de los más poderosos motivos para la extinción de los jesuitas.*⁹⁷ La Reforma en 1833 de Valentín Gómez Farías determinó la conformación del **sistema educativo nacional** liberado del clero y propició la consolidación del Estado, empezó por regular la actividad educativa, instauró medios para lograrlo (institución fundada para efectuar diversas tareas educativas); arrebató al clero la instrucción del pueblo dejándola en manos de una nueva institución rectora del Estado; promovió la creación de escuelas y la formación de los maestros, preceptores o enseñantes que durante tres siglos efectuaron su actividad sin formación previa, específica y continua, pero que nuevamente ante el retorno de la inestabilidad del siglo XIX la Reforma fue suspendida por el dictador Santa Anna, quien dio marcha atrás a las reformas liberales.

Con el Gobierno de Valentín Gómez Farías se inició un **control** por parte del Estado sobre el trabajo de los maestros al instaurar que los profesores debían sujetarse a impartir la instrucción apegados a libros designados por la **Dirección General de Instrucción Pública**, dar sus clases todos los días del año (con excepción de las fiestas religiosas, nacionales y semana santa), así como establecer la duración de por lo menos una hora por clase⁹⁸. Se dan lineamientos muy precisos y exhaustivos para el funcionamiento de las escuelas de primeras letras e incluso para la formación y contratación de maestros que permite plantear que más allá del **férreo control** del Estado; se dio la enunciación de la profesión de la enseñanza, como una profesión de Estado y éste como el rector de la misma. Ejemplo de esto es: *“Cada parroquia del Distrito Federal establecerá una escuela gratuita de niñas. Se prescriben las mismas cautelas en la contratación de maestros que en el caso de los niños, y se asignan premios a las alumnas y su maestra. Habrá una junta de primera educación, la cual inspeccionará las escuelas un individuo del ayuntamiento y tres vecinos de honradez e ilustración nombrados por el gobernador del Distrito Federal. En cada parroquia habrá una junta subalterna. La junta principal velará sobre la primera enseñanza, y cuidará de la observancia de la ley y de las órdenes y reglamentos y providencias que se dicten para su mejor cumplimiento,*

⁹⁷ MENESES, Ernesto. op. cit. Pág. 122.

⁹⁸ Idem.

*proporcionar locales [impartir clases], calificar la aptitud de los candidatos a preceptores de primera enseñanza, remover a los profesores incompetentes e informar a la Dirección General de Instrucción Pública sobre el estado de las escuelas (...).*⁹⁹ Hoy están vigentes las ideas de organización escolar, excepto la valoración de la aptitud de los candidatos a maestros y la remoción de los profesores incompetentes, por lo demás ratifica el viejo anhelo del Estado de controlar desde su génesis a la profesión de la enseñanza o trabajo docente en la escuela primaria, aún el de la privada.

Durante la administración del gobierno de Juárez en 1859, el Manifiesto del Gobierno Constitucional a la Nación, contenía el **ideario y el programa sustancia de la Reforma**, en el que se manifestó en la instrucción pública, en particular la de primaria, en la que procuró poner su mayor empeño y el incremento de los establecimientos de enseñanza primaria gratuita, dirigidos por personas que reunieran los siguientes requisitos: instrucción y la moralidad que se demanda para desempeñar con acierto el cargo de preceptores de la juventud, porque la instrucción es la primera base de la prosperidad de un pueblo, además de que es el medio más seguro de hacer imposibles los abusos del poder. En 1865 se instituye un plan de instrucción pública que se hace ley, en la que se plantearon los diferentes tipos de instrucción pública: primaria, secundaria, superior de facultades y los estudios especiales, “(...) *la primaria comprende: principios de religión, urbanidad, lectura, caligrafía, aritmética, conocimientos generales del sistema, decimal y del que se ha usado (...) en la nación y gramática castellana (...)[además], las características de la enseñanza primaria son: obligatoria, con la prescripción a las autoridades locales de vigilar que los niños concurran a la escuela gratuita (...).*”¹⁰⁰ Se dieron las condiciones y medios para que la educación primaria se organizara, se procura su estructura social e institucional hasta que las escuelas primarias publicas estén bajo vigilancia de ayuntamientos y ministros de Instrucción Pública mediante prefectos, hoy directores de escuela.

⁹⁹ *ibid.* Págs.116-118. Menciona que estas propuestas, fruto de una comisión que se estableció para elaborar el proyecto sobre la instrucción pública 1832.

¹⁰⁰ *ibid.* Pág. 190.

A pesar de que se conformaba un sistema educativo nacional en 1869, los fondos del erario público eran insuficientes para lograr este fin, por lo que el gobierno revocó el establecimiento de escuelas Normalistas, de Música, y Declamación, optando por crear –dice Nivón- **“la cátedra de pedagogía o método de enseñanza”** para capacitar a los profesores mientras era posible fundar propiamente una escuela Normal en diversas áreas; por la misma causa¹⁰¹ se redujeron los requisitos para obtener el título de profesor, requiriendo sólo un examen de métodos de enseñanza y las materias mínimas del plan de estudios de primaria. Pese a los múltiples problemas y adversidades se fue formalizando la educación en general en el país, la escuela primaria se fue instituyendo conjuntamente con el trabajo de la enseñanza, y con ésta la formación de maestros, que le fue dando fuerza y reconocimiento a la profesión de la enseñanza en el país. Pero a la vez se fue fortaleciendo tanto el trabajo como la profesión hacía un franco proceso de institucionalización y adecuándose a las exigencias del desarrollo capitalista.

6.3.4 La importancia de la instauración del ayuntamiento para la educación y el control del Estado en la escuela primaria pública.

Santa Anna repudió la Reforma liberal en 1834 a través del Plan de Cuernavaca, desterró a Valentín Gómez Farías¹⁰² y se sufrieron retrocesos y vaivenes de la corriente política que conquistaba el poder, al grado que la educación decayó después del auge que tuvo con la corriente liberal de los años veinte del siglo XIX, dejando como responsabilidad de los padres enviar o no a sus hijos a la escuela (bajo el argumento de que la distancia no estorba si los padres tenían el empeño de enviar a sus hijos a la escuela)¹⁰³, se dio una anarquía -dice Bolaños-, volvieron a funcionar los colegios del clero pese a la derogación de la Ley de Patronatos

¹⁰¹ NIVÓN Bolán, Amalia. “La formación de profesores a...” Pág. 7.

¹⁰² Retomado de PEDRAZA Montes, José Francisco. Historia del Poder Judicial del Estado.

¹⁰³ MENESES Morales, Ernesto op. cit. Pág. 162. En 1849, se declaró que la instrucción pública estaría muy relacionada y perfecta armonía con el sistema de gobierno e instituciones; y constituir uno de los grandes esfuerzos de los hombres públicos desde la adopción de un sistema representativo.

Eclesiásticos, y el mando de la educación de la Dirección de Instrucción Pública se dejó a la Escuela Lancasteriana.

Era necesario reorganizar el sistema educativo. En 1836 se instituyó que los ayuntamientos, oficialmente establecidos por el gobierno independiente, estarían a cargo de las escuelas de primera enseñanza (llamadas de primeras letras) para mejorar su labor bajo la dirección de la Comisión de Instrucción Pública, quien vigilaría el ejercicio de las buenas costumbres e impartición de la doctrina cristiana. En junio de 1840 se ratificó la disposición y se firmó la ordenanza de escuelas, decretada por la junta departamental en uso de la atribución 7a., artículo 14 de la Ley 6ª, dice Meneses¹⁰⁴, en 1843 el ayuntamiento subsidiaba a 4 escuelas de niñas, sin anular a los colegios y conventos que también tenían escuelas gratuitas, proporcionando a los estudiantes útiles escolares, y a las escuelas particulares. Las leyes de administración de la época colonial establecieron el ayuntamiento, y continuaron rigiendo después de la Independencia, por ejemplo: el ayuntamiento de la Ciudad de México; el examinar y dar licencia a maestros para ejercer el trabajo de enseñanza de escuelas gratuitas y particulares; supervisión y cierre de escuelas las que se consideraran deficientes y exhorto al clero a sostener escuelas gratuitas. El ayuntamiento se encargó de verificar el dominio de las materias y el párroco era responsable de la calidad moral del candidato.

En noviembre de 1842 con Nicolás Bravo, se insistió fuerte sobre la importancia de la **educación primaria como la llave que habría la puerta de las ciencias, la mano que desgarrar el velo de la ignorancia** de las autoridades de las escuelas de primeras letras, tenían que sujetarse a las leyes y disposiciones de la materia y cuidar la **conducta de los preceptores**¹⁰⁵; esto preocupó al Estado por someter al trabajo a los maestros a sus disposiciones y vigilarlos, ya que no había formación de maestros. En 1843 se adoptaron varias medidas para organizar el sistema educativo, creando el plan general de estudios para la nación, pero en 1854 la instrucción

¹⁰⁴ ibid. Págs. 153-156.

¹⁰⁵ TANK Estrada, Dorothy. op. cit. Pág. 159.

pública regresa a las entidades bajo un gobierno centralista con un plan detallado para la instrucción nacional; se creó la Escuela de Artes y Oficios, la Escuela de Agricultura y se reorganizó el Archivo General y la Biblioteca Nacional en 1846.

A pesar de los conflictos entre conservadores y liberales, los últimos triunfaron con la rebelión de Ayutla de 1854, hegemonizando políticamente en México y crearon (vías de refuerzo de un Estado soberano), las leyes Juárez, Iglesias, Lafragua y Lerdo, y establecieron la Constitución de 1857. El Estado adoptó el perfil de República Federal Popular Representativa y Democrática formada por los estados libres, un gobierno dividido en tres poderes y con un sistema indirecto de elecciones presidenciales, pues serían elegidos por los representantes designados por los ciudadanos. Pero esto se dio al concluir la guerra, a través de las Leyes de Reforma en 1859, bajo la dirección de Juárez al regreso a la capital del país.

En la Constitución de 1857 se plantearon los derechos del hombre, **la libertad de educación y trabajo**, libertad de expresión, de petición, de asociación, de tránsito, de propiedad, de igualdad ante la ley, etcétera, lo que mostró interés por la educación con la intención (que hoy prevalece del grupo en el poder) de transmitir la filosofía del nuevo Estado mexicano, que a partir de estas reformas se instauró formalmente la educación pública en México. La educación quedó promovida, auspiciada, subsidiada, controlada y dirigida por el Estado, con fondos del erario público; aunque desde la época colonial había escuelas gratuitas, con las reformas liberales se legitimó este propósito y se impulsó este tipo de escuelas con un carácter de servicio público otorgado por el Estado, como medio de transmisión cultural e ideológico de los valores y requerimientos. Mora y Alamán compartieron en 1830 la idea de que la educación debería ser organizada, controlada y administrada por el Estado porque sólo así se propagaría su filosofía y mantendría el bien común de la ciudadanía, evitando el control de grupos con intereses particulares. Todo esto demuestra la tendencia que había desde las primeras décadas del siglo XIX a dejar en manos del Estado el control absoluto de la educación del pueblo, sólo que por la inestabilidad política y por los conflictos entre la corriente liberal y Conservadora, se pudo instaurar plenamente hasta la Constitución de 1857.

En las poblaciones ocupadas por el **ejército francés** se establecieron tres lineamientos de tipo liberal para impartir instrucción a la población: gratuidad¹⁰⁶, obligatoriedad y vigilancia de los ayuntamientos a través del Ministerio de Instrucción Pública. *“El Art. 3º de la Ley facultaba a las autoridades locales para que cuidaran que los padres enviaran a sus hijos desde la edad de cinco años a las escuelas primarias públicas (...) El Art. 4º. Ordenaba la instrucción primaria sería gratuita, pero solamente para quienes demostraran que no podían pagar una cuota mensual (...) El Art. 5º establecía el control del Estado sobre la educación, al conceder autoridad a los prefectos para que, en representación de los ayuntamiento y del Estado, vigilaran las escuelas primarias (...).”*¹⁰⁷ Se discutió sobre la **“libertad de enseñanza”**, en la que se convenía que la **enseñanza privada era libre**, y que el poder público se remitía a cuidar que no se atacara la moral. Este principio se aprovechó por la corriente de los conservadores y el clero, para brindar la educación desde su orientación política y difundir su ideología. Ante esto, los liberales, más que proclamar e imponer el **“control del Estado sobre la educación”**, como único recurso capaz de asegurar sus argumentos de una educación científica con bases progresistas, preocupada por los intereses generales de la población y que instruyera a las nuevas generaciones de acuerdo a la filosofía, ética y moral del nuevo Estado.

Cuando los liberales plantearon por primera vez la libertad de la enseñanza, pensaron acabar con el monopolio del clero (creado en la Colonia) y evitar la concepción conservadora de la educación que se difundió con la dictadura de Santa Anna; ratificando las Leyes de Reforma, que era vital formar hombres respetuosos y conscientes de buscar el bien común y el progreso nacional. El triunfo de los liberales y Benito Juárez como presidente, estabilizó al país y culminó la sublevación y pugnas políticas entre liberales y conservadores, pese al fin de las leyes liberales (abolición del fuero eclesiástico, desamortización de bienes del clero, plena secularización del matrimonio, cementerios y registro civil, suspensión de días festivos de tipo religioso

¹⁰⁶ Se encontraron datos contradictorios. Más adelante mencionaré cómo en otra fuente se trata la abolición de la instrucción gratuita con el Imperio de Maximiliano.

¹⁰⁷ BOLAÑOS et al. op. cit. Pág.28.

etc.); en 1867¹⁰⁸ se reformó el ejército mexicano, y el intento de mejorar la educación con la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal con una nueva base en la educación pública, gratuita y obligatoria mediante una concepción positivista creó la Escuela Nacional Preparatoria como tribuna para instaurar varias carreras profesionales¹⁰⁹.

El movimiento revolucionario de independencia promovió fundamentalmente la abolición de la esclavitud, restringiendo el ejercicio de las profesiones a un grupo social o radical de criollos y mestizos inconformes con el monopolio que tenían los españoles (hidalgos) en los altos puestos y rangos académicos. La guerra de independencia dio acceso a empleos a estos grupos sociales que se incorporaron y conformaron al sistema educativo del México liberado. Un ejemplo fue planteado en el proyecto del Plan General de Instrucción Pública en 1826 que detalló: “(...) *quedan prohibidas las informaciones de limpieza de sangre, legitimidad o cualquier otra que se quiera hacer exclusiva alguna profesión u oficio para cierta clase de individuos de la República, pues (...) todos son llamados por instrucción y aptitud indistintamente, a ejercer la abogacía, o a ocuparse en las armas, y a cualquier puesto o profesión, destino o empleo (...).*”¹¹⁰

A lo largo del siglo XIX se dio fin al monopolio de los españoles y el acceso exclusivo de las profesiones en el que cualquier profesionista era llamado profesor¹¹¹. En 1833-34 con Gómez Farias, el único título académico que concedía el gobierno además del de doctor, era el título propio a los profesores de ciencias y arte, pues la Dirección General de Instrucción Pública era la que otorgaba los títulos. En realidad estos eran únicos títulos que hubo entonces, dice Staples, y sólo los otorgaba tal dirección, había sólo grados académicos de profesor y doctor. En el caso de los

¹⁰⁸ En 1857 se anuló la universidad y la restauraron los conservadores. En 1865 deja de funcionar. Ver TALAVERA y asociados. “Historia del Derecho mexicano.”

¹⁰⁹ Las profesiones en México surgieron y se desarrollaron entre 1876-1910. Se consideraron profesionistas a los sacerdotes, sacristanes, pintores, artistas y mecanógrafos. Véase a BAZANT, Milada. “La República restaurada y el porfirato.” En Historia de las profesiones en México. Pág. 131.

¹¹⁰ STAPLES. op. cit. Pág. 71.

¹¹¹ ibid. Pág. 72. Cita: “(...) previo a examen hiciere constar su instrucción y aptitud en alguna ciencia, sin consideración al lugar, director de método por donde la hubiere adquirido *será reputado profesor y digno de los privilegios que las leyes le designen a su vez (...).*”

profesores que se dedicaban al trabajo de enseñanza, se hacía la distinción entre catedráticos y maestros de primeras letras. Los títulos que se hicieron por primera vez en español, fueron los de maestro y después los de doctor, “(...) *el título se expedía en papel de sello primero, así que el profesionista no podía llevárselo consigo como se hace hoy día (...) [en el caso de] los maestros de primeras letras estaban obligados a examinarse ante el ayuntamiento o ante la Compañía Lancasteriana, cuando esta se con-virtió en la Dirección General de Instrucción Pública en 1843 (...).*”¹¹²

Staples dice que el movimiento de obtención de títulos y grados académicos en busca de una movilidad social, no sólo abrió posibilidades a criollos y mestizos sino también a los autodidactas para se examinaran y obtuvieran su título profesional, sin la necesidad de hacer constar sus estudios. Esto amenazó al erario público, los colegios y al propio claustro universitario, originando que los profesores no cobraran como lo hacían provocando cierta anarquía, por lo que se excluyó esta práctica que prevalece, más cuando el gobierno liberal quería poner un orden y estabilizar el ingreso de los fondos públicos. En relación a fondos, se estableció la clasificación de rentas e impuestos en la federación, la Ley de Amparo, principio de organización de higiene jurídica, el establecimiento de obligatoriedad de publicarse las leyes en el Diario Oficial, la Ley de Notarios y Actuarios, protección de antigüedades nacionales, establecimiento del semanario judicial de la federación, entre otras. Con la muerte de Benito Juárez accedió al poder Porfirio Díaz en 1876, quien permaneció en el poder los siguientes 35 años, apoyado fuertemente por la burguesía nacional y los capitalistas extranjeros.

El Estado interpuso medidas de política económica para impulsar el desarrollo del capitalismo en México, como establecer bajos impuestos y tarifas arancelarias, conceder atractivas subvenciones a empresas ferroviarias y navieras, construir la infraestructura (caminos, puentes, obras públicas: escuelas hospitales, casas de beneficencia), asimismo se da la incorporación paulatina de nuestra economía al mercado mundial. Lo cual fue posible en cierta forma por la nueva organización

¹¹² *ibid.* Pág. 74.

social que se había implementado a partir de la tercera década del siglo XIX con la instauración de los ayuntamientos y el control del Estado sobre la enseñanza, logrando así el control sobre el trabajo y la profesión docente, lo que generó ciertas inconformidades y consecuencias sobre la actividad de la enseñanza, que a continuación expondremos.

6.3.5 Condiciones de la escuela y del trabajo de los maestros de educación primaria y sus inconformidades.

Desde la época Colonial, las bajas pagas que percibían los preceptores o maestros de primeras letras y las constantes quejas de los maestros de efectuar otras actividades para lograr su subsistencia, al grado de que no se les permitía instalar tiendas de abarrotes porque denigraba la actividad de la enseñanza. La condición del profesorado era triste por la indolencia de los gobiernos y la pobreza del erario público, lo que propició que hombres de “mérito” se rehusaran a dedicarse a la enseñanza. Meneses señala que “(...) [era] menester remediar este mal no sólo con dotaciones adecuadas para mantener el decoro de su noble y útil ejercicio sino (...) para ejecutar trabajos provechosos, como (...) redactar libros de texto de todas las materias, más baratos por estar escritos aquí y más provechosos por (...) [elaborarse] con el conocimiento práctico de las propias necesidades(...)”.¹¹³ Paradójicamente, se demandó la urgente necesidad de maestros para realizar el trabajo de la enseñanza en las nuevas escuelas primarias con las siguientes características: ser individuos con conocimiento, con dotes para educar, ser amigos de los niños, y personas con reputación e intachable conducta. Se les impusieron fuertes obligaciones como “(...) guardar y hacer guardar las leyes y reglamentos fundamentales en la instrucción pública y los especiales del plantel en que presten sus servicios con su mención a las órdenes que les comunique el director, asistir con puntualidad (...) [a las] funciones literarias, sesiones de las juntas de que forman parte y demás actos prescritos por la ley; explicar con toda claridad y precisión las materias (...) en el

¹¹³ MENESES Morales, Ernesto. op. cit. Pág. 219.

*orden establecido por leyes y reglamentos de suerte que un mes antes del fin de curso hayan explicado su material (...).*¹¹⁴

Históricamente se demandó una ética y mística comprometidas con la niñez para cumplir su trabajo; sumisión y control para realizarlo, exigiendo una reputación social intachable, lo que describe el carácter público y social de la profesión de la enseñanza con sus preceptos moralistas que persisten. Desde la colonia hasta el siglo XIX, la instrucción fue limitada, atrasada pedagógica y académicamente, los maestros y escuelas eran insuficientes (más en secundaria que en primaria), sin bibliotecas, sin aparatos indispensables para el estudio de algunas ciencias; era imposible satisfacer las necesidades de la educación pública, es decir, desde el origen de la profesión de la enseñanza existe una **inadecuada recompensa y baja estima social de los maestros**. En enero de 1845 se declaró una penuria de fondo, que la situación de la escuela era deplorable, y había un atraso en el pago de los profesores¹¹⁵.

En 1867 la educación siguió envuelta en conflictos a pesar de la Leyes de Reforma, no ofrecía alternativas nacionalistas, se debatía entre las disputas de las diferentes corrientes políticas y no definía planes de estudio; sólo existían materias aisladas propuestas por la Escuela Lancasteriana (lectura, escritura, aritmética, doctrina cristiana, gramática castellana y en ese año se agregan geografía geometría y dibujo)¹¹⁶. Según Díaz Covarrubias¹¹⁷, de 8,000 maestros que servían en las escuelas más de 6,000 carecían de título profesional y ganaban 45 pesos mensuales, y la enseñanza normal se impartía sólo en seis entidades del país; afirma que en la medida que los gobiernos **iban comprendiendo su verdadera misión en materia de enseñanza popular**, el profesorado iba conformando una carrera profesional, y como tal una profesión en si misma, estimulada por Santa Anna a través del otorgamiento de premios, como dice Staples, el premio al mérito para el maestro de enseñanza primaria se otorgaba al profesor que fuera el más sobresaliente de la

¹¹⁴ ibid. Pág. 193.

¹¹⁵ ibid. Págs. 159 y 161.

¹¹⁶ GUARDADO y Villatoro. op. cit. Pág. 108.

¹¹⁷ ibid. Pág. 125.

República. Por si fuera poco, había que competir con 7,999 maestros; no era fácil, como lo sigue siendo siglo y medio después.

El ejercicio de la profesión de la enseñanza se gestó como trabajo femenino, pues se consideró que como mujeres y madres podían ejercer mejor la instrucción infantil. Con anterioridad, las mujeres habían trabajado en la casa de las amigas atendiendo niños de preprimaria y no se les exigía preparación previa, se consideraba que no la requerían y se les negaba la posibilidad de ser instruidas como enseñantes¹¹⁸. Hasta en el siglo XIX se empiezan a instruir las maestras y a otorgárseles un título como profesora de primeras letras, para lo que presentarían exámenes para manifestar poseer la instrucción necesaria, así como saber costura y bordado.

Hasta aquí se ha expuesto la historicidad del trabajo de la enseñanza en el siglo XIX, retomando el periodo de 1810 a 1876. Se abordó a través de las constituciones, reformas, leyes y decretos vigentes durante los distintos gobiernos y su proyecto político (liberal o conservador), teniendo presente el papel que fue jugó la educación para fortalecer al incipiente Estado independiente, y para contribuir en el proceso de desarrollo económico social; propiciando en el siglo XIX una transformación del sistema educativo mexicano; pero que lo decisivo para la innovación fue la lucha revolucionaria de la guerra de independencia.

Esto posibilitó e impulsó el establecimiento de la educación gratuita (pública) e inició la gestión de la obligatoriedad educativa en la escuela de primeras letras, el ejercicio libre de la profesión de la enseñanza en primaria de forma temporal, debilitó el monopolio del clero sobre la educación, y permitió el control, la supervisión de la educación y del trabajo de enseñanza por parte del Estado. Pero la educación siguió transformándose y adecuándose a los nuevos requerimientos del desarrollo capitalista y sentó las bases del actual sistema educativo nacional, constituyendo

¹¹⁸ Dorothy Tank cita la declaración de una maestra en 1803: "Lo común es que carezcamos las mujeres de toda instrucción, y que se nos trate como si no fuésemos racionales y parte de la sociedad; cuando Dios y la naturaleza no han negado la capacidad de aprender: así tenemos un derecho incontestable a ser educadas perfectamente, y los hombres ejercen una tiranía más cruel, y de las más funestas consecuencias en negarnos instrucción, o en creernos incapaces de recibirla [...]." TANK Estrada, Dorothy. op. cit. Pág. 166.

toda una organización sobre la formación de maestros, institucionalización de la escuela primaria y la planeación y sistematización del trabajo de los maestros para alcanzar un mejor ejercicio del servicio educacional asumido por el nuevo Estado independiente que tuvo su gran auge con el Gobierno de Porfirio Díaz, durante poco más de 30 años, ha sido decisivo para la consolidación del proceso capitalista, la instauración de toda una estructura educativa y el ejercicio de las profesiones, particularmente la de la enseñanza, como a continuación se expone.

6.3.6 La importancia del porfiriato para la organización y consolidación del sistema educativo nacional en México.

El porfiriato se aborda en un apartado del capítulo, titulado el trabajo de la enseñanza en el Siglo XIX la importancia de la educación para la instauración del Estado independiente y para impulsar el proceso de desarrollo capitalista gestado. Al final del capítulo se mencionan los aspectos sustanciales determinantes en el afianzamiento del sistema educativo nacional, y la importancia que tuvo el porfiriato en el fortalecimiento de la escuela primaria, en la sistematización del trabajo de la enseñanza, organización y planeación de la formación de maestros y con esto en la institución de la actividad de la enseñanza como una profesión con una característica muy particular, efectuar su ejercicio bajo la dirección y control del Estado que más tarde se llamó trabajo de enseñanza como una profesión de Estado.

Un aspecto significativo es que se desentrañó y desarrolló la fundación de las profesiones (incluso la de la enseñanza), su organización, reconocimiento y ejercicio bajo la avenencia política posindependentista, aunado al consenso con la corriente liberal mexicana, influido por la francesa e inglesa, Bazant dice: *“(...) se propugnaba por el establecimiento de un Estado fuerte, a semejanza del propuesto por el padre Mier, necesario para cambiar los privilegios a las corporaciones; pero (...) no daba cabida al desarrollo del individualismo libre (...) se deseaba un régimen económico basado en el laissez faire, laissez passer del liberalismo inglés, que no iba acorde con un Estado autoritario. En la*

esfera social, el liberalismo mexicano se vio influido por el utilitarismo, filosofía basada idealmente en la persecución de los intereses propios de cada individuo”¹¹⁹. Así se explica la disputa sobre la enseñanza libre del siglo XIX, fruto del triunfo del liberalismo en México, en la que se forjó el umbral de libertad individual, para la libertad de enseñanza o enseñanza libre (consecuencia de la libertad civil), como un equipo de resistencia ante el monopolio del clero en la educación y por la presión del gremio de maestros de controlar el ejercicio del trabajo escolar. Bazant cita a Rodríguez que señala: “(...) un jurista de la época señalaba en su libro *Derecho Constitucional* que la segunda parte del artículo no tenía conexión alguna con la primera “pues lejos de referirse a la libertad intelectual”, es pura y simplemente una limitación impuesta a la libertad de trabajo en el ejercicio de ciertas profesiones (...).”¹²⁰

Desde la conquista de la Nueva España, se importó la forma de organización de los maestros de primeras letras, a través de la fundación de gremios de maestros, pero ante el menoscabo de institucionalización de la actividad de la enseñanza, el gremio era un medio eficaz para controlar la labor educativa; propiciar el desarrollo, aunque con una mentalidad elitista, de dar títulos sólo a la nobleza y a los altos puestos ocupados por el virreinato, así que los estancos y gremios eran para la mayoría de instruidos simplemente. Con el triunfo de la Independencia y el principio del Estado independiente y los intentos de la corriente liberal de impulsar la educación; en los primeros años del porfiriato se organiza académica, jurídica y administrativa del sistema educativo de enseñanza básica que “(...) [impulsa] un nuevo modelo de formación inicial, fue otro elemento más de la reforma, que se tradujo en modificaciones en los planes y programas de estudio en las escuelas normales del país (...).”¹²¹

Bazant dice que en 1880 se presentó en México un proyecto para ser incluido dentro del artículo 3º constitucional, en el que exigió el título a los profesionistas: ingenieros, abogados, arquitectos, dentistas, farmacéuticos, médicos, parteros y profesores de enseñanza. A éstos últimos hubo una exigencia especial a los maestros de enseñan-

¹¹⁹ BAZANT de Saldaña, Milada. “La república restaurada y el porfiriato.” *Historia de las profesiones en México*. Pág. 146.

¹²⁰ *ibid.* Pág. 137.

¹²¹ NIVÓN. *op cit.* Pág. “La participación de los profesores...” Pág. 84.

za primaria. En 1889 y 1890 se convocó a Congresos de Instrucción en los que se reafirmó lo establecido en el artículo tercero constitucional y se declaró que la profesión de profesor era diferente a las demás, “(...) en el maestro de escuela se confunde el ejercicio de ambas libertades, porque al enseñar se ejerce su profesión y al ejercerla enseña; lo que no sucede con otras carreras (...) en las cuales el ejercicio de la profesión y su enseñanza universitaria son cosas muy distintas (...)”¹²²

Al tiempo que se exigía el título a los maestros, la pobreza económica y cultural del país y la demanda del servicio educativo hacían imposible cumplir tal exigencia, empezando por las insuficientes escuelas de formación de maestros, y sueldos de 7 a 15 pesos¹²³ mensuales, no permitían contratar profesores calificados, pues elegían por buscar otras opciones; es decir, a quienes sabían más allá de leer, escribir y contar, y que se habían colocado como preceptores mientras encontraban un mejor trabajo, “(...) la profesión de maestros de escuela, considerada como la peor jugarreta que bonos hace el diablo, ofrecía una tabla de salvación a los náufragos de la vida social (...) los sueldos eran bajísimos de \$30 a \$80 pesos mensuales y en los pueblos pequeños de \$6.- a \$10.- lo que hacía menos atractiva esta profesión (...)”¹²⁴ Cuando se crearon las escuelas Normales para la formación de los profesionales de la educación, se pensó, dice Bazant, que los profesores ganaran \$1,200 pesos mensuales, igual que otros profesionistas, pero pasaban meses sin que los profesores pudieran cobrar sus sueldos. Muchos renunciaron y dejaron de lado la utopía de servir a la nación, pese a que la demanda de maestros para el crecimiento de la nación era insistente y primordial. El país necesitaba 18,000 profesores y sólo había 8,000, de los que una cuarta parte eran mujeres que enseñaban en escuelas de niñas mixtas¹²⁵, pero a medida que avanzó el porfiriato, las mujeres desplazaron a los hombres. Pese a los bajos salarios de los maestros, se desarrolló la profesión de la instrucción en la escuela primaria por el impulso de Díaz a la educación como un medio para apuntalar la unidad y consolidar el Estado Nacional, de aquí la multiplicación de las escuelas Normales por todo el país, que generó el crecimiento inusitado de estas

¹²² BAZANT. op. cit. Pág. 140.

¹²³ ibid. Pág. 141.

¹²⁴ ibid. A su vez Milada Bazant cita otras fuentes como el periódico El Universal. Pág. 148.

¹²⁵ idem.

escuelas, de planteles de instrucción primaria y de maestros, particularmente del sexo femenino, marcando a la profesión de la enseñanza especialmente en el nivel primaria.

La nueva reordenación política, económica y administrativa impulsada por el liberalismo mexicano reguló y controló la actividad profesional y laboral por parte del floreciente Estado. Se reguló la competencia y el mercado de trabajo de los profesionales, aunado al proceso de certificación de títulos y acreditación que se dieron en Europa, con el afán de acabar con la anarquía que existía en el ejercicio de las profesiones y someterlas al interés público bajo los argumentos de proteger a la sociedad contra los charlatanes, fraudes y abusos de quienes presumían saber y tener un conocimiento especializado; y por la contradicción en la corriente liberal de dejar en libertad el ejercicio profesional (implicaba ejercer sin título), dice Bazant, lo que fue evidente a través de la ambigüedad en la que se dejó el artículo tercero constitucional y una largas discusiones y debates que prevalecieron por varios años.

A pesar de la gran disputa que se propició a finales del siglo XIX respecto a las profesiones, argumentado que el título no garantizaba conocimiento, cultura y difusión de la ciencia, se exigió título a los profesionistas al servicio del Estado (notarios, corredores, maestros, etc.), esta práctica se generalizó lentamente en todas las profesiones (se establecieron diferentes procesos en las entidades para obtener títulos de profesionistas). El Estado autorizó, dice Bazant, **el libre ejercicio de las profesiones** siempre y cuando el profesionista señalara si tenía o no título oficial y de que estado provenía. Desde el siglo XIX tiende a ser mayor el número de maestros que de otras profesiones; en número, le siguieron los abogados y médicos *“(...) había 15,525 profesores, 3,652 abogados y 2,626 médicos (...) esto fue el resultado de la proliferación de escuelas normales en el país. Para 1900, 19 estados tenían una o más instituciones para formar maestros en el Distrito Federal (...) casi todas las normales tenían una escuela primaria anexa y las [escuelas] del sexo femenino [eran] para párvulos (...).”*¹²⁶ A finales del siglo no sólo se consolidó el Estado independiente, sino la estructura

¹²⁶ ibid. Pág. 149.

organizativa y la administración política, dirigida por la elite intelectual de profesionistas, lo que generó una demanda cada vez mayor, aunque en algunos casos no había suficientes fuentes de trabajo, por lo que muchos profesionales desempeñaron labores ajenas a sus profesiones y otros se dedicaron a la docencia, sin ser maestros.

El crecimiento de la escuela y la tendiente urbanización de las capitales en diversos estados, conformó una colectividad laboral y profesional que estableció interacciones y prácticas ligadas a instituciones nacientes del Estado independiente, posibilitando la constitución de identidades profesionales entre diferentes carreras y gremios de intelectuales, periodistas, maestros, médicos, arquitectos, músicos, etcétera, para desarrollar diversos servicios especializados. Los trabajadores de la enseñanza de la escuela pública del nivel primaria que algunos gobiernos estatales invitaron a los profesores normalistas de la capital del país, a diferentes entidades a desempeñar su trabajo de enseñanza en zonas urbanas y rurales, en las que ejercieron como docentes, directores de escuelas, y administradores del sistema educativo nacional *“(...) en este movimiento se realiza en parejas o en pequeños grupos; viajan entre compañeros (...) discípulos o condiscípulos, cuyos vínculos dejan ver relaciones de amistad o cercanía por compartir actividades profesionales en un mismo centro escolar (...).”*¹²⁷

El complejo proceso de organización y prácticas sociales e institucionales del siglo, crearon una tendencia dentro del sistema de educación primaria determinante en la historia del magisterio en México, y generó, lo que Nivón llama las trayectorias profesionales de los maestros: *“(...) sólo a través de asociaciones intelectuales, resulta (...) 907 trayectoria profesionales detectadas; (...) [el] 57% se ubica como docente o director dentro de la comunidad escolar; 43% (394), además de realizar estas funciones, colabora en alguna asociación de profesores o de científicos, humanista o artistas en la administración del sistema educativo u otra instancia vinculado al régimen político. Este 43% participa desde el ámbito de la administración del sistema de educación primaria y cerca del régimen con trabajos publicados en la prensa, conferencias, asistencia y exposiciones y escuelas, lo cual significa que los espacios privilegiados para intervenir en la modificación del modelo de*

¹²⁷ NIVÓN, Amalia. “La participación de los profesores de educación...” op. cit. Pág. 162.

*educación primaria son las escuelas y las asociaciones de profesores y de intelectuales (...).*¹²⁸

Las trayectorias profesionales se entretajan y dejan ver la constitución de las agrupaciones de intelectuales promovidas por los distintos profesionales, entre éstas, la de los maestros, pero con la particular distintiva de ser promovidas por las propias autoridades instituciones y sostenidas por profesores y educadores que compartían los planteamientos pedagógicos de la reforma educativa en el Porfiriato, y contaba con el apoyo del Estado, tenía información de una asociaciones argentina y francesa entre otras. Nivón dice que México era el país que tenía el mayor número de inscritos. *“(...) a nivel nacional había catorce asociaciones, cinco de ellas ubicadas en la capital del país. Las sesiones de trabajo se realizaban en los planteles educativo y un miembro representando la figura del experto, exponía una conferencia sobre el tema relacionado con los contenidos escolares del plan de estudios de primaria, o bien un tema de relevancia actual. En ocasiones se invitaba a un grupo de escolares para trabajar un tema como modelo de enseñanza. Con frecuencia esos trabajos eran publicados a nivel nacional e internacional, con lo que se mantenía vivo el interés por conocer más sobre los últimos avances científicos, artísticos, pedagógicos (...).*¹²⁹

Se consumaron dos tendencias importantes, el hecho casi instintivo, natural, a partir de la fundación de las profesiones, de instaurar asociaciones, colegios o corporaciones; y el conocimiento especializado que se divulgó para consolidar y fortalecer a sus agrupados. En el caso de los profesores y educadores fue la producción pedagógica, pese a la distinta y diversa formación inicial y experiencia profesional que mostraron en esa época los docentes, que se apreció mediante el servicio y desempeño al sistema educativo. La autora dice: *“Los actores educativos a finales del siglo XIX se insertan en el sistema oficial de educación pública de escuelas primarias y normales con un perfil profesional heterogéneo, integrando una diversidad de experiencias, conocimientos y estilos de docencia. De este modo profesores empíricos, normalistas médicos, abogados, ingenieros, arquitectos, poetas, músicos, artistas, militares periodistas, historiadores, econo-*

¹²⁸ *ibid.* Pág. 165.

¹²⁹ *ibid.* Pág. 108.

*mistas, agrónomos, filósofos, geógrafos, biólogos, filólogos, políticos, químicos, doctores en ciencias y humanistas contribuyeron a conformar los campos epistemológicos de formación de educadores y alumnos en los primeros años de educación escolar (...).*¹³⁰ Se conformó el sistema educativo nacional integrado por los primeros instructores en la formación de maestros; y a través de diversos campos de conocimiento constituyeron un complejo y heterogéneo acervo cultural, coronado por tradiciones, habilidades, conocimientos especializados y prácticas sociales entre actores, lo que posibilitó generar diversos tipos y propuestas educativas.

La propuesta de formación de los maestros a través de la fundación de las escuelas Normales fue determinante para México, que a partir de 1823 se constituyeron las escuelas Normales Lancasterianas, hasta que se convocó a la creación de la Escuela Normal de Profesores durante el Porfiriato (1885). El proyecto lo elaboró Ignacio Manuel Altamirano, contribuyendo a un proceso de cambio educativo a nivel nacional e internacional de acuerdo al moderno desarrollo tecnológico impulsado, y que exigía mejorar la instrucción en la escuela primaria; uniformar la enseñanza de las escuelas nacionales primarias, generar líneas de formación de profesores; Nivón menciona que permite ser escuchados por los sectores sociales y construir redes de profesores, educadores e intelectuales en análogos a las políticas de organización del sistema de educación pública de gobiernos estatales y de asociaciones de profesores.

Entre 1878 y 1907 crecieron significativamente las escuelas. El reconocimiento social sobre el maestro cobró grado respecto a otras profesiones, junto con las escuelas y academias de formación docente que se instalaron en la ciudad de México y entidades, fenómeno que no se presentó en otras profesiones. La expansión de la escuela primaria particular y pública, que según Nivón fue fruto del movimiento social generado por la acción estatal, debido a la influencia colonial que con el gremio de maestros de primeras letras fundaron escuelas en forma particular; “(...) *el aumento de*

¹³⁰ *ibid.* Pág. 111

escuelas municipales más que la apertura de nuevas escuelas y en la disposición de algunos gobiernos estatales para que particulares fundaran escuelas privadas (...).”¹³¹

La iniciativa de los profesores a la nueva cobertura política fue resultado de múltiples condiciones económicas, políticas y sociales que facilitaron la creación de escuelas con el nuevo Estado independiente. Los maestros participaron con lo hecho, como afirma Nivón, fueron los actores que iniciaron y apoyaron las reformas educativas, cooperando con el llamado del Estado. Agrega que “(...) *los actores mantienen una proximidad relativa con el régimen, el sistema escolar, asociaciones intelectuales y con intereses particulares, conservando una relación profesional dentro la institucionalidad con cierta autonomía para actuar (...).*”¹³² Esto evidencia la apertura del Estado, en un proceso de construcción buscó el consenso, y los actores y sujetos de la educación trataron de incorporar su proyecto a la nueva propuesta del sistema educativo nacional. Las entidades del país respondieron en forma diferente y los recursos destinados a la educación decrecieron en detrimento de los salarios, formación de profesores, apertura de escuelas e infraestructura; por la que la participación del profesorado fue determinante. No fue gratuita la participación de los maestros de educación primaria en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública (1890), donde se habló de la práctica profesional, del dominio de habilidades y conocimientos y de un nuevo plan de estudios para profesores de primaria, ajeno al viejo sistema Lancasteriano.

En los Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889 y 1891 se definió la estructura organizativa, que subsiste en gran parte. Nivón apunta que se conformaba por “(...) *docencia, jefatura o coordinación de áreas administrativas, la realización de trabajo administrativos, la dirección de órganos colegiados, la dirección editorial, la producción de textos, la realización de expediciones pedagógicas, la dictaminación de textos escolares (...)* entre otras (...)”¹³³, como la reorganización de la escuela primaria y la formación de profesores a través de las escuelas normales, en las que se promovió la enseñanza

¹³¹ *ibid.* Pág. 161.

¹³² *ibid.* Pág. 163.

¹³³ *ibid.* Pág. 112.

objetiva. Pese a que se contemplaba modificar los planes de estudio y uniformar las formas de organización de los centros escolares, mejorar la formación de los maestros, libros de texto, y diversificación de los materiales didácticos, que permaneció el examen como una forma de legitimación escolar con la sociedad, vigentes.

La exigencia que hubo en el siglo XIX por comprobar públicamente el conocimiento transmitido por la institución escolar y porque era una forma de proyectar el trabajo escolar del alumnado al ámbito familiar, local y social, implicó la certificación de un dominio o habilidad adquiridos, además de que posibilitó la legitimación de los maestros en la escuela y ante la sociedad. Sobre esta base se construyó la organización del sistema escolar, conservando la forma tradicional de evaluar mediante la réplica oral y/o la escrita. Nivón muestra una veta atractiva para abordar la compleja formación de la profesión, el trabajo y la formación de los maestros de la escuela primaria pública, que puede estudiarse desde las trayectorias profesionales en sus respectivos niveles escolares para los distintos caminos y formas de ejercer la profesión de la enseñanza en la escuela primaria, sus prácticas escolares y la realidad objetiva; pero esta temática no es objeto de esta investigación, sólo resalto su importancia.

La Escuela Normal se inició en Europa con la Revolución Francesa, y fruto del movimiento, surgió para ilustrar al pueblo en 1795. Se llamó Normal porque “(...) **habría de ser tipo y regla** [subrayado propio] de las otras que se fundaran extendiéndose de tal modo por todo el país; la Escuela Normal, decía su fundador, sería surco de luz tan pura y tan abundante como emanada de los mejores y más sabios hombres de la nación; luz que se derramaría y extendería de lugar en lugar por todo Francia sin perder la pureza y el vigor de su curso (...).”¹³⁴ La escuela Normal en México representó el nivel educativo más trascendental sobre el surgimiento de las profesiones en la sociedad mexicana en el siglo XIX, pues como su nombre lo indica, dice Bazant, es **norma y regla**, que se ajusta a la enseñanza, era la escuela matriz o central de la que se derivaron diversas escuelas y agrega el autor retomando a Baranda, “(...) *la democracia tiene que*

¹³⁴ GUARDADO y Villatoro. op. cit. Pág. 131.

*levantarse sobre la escuela primaria tiene que ser hija de la Escuela Normal (...).*¹³⁵ Desde el inicio del porfiriato se organizó, planeó y desarrolló el sistema educativo nacional. Se empeñó en formar maestros cuando no existía la profesión de la enseñanza, sino que los individuos alfabetizados que tenían conocimientos básicos se empleaban por el sistema Lancasteriano como preceptores. Para la clase media con recursos económicos, habría una escuela para ganarse la vida y mejorar sus ingresos, dice Bazant: *“Entonces el estudiante destripado, el abogado sin negocios, el ingeniero sin ingenio, la viuda desolada, la anciana achacosa y la beata paupérrima, crían que lo más fácil y adecuado para acabar bursátiles penurias era abrir una escuela y hacer deletrear a los niños el silabario de San Miguel y hacerles pintar palote y trazar malos garrapos (...).*¹³⁶ La escuela Normal nació para formar profesionales que efectuaron el trabajo de enseñanza, evitando la improvisación y la diferenciación en los métodos y conocimientos impartidos. Lo fundamental de la escuela Normal era **enseñar a enseñar**. En la escuela primaria, este proyecto nació con un ideal del Estado Independiente desde 1823, primero con la Normal Lancasteriana y siguió con la inquietud de formar maestros.

La Ley Orgánica de Instrucción Pública señaló en 1867 la urgencia de crear una escuela Normal. En 1871, el editor de la **Voz de la Instrucción**, Antonio P. Costilla, sugirió *“(...) sustituir la enseñanza mutua de las escuelas Lancasterianas e implantar el uso de sistemas simultáneo y mixto. En su crítica al Estado que guardaba la enseñanza normal en el país, propuso la creación de una red de estas instituciones y normal central en la capital (...)[a la vez los pedagogos comenzaron](...) a ver los inconvenientes del Lancasterianismo y a inclinarse por el método de la enseñanza objetiva (...).*¹³⁷ Lo destacado del editor fue lo avanzado de su propuesta, que se utilizó hasta el siglo XX en su totalidad, debido a que resaltó la superioridad del sistema simultáneo, con el método de enseñanza objetiva, sobre el de la enseñanza mutua, en la **sustitución** de los monitores por el trabajo directo de los maestros. En sus trabajos, el editor vio la

¹³⁵ BAZANT. op. cit. Pág. 131. Recupera a Baranda, donde dice: “La república será como siempre generosa y pródiga, para completar *la obra de su regeneración y la iniciativa del gobierno federal* será secundada por los *gobiernos locales, municipio*, por los mexicanos sin distinción de creencias ni opiniones, porque la causa común de la enseñanza hay que sacrificarlo todo con noble abnegación.”

¹³⁶ *ibid.* Pág. 129.

¹³⁷ GUARDADO y Villatoro. op. cit. Pág. 110.

importancia de crear una red de escuelas normales dependientes académicamente de la normal central superior en la ciudad de México. Milada Bazant dice que se estableció un reglamento donde “(...) sólo la escuela Normal del Distrito Federal podía examinar y aprobar a los aspirantes a ejercer el profesorado de instrucción primaria en las escuelas públicas del Distrito Federal y territorios. Los títulos en esta Normal tenían preferencia para desempeñar la dirección de las escuelas nacionales y municipales de las mismas entidades (...).”¹³⁸

En 1873 el Gobernador de Veracruz convocó al primer Congreso Pedagógico de México para elaborar el proyecto de la Ley Orgánica de Instrucción Pública, aprobada un año después; esta Ley proponía unificar la enseñanza elemental y la formación pedagógica que los maestros que instruían en este sistema. Los acuerdos a los que se llegó en este y otros Congresos Pedagógicos Nacionales de 1889-1891, indica Amalia Nivón, fueron “(...) el impulso a la gratuidad, obligatoriedad y unificación de la enseñanza, se reconoce el idioma español como lengua oficial, el establecimiento de la escuela nacional de formación de profesores de educación primaria, junto con un sistema institucional de regularización de escuelas primaria como modelo de los estados de la Federación para conformar escuelas nacionales mexicanas, sustentadas en principios modernos y en el marco de una política educativa administrada por el Estado (...).”¹³⁹

Guardado y Villatoro señalan que se asignó la tarea a la Escuela Nacional Preparatoria y a la Escuela Secundaria para Señoritas, para que las escuelas se convirtieran en verdaderos centros de formación de profesores, como **primer semillero de profesores**¹⁴⁰. En estas escuelas se efectuaron las cátedras de pedagogía en 1877¹⁴¹ con Manuel Flores, que se convirtió en el fundamento teórico que utilizaría el maestro en su trabajo cotidiano a partir de estos años decisivos, para establecer

¹³⁸ BAZANT, Milada. op. cit. Pág. 150.

¹³⁹ NIVÓN, Amalia. “Un recorrido histórico en la formación de profesores de educación primaria en México. A través de sus planes de estudio 1867-1890.” Pág. 2.

¹⁴⁰ GUARDADO y Villatoro. op. cit. Págs. 110-113.

¹⁴¹ *ibid.* Pág. 115 Señalan que además de instaurar la cátedra de Pedagogía, se construyeron escuelas primarias, se ordenó la redacción de programas de enseñanza de cada asignatura; se estableció un sistema cíclico de la enseñanza; prescribe la aplicación de los procedimientos de la enseñanza objetiva, etcétera. El apoyo pedagógico de las Academias de Profesores fue determinante para la regularización y organización el sistema de enseñanza de la escuela primaria en México.

un concurso de oposición para designar al profesorado de las nacientes escuelas normales, dos en Puebla entre 1879-1881, en Guadalajara y Nuevo León, y posteriormente en las diversas entidades. Pero la primera Normal Reformista instalada en México fue, indica Bazant –junto a Nivón y Meneses-, la Normal de Orizaba, Veracruz, fundada en 1885 que tuvo a los grandes pedagogos del siglo: Rébsamen y Laubscher.

En 1879 en el Distrito Federal se fundaron dos academias de profesores con el fin de uniformar la enseñanza de las escuelas nacionales primarias y modernizar la instrucción, continúa Bazant; de 1880 en adelante se inició la gran cruzada normalista con la apertura de diversas escuelas normales, con un plan de estudios¹⁴² y un proyecto de formación preciso, más definido, de acuerdo a la ideología del Estado liberal; la sociedad empezó a asignarle a la instrucción escolar formal una legitimidad que no se había dado en México, sólo en Europa. La instrucción empezó a ser formal e institucional, al tiempo que transmitió la cultura e ideología del régimen político hegemónico en la formación de los recursos humanos, mano de obra calificada que participó en la producción económica y la estabilidad social. El ejemplo fue la trascendencia de la prensa pedagógica en la conformación del sistema educativo nacional.

En 1882 por instrucciones del ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda, explica Nivón, se efectuó el proyecto de creación de la Escuela Normal de Profesores con la participación de destacados educadores del país; a principios de 1883 con la Escuela Modelo de Orizaba, nombrada Escuela Práctica Normal (que la autora consideró el centro oficial de **formación práctica de directores y ayudantes de escuelas primarias**, de acuerdo al método de enseñanza objetiva). En 1886 se abrió la Normal de Jalapa (como la primera escuela reformista). Entre 1888 y 1890

¹⁴² NIVÓN, Amalia. loc. cit. En su tesis doctoral, explica las diferencias y semejanzas entre los planes de estudio de las escuelas normales que se formaron a fines del siglo XIX en México, y su inclinación a priorizar el desarrollar de ciertas disciplinas en las distintas escuelas normales.

se creó la Escuela Normal de la capital para servir de modelo a otras escuelas normales oficiales y con el ideal de ofrecer instrucción a los interesados con el apoyo económico de los gobiernos estatales. Guardado y Villatoro dicen que “(...) se les envió una circular a los gobernadores de los estados en la que se les pedía que enviaran alumnos a la normal de la capital con el fin de uniformar la preparación del profesorado. Se sabe que llegaron alumnos de Oaxaca, Colima, Guerrero Hidalgo, Morelos y Nuevo León; todos estos eran estados que se conectaban por medio de ferrocarril, con la ciudad de México (...) de estas sólo Oaxaca y Nuevo León contaban con escuelas normales fundadas antes de 1888 (...).”¹⁴³

Con la creación de la escuela Normal de la Ciudad de México, se instauró la escuela con carácter nacional y federal, que se propagó como modelo en todo el país, dice Bazant, que ilustra con lo expuesto por Guardado y Villatoro y explica la forma en que la capital del país, desde la Colonia, centralizó la vida económica y cultural, que agudizó en el siglo XIX, la formación de maestros de primaria y la relación Estado-trabajadores-maestros, en calidad de asalariados, otorgando el servicio llamado trabajo de enseñanza. Desde la capital del país se formaron y se distribuyeron a maestros por todo México. Bazant dice “(...) el reglamento disponía que sólo la Escuela Normal del Distrito Federal podía examinar y aprobar a los aspirantes a ejercer el profesorado de instrucción primaria en las escuelas públicas del Distrito Federal y territorios. Los títulos en la Normal tenían preferencia para desempeñar la dirección de las escuelas nacionales y municipales de las mismas entidades (...).”¹⁴⁴ En 1888, Baranda autorizó el congreso para convertir la vieja Secundaria para Señoritas en Normal para Profesoras, expidiéndoles un título hasta 1890. Desde su fundación, esta escuela se apegó a las reformas educativas aprobadas en los Congresos de Educación y proveyó a la Ciudad de México de maestros de alta calidad, pero los fundadores de la formación de maestros (normalismo) fueron los primeros de la pedagogía mexicana¹⁴⁵:

¹⁴³ GUARDADO y Villatoro. op. cit. Pág. 134. Diversos autores como Amalia Nivón, Larroyo y Fernando Solana coinciden en que el auge de la escuela Normal se dio a finales del siglo XIX.

¹⁴⁴ BAZANT, Milada. op. cit. Pág. 150.

¹⁴⁵ Consúltense varias obras, entre las que destacan algunas ya citadas en este capítulo como las de Amalia Nivón, Guardado y Villatoro, Fernando Solana y Francisco Larroyo, entre otros.

Laubscher y Rébsamen, Carlos A. Carrillo, Gregorio Torres Quintero, Ezequiel A. Chávez y Alberto Correa, entre otros.

Una constante en este proceso de formación de maestros fue **la ideología que se sobrepuso a esta formación (centrada más en los valores que en aspectos cognitivos)**, la concepción religiosa y mística, el profesorado debía tener una conducta personal intachable, aptitud pedagógica, redacción de programas al servicio de la nación, conocer el alma de la juventud, tener vocación de servicio. Este pensamiento fue determinante a lo largo de la historia de la formación de maestros era indispensable para ser maestro en la colonia, ser católico y presentar la fe de bautismo, tener legitimidad y buenas costumbres, etcétera. De manera distinta, pero de alguna forma este pensamiento continua vigente aún después del siglo XX.

Para obtener el **título** de maestro se presentaba un examen profesional con sustentación teórica en forma oral y práctica. Por el carácter de la carrera, debía comprobar la práctica indispensable, para lo que se declaraba, señala Nivón, *“(...) el presidente de la República (...) ha tenido a bien acordar que al curso normalista se agregue un año, y que el examen profesional conste de dos pruebas (...)”*¹⁴⁶ Para que un maestro obtuviera el título al día siguiente de presentar el examen, se presentaba a una sesión abierta al público en la que se escogía una de 25 cédulas sobre temas que se enseñaban a los niños para darles una clase (escuela anexa a la normal)¹⁴⁷, luego interrogaba a los niños y al final, el sustentante a obtener el título presentaba al jurado argumentos sobre el método empleado y la metodología seguida para la exposición. Esto se efectuó hasta mediado del siglo XX como forma de acreditar la formación docente y lograr la certificación para la obtención del título de maestro.

De acuerdo al reglamento de examen de oposición para ganar nombramientos magisteriales se requería el título de maestro, nacionalidad mexicana, tener más de

¹⁴⁶ NIVÓN. “La formación de profesores a....” op. cit. Pág. 20.

¹⁴⁷ idem. Nivón señala que desde el inicio de los estudios en la escuela Normal, los aspirantes a maestros asistían a las Escuelas Anexas un día a la semana, para práctica; y que los responsable de la práctica empírica, racional y crítica eran los profesores de las Escuelas Anexas y de Pedagogía.

21 años y ser “**persona de probada moralidad.**” Se estableció un jurado y el examen era teórico-práctico y público¹⁴⁸. Se podía ingresar a los estudios de normal para optar por la carrera de maestro a partir de los 14 años cumplidos; desde un principio, la profesión de la enseñanza fue corta, después de la primaria se estudiaban de 4 a 5 años para instrucción primaria; y 6 para superior. Se otorgaban becas para estos estudios para formar al mayor número de maestras y maestros en menos años. Los becados eran obligados a prestar sus servicios en el D. F. y los Territorios de Baja California y Tepic durante tres años, según Bazant.

Había mayor carga académica para los hombres que para las mujeres, lo que se proyectó en el plan de estudios de los niños y el de las niñas de la escuela de instrucción primaria¹⁴⁹, dando lugar a una educación diferenciada según el género. En Jalisco se les llamó Liceo de Varones y Liceo de Niñas, y hubo escuelas normales de 1ª, 2ª, y 3ª clases. En esta última hubo más profesoras porque tenían menores exigencias: cursaban menos materias, lo que fue un avance para la educación femenina, al grado de que en 1896 cerró su inscripción por falta de cupo. Dice Bazant que “(...) *varias razones impulsaron a la mujer a estudiar en la Normal. Socialmente había una gran aceptación porque (...) rasgos de su carácter, como el amor, la bondad, y la paciencia, la capacitaban mejor que al hombre para desempeñar el magisterio. Otro factor no menos importante fue el económico, ya que la mujer podía conformarse con un sueldo bajo, una profesora formada en la Normal salía más barata puesto que servía mayor número de años (...).*”¹⁵⁰

Desde el siglo XIX se configuró la profesión de la enseñanza como profesión feminizada, de y para mujeres, que aceptaron con resistencia una baja remuneración con la justificación de ser complemento del gasto familiar, engrosando las filas del magisterio esencialmente en la escuela primaria, porque su condición de género¹⁵¹ fue mejor aceptada socialmente en la sociedad conservadora de la época.

¹⁴⁸ idem. Pág. 21.

¹⁴⁹ idem. Pág. 6.

¹⁵⁰ BAZANT, Milada. op. cit. Pág. 134.

¹⁵¹ ibid. Pág. 144. Menciona que en 1900 había en México 15,525 profesores, de los dos sexos. Las mujeres desplazaron a los varones.

Igualmente “[las] mujeres podrán ejercer el magisterio y aún serán preferidas a los varones en las escuelas mixtas que se establezcan en pueblos y rancherías (...) esta simulada preferencia era una marcada desventaja para ellas, pues alejadas de las condiciones de trabajo eran lamentables por la escasez de vivienda y los servicios públicos deficientes (...)”¹⁵² Esta situación ilustra las condiciones en las que se ha desarrollado el trabajo de enseñanza y las adversidades que enfrentan las mujeres “(...) un estudio reciente afirma que debido a la estructura socioeconómica, del porfiriato la aspiración social al magisterio se vio reducida a las clases inferiores y acaso a las medias, conteniendo el mejoramiento social e intelectual de los profesores (...)”¹⁵³, a la vez que margina a las mujeres de la posibilidad de obtener mejores condiciones de vida y un desarrollo profesional con permanente actualización, aunado al agravante de “conformarse” con una baja remuneración, condicionada por la oferta de mano de obra femenina por lo que se les pagase menos que a los hombres.

¿Hasta dónde podría plantearse que las mujeres se conformaban con la segregación de la que eran objeto? El magisterio fue el único campo profesional en el que la mujer participó verdaderamente en el siglo XIX; dice Bazant que esto fue porque no se consideraba el trabajo de enseñanza como una profesión científica “(...) se requería de sólo el estudio primario y 4 años de Normal (a partir de 1891 fueron 5 años, aunque en algunos estados como Michoacán eran dos años más uno de práctica). También influyeron otras consideraciones; se estimaba una carrera docente y según las ideas educativas como las de Pestalozzi, abogaban por su desempeño femenino, dado que la sensibilidad de la mujer favorecía este tipo de trabajo. Estaba (...) la perseverancia y su resignación a conformarse con sueldos bajos, una profesora formada en la Normal salía más barata puesto que servía mayor número de años al profesorado (...)”¹⁵⁴

¿Hasta dónde es posible plantear que la mujer acepta una baja remuneración económica?, ¿Acaso la profesión de maestra no conlleva a grandes satisfacciones afectivas y reconocimiento social? Estas interrogantes pueden dar cuenta de lo acontecido en el siglo XIX y de la situación actual, pues son hitos vigentes para los maestros, y ser mecanismos de resistencia. El número de mujeres en la enseñanza en el porfiriato aumentó, desplazando a los hombres, en 1878, menciona Bazant,

¹⁵² ibid. Pág. 142.

¹⁵³ ibid. Pág. 151.

¹⁵⁴ ibid. Bazant, a su vez cita a Díaz Covarrubias, 1875. Pág. CXXII.

“(...) el 58.33% eran hombres y el 25.00% mujeres pero para 1907 sólo el 23.08% eran hombres (...).”¹⁵⁵, y sigue en aumento la participación femenina en el trabajo de la enseñanza en el siglo XXI, pese a que un argumento del Banco Mundial para justificar los bajos salarios, es que **no son un factor determinante, que llegue a obstaculizar el buen desempeño docente** en la escuela primaria pública en los países subdesarrollados.

Como asalariados del Estado, los maestros obtuvieron a fines del siglo XIX algunos beneficios como la pensión y jubilación con un reglamento que formó: *“cuando algún profesor normalista quedare inutilizado por una enfermedad, después de 5 años de servicio continuo, o 20 años de servicio, obtendrá del ejecutivo federal una pensión que equivalga a la mitad del último sueldo que haya disfrutado. Si hubiera permanecido en el servicio 30 años, obtendrá como pensión el sueldo entero (...).”¹⁵⁶* Las prestaciones y beneficios sociales adquiridos fueron a mitad del siglo XX. Desde la época colonial se caracterizó la profesión de la enseñanza por sectores poco privilegiados (grupo de laicos organizados en el Gremio de Maestros de Primeras Letras), conformados por individuos de una condición económica pobre y por mujeres; en el caso de los varones –después de la Independencia- por individuos de medianos recursos, dice Nivón, que veían la profesión *“(...) como un medio que les permitía transitar a otras actividades económicas mejor remuneradas. Esta característica de formación complementaria en la formación será considerada como parte de los elementos que confluirán tanto en los contenidos escolares de los planes de estudio, como la percepción social del profesor y la profesora de primaria (...).”¹⁵⁷*

Lo que influyó de manera decisiva para consolidar la profesión de la enseñanza fue la formación de instructores. El surgimiento del trabajo de instrucción como una profesión de la enseñanza desarrollada a través del maestro y cómo se entretejen, constituyen y fortalecen las profesiones mediante la creación de sus propias corpora-

¹⁵⁵ *ibid.* Pág. 148.

¹⁵⁶ NIVÓN. “La formación de profesores...” *op. cit.* Pág. 14, y lo expone Bazant. *op. cit.* Pág.150.

¹⁵⁷ NIVÓN. “Un recorrido histórico en la formación de profesores de educación primaria en México a través de sus planes de estudio (1867-1890).” Ponencia. Pág. 12.

ciones, colegios, asociaciones, etc., particularmente la de la enseñanza. Se expuso cómo los profesionales que realizan este trabajo, nombrados maestros o profesores, desempeñan la actividad docente en la escuela primaria. En la época colonial se les llamó preceptores y maestros de primeras letras; luego monitores con la Escuela Lancasteriana y en menor medida, leccionistas; pero el vocablo que ha permeado más en la sociedad desde final del siglo XIX es la de **maestro**, cuando se define su formación -su trabajo práctico que efectúa desde la Colonia-, en las escuelas normales fundamentalmente, o luego de años de ejercicio fueron acreditados oficialmente como maestros y como profesional para efectuar la actividad de la enseñanza.

Nivón señala la distinción entre maestro y educador. Coincidió en la caracterización que hace del maestro. Sobre el segundo, menciona que *“(...) educadores son todos los que ejercían la docencia en alguna escuela primaria, secundaria, normal, preparatoria (...) centro de educación superior, sin haber de por medio ningún tipo de formación pedagógica certificada institucionalmente, no obstante ser expertos en [un] campo del conocimiento científico, social o artístico y colaborar en alguna comunidad académica (...).”*¹⁵⁸ Esto plantea que la profesión de la enseñanza se ejerce por maestros y educadores. Hay históricamente quienes ejercen el trabajo de enseñanza sin ser maestros, aunque socialmente se les conoce desde la época colonial. Por la percepción de bajas remuneraciones, los maestros efectúan otro tipo de trabajo, a veces vinculado con el campo educativo o con labores totalmente ajenas a su perfil profesional y docente. Durante el Porfiriato, dice Nivón: *“(...) la formación de los profesores de primaria se acompaña de otros campos profesionales, como son el secretarial y contable, mediante asignaturas como Taquigrafía y Teneduría de Libros. Esta formación supone la asociación de las habilidades de escritura y lectura con la competencia de ciertas actividades laborales requeridas por un mercado laboral (...) al tiempo que se prepara a un profesor de primaria se transmiten conocimientos para el desempeño de otros campos laborales, generando con ellos expectativas de diversa índole a corto y mediano plazo. Ésta perspectiva deja ver una problemática compleja en la percepción del campo profesional del profesorado de educación*

¹⁵⁸ NIVÓN. *La participación de los profesores de educación primaria*. op. cit. Pág. 13.

*primaria (...).*¹⁵⁹ Por otro lado, maestro es el sujeto que se dedica a la enseñanza y que cuenta con una formación y práctica docente.

Esta **flexibilidad** de la formación docente, habilidad que el maestro desarrolla para efectuar diversas actividades, y la realización de funciones que le permitan mejorar su salario es un viejo problema. Desde la época Colonial, el maestro percibe que su sueldo está por debajo del que reciben otros profesionales, y se ve obligado a desarrollar otras actividades, más cuando su perfil académico cubre los requisitos. Aunque está presente la formación profesional que el maestro de primaria desarrolla, se convierte en un medio y posibilita otra opción para que se desempeñe en otra actividad profesional para alcanzar un mejor *status* social, o acceder a mejores oportunidades laborales y con esto compensar sus bajos ingresos. Otro factor que se perfiló al concluir el siglo XIX con la definición y estabilidad de las instituciones del Estado en la de educación pública, fue la acentuación de la carrera docente como un trabajo asalariado del Estado, conformando un sector relevante para la sociedad e iniciando el largo camino que hasta ahora viven los maestros, que es el trabajo de la enseñanza burocratizado. Nivón dice que *“por tratarse de una época en que egresan las primeras generaciones de profesores normalistas con un perfil pedagógico más amplio en (...) conocimientos, al insertarse al sistema laboral con mejores herramientas para ejercer la docencia y desarrollar otras actividades educativas dentro y fuera de las escuelas públicas oficiales o privadas, a la vez que iniciar una nueva forma de relación como trabajadores al servicio del Estado y la sociedad. La acreditación como normalistas poco a poco irá configurando el carácter de experto en educación primaria, diferente a quienes se insertaron al sistema a través de la práctica empírica o la certificación de un centro de estudios superiores.”*¹⁶⁰ Esta especialización, iniciada en el siglo XIX como maestro experto en educación primaria, distinguió a los diferentes niveles de instrucción que integran el sistema educativo nacional, estableció al maestro de primaria como el trabajador más importante en este sistema, base sobre la que se desarrollan los otros niveles educativos, además de ser el sector más numeroso y representativo en la sociedad mexicana.

¹⁵⁹ *ibid.* Pág. 86.

¹⁶⁰ *ibid.* Pág. 112.

La expansión del sistema de formación de maestros en México dio lugar a que la Dirección General de Enseñanza Normal fuera suprimida y que cada escuela normal fuera autónoma, aunado a esto “(...) en 1902 el antiguo plan de estudios de la escuela Normal para Profesores resultaba obsoleto, por lo que se modificó totalmente en ese año. De acuerdo con el nuevo plan, la escuela formaría dos tipos de profesores: el destinado a la escuela primaria elemental, que implicaba 4 años de estudio, y el dedicado a la escuela primaria superior, que se cursaba en seis años. En ambos planes se consideraban materias de cultura general y las de carácter pedagógico (...).”¹⁶¹

La formación profesional de maestros de educación primaria, se diversifica a la vez que se convierte en un sector significativo y fuerte dentro del sistema educativo, y objeto de una política especial del Estado, aparte de formar a maestros en educación inicial, en el que se entrenaron a maestros, directores, supervisores y funcionarios para puestos públicos dentro del organigrama de la organización y administración del Estado, los espacios de formación se convierten en instancias de poder, esto caracteriza al Estado desde sus orígenes; es decir, la “(...) influencia política liberal para atraer intelectuales a espacios de producción y difusión de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos y artísticos. Si bien entre los líderes destacan actores cercanos a sectores populares que pudieron identificarse con la ideología de la reforma e impulsaron, desde distintos ámbitos, el proceso de cambio educativo, de manera que el proyecto oficial fue asimilándose a intelectuales liberales de distinta procedencia económica y social (...).”¹⁶²

Esto permite ver las relaciones entre los políticos liberales e intelectuales (como científicos y literatos) que participaron en la producción escrita, en la prensa pedagógica, que realizaron trabajos intelectuales y participaron en la reforma; dieron clase en educación primaria, normal y superior. Por esto, se discrepa con el análisis de Cleaves referente a las profesiones en México, en el que se expone que “(...) las tradiciones que han gozado de mayor tradición desde la época colonia han sido el clero, la

¹⁶¹ CURIEL, Martha. *Historia de la educación pública en México*. op. cit. Pág. 433.

¹⁶² NIVÓN, Amalia. *La participación de los profesores de educación primaria*. op. cit. Pág. 160.

milicia, el derecho y la medicina (...)."¹⁶³ Cleaves deja de lado la profesión de la enseñanza que existe desde antes de la conquista, después en la época colonial parte de los religiosos y sacerdotes fueron maestros, importantes, pero sobre todo ha sido la profesión más cooptada por el Estado Mexicano desde su surgimiento en el siglo XIX, primero para propagar la ideología del Estado Independiente, después para posibilitar la estabilidad de éste bajo la hegemonía de la corriente liberal y continuó con el Porfiriato, en el que se define la profesión de la enseñanza, pero ya como una ideología de la urbe, con una visión burguesa y capitalista. *"A los maestros, el Estado les ha dado la tarea de modificar el estado intelectual del pueblo, de transformar el modo de ser de nuestra personalidad e impulsar (...) el sendero del progreso de la patria. Estos maestros, formados durante el porfiriato, se verán así involucrados dentro de un sistema de educación capitalista que en lugar de unificar, divide a la población en dos clases antagónicas en donde la burguesía domina sobre el proletariado (...) por esto (...) el maestro, como factor importante dentro de la reproducción del sistema, será (...) un eslabón más de la cadena de industrialización urbana (...).*"¹⁶⁴

De acuerdo a las condiciones del desarrollo económico, político y social, en el trabajo de la enseñanza hubo maestros empíricos hasta que se implementó la formación de maestros con un plan de estudios limitado que mejoró con la instauración de escuelas normales en el surgimiento del Estado independiente, hasta la formación de la profesión en el siglo XIX. Pese a la relativa fama como profesión, desde los primeros 50 años de independencia¹⁶⁵, durante el porfiriato se reconoció a los maestros como educadores y se desarrolló la pedagogía, pero se les exigió actuar como sacerdotes; entonces se pensó que la profesión de la enseñanza era la más difícil porque su ejercicio *"(...) afectaba a la familia, a la sociedad, a la patria, a la humanidad entera; y los daños causados por una mala educación son (...) irreparables de mayor trascendencia social y no de tan fácil conocimiento como los ocasionados por la impericia de un médico, de un abogado, un ingeniero, etc., (...).*"¹⁶⁶ Bajo esta lógica, se

¹⁶³ CLEAVES, Peter. *Las profesiones y el Estado el caso de México*. Pág. 30.

¹⁶⁴ GUARDADO, y Villatoro. op. cit. Pág. 142.

¹⁶⁵ STAPLES, Anne. op. cit. Pág. 75. Comenta que una forma de reconocer a las profesiones del México independiente es encontrando las fuentes indirectas como las lista de contribuciones recaudadas por el Estado o bien por el lugar que estas ocuparon entre las clases con derecho a votar.

¹⁶⁶ BAZANT, Milada. op. cit. Pág. 130.

concibió la ideología del maestro como el nuevo sacerdote de las creencias que los ciudadanos deberían tener, y su trabajo como una labor de apostolado que debía infundir la nueva doctrina del amor a la patria, como una de las más altas virtudes por la vinculación al amor a la familia, al lugar de nacimiento y la conservación de bienes de disfrute. Se trató de construir una personalidad respetable para el maestro poniéndola en condiciones de desempeñar su elevada misión, dicen Guardado y Villatoro, que constituyó, el verdadero sacerdocio del progreso moderno. Dice Bazant: *“Al tratar de crear la escuela, surge en el acto la necesidad de formar al maestro. Como al establecer el templo se piensa en el sacerdote, como al fundar la religión se cuenta con el apóstol; como para hacer la propaganda es indispensable el misionero; así para levantar los institutos de instrucción de primaria a la altura de su objeto trascendental, ha sido necesario para pensar en el maestro de escuela, que es el sacerdote, el apóstol de la religión del saber, el misionero que derrama en terreno fértil y virgen las semillas del árbol de la ciencia a cuya sombra pueden llegar las naciones a ser (...) libres y felices (...).”*¹⁶⁷

Esta concepción impide ver la actividad de la enseñanza como un trabajo u oficio, la concibe como un ministerio o cargo religioso, conocido como sacerdocio, y con una conducta y comportamiento social intachable; se expresaba que *“(...) las primeras ideas que se inculcan al niño son las que forman su corazón y sus sentimiento, y no habrá buenos ciudadanos, ni siquiera hombres honrados, si el mentor de los niños fue malo (...).”*¹⁶⁸ Esta ideología sobre el **deber ser** del profesorado surgió en México a finales del siglo XIX y aún se pregona. Se consideraba que el maestro debía tener una formación definida como profesional de la enseñanza, acorde a las necesidades sociales y con una concepción positivista como la que prevalecía en esa época, de tal manera que el maestro era un normalista positivista que en sus clases, explica Nivón, *“(...) debía elegir y estudiar anticipadamente un objeto para cada ejercicio, procurando que los alumnos analizaran y discutieran las parte del objeto o el mismo (...) una vez que éste fuese expuesto ante su vista. Se recomendaba ser pródigo en los ejemplos, las observaciones y la experimentación, y por ende se sugería formar en las escuelas pequeños*

¹⁶⁷ ibid. Pág. 131.

¹⁶⁸ NIVÓN. op. cit. “La formación de profesores.....” Pág. 10.

*museos y colecciones con diversos objetos (...).*¹⁶⁹ Los maestros desarrollan su trabajo especializadamente y como profesional, manifestaba el gobierno de Díaz, hacer un esfuerzo por mejorar su sueldo para considerarlos como al sacerdote por sacar al pueblo del sepulcro de la ignorancia para traerle a la vida la inteligencia, por lo que el maestro debe de ser el **más importante de los funcionarios públicos**. En el caso de las mujeres, la exigencia de una formación especializada como maestra tenía la ventaja, para quienes eran pobres, de ser más productivas; y a las que tenían mejores condiciones de vida, administrarían mejor sus bienes; pero a ambas les permitiría ser mejores **madres**.

Los últimos veinte años del siglo XIX son importantes, por la configuración de la nueva atmósfera educativa nacional. Surgieron generaciones de maestros con distintos enfoques en los estados, como la Normal de Orizaba, con el método de enseñanza objetiva; la Normal de Jalapa, la de la Ciudad de México, la de Oaxaca, Nuevo León, Jalisco, Guanajuato y otras que retomaron una perspectiva pedagógica. En relación a la formación de maestros, en 1908 se decretó la Ley Constitutiva de Escuelas Normales Primarias, que modificó el plan de estudios propuesto en 1902 y formó un *"(...) sólo tipo de maestro; además, el nuevo plan establecía con carácter voluntario cursos de estudios superiores para (...) profesores que desearan perfeccionar sus conocimientos (...) terminada su carrera (...).*"¹⁷⁰ En estos años sucedió lo mismo que a principios del siglo XIX con José María Luís Mora en educación primaria: la necesidad de dirigir, controlar y administrar las acciones, no de la escuela primaria porque se habían logrado, sino de la escuela Normal por parte del Estado para homogeneizarla a nivel nacional, generó desde las escuelas medidas de política educativa como la formación de profesores de educación primaria a través de los planes y programas de estudio que se consolidaban y desarrollaban durante el siglo XX.

Este apartado cierra, el trabajo de la enseñanza en el porfiriato, exponiendo **algunos factores relevantes como la conformación de particularidades que se fueron**

¹⁶⁹ *ibid.* Pág. 9.

¹⁷⁰ CURIEL, Martha Eugenia. *op. cit.* Pág. 434.

trazando en el trabajo de enseñanza, la composición social de los maestros, las bajas percepciones de los maestros, concepción práctica sobre el trabajo de enseñanza y el perfil del maestro que se fue delineando a finales del siglo XIX. Al concluir el siglo, el maestro, no sólo efectuaba trabajo de enseñanza, sino otras actividades como las de director, promotor de asociaciones pedagógicas, formador de profesores, escritor o articulista de temas pedagógicos y de historia de México, editor, visitador de escuelas (prototipo de inspector), colaborador en la administración del sistema escolar, organizador escolar o guía moral. El maestro pasó a ser sujeto activo, comprometido con la labor educativa y multifacético efectuando acciones de diversa índole, que flexibilizó el trabajo de la enseñanza; situación que prevalece, pero en sentido más endógeno: realiza varias actividades en función de la organización escolar interna y difícilmente se desarrolla como intelectual fuera de ésta.

En el siglo XIX el maestro caminaba más allá del salón de clase y lo que le podía brindar la educación pública. La prensa dinamizó el trabajo generado por los profesores y sus asociaciones, que gracias a una iniciativa de Ley (1878-79), el gobierno federal se comprometió a difundir entre los maestros en servicio las **nuevas formas de enseñanza y permitir que intercambiaran experiencia en virtud del interés del Estado por combatir la formación libresca y memorística**, logrando que los maestros se involucraran, se preocuparan por escribir artículos, difundir sus experiencias y participar en la prensa. Pero la práctica activa de los maestros no se puede generalizar, y Nivón dice que hubo docentes que ejercieron la profesión de la enseñanza en la escuela primaria como directores o profesores sin haberse identificado en otras actividades profesionales alternativas. *“El número de ellos es elevado y es probable que muchos se hubieran mantenido en el ámbito de la cotidianeidad escolar. Estudios basados en otras fuentes históricas [no menciona cuáles la autora] puede aportar elementos de la vida profesional de los actores que permanecieron en los centros escolares durante toda su vida productiva. Existen actores educativos identifi-*

*cados a través de la publicación de un solo texto, sin haber identificado otras referencias personales (...).*¹⁷¹

Los maestros tuvieron un comportamiento heterogéneo, y un buen número no se mezcló en actividades del aula y del plantel escolar, porque el trabajo de la enseñanza (como profesión) se institucionalizó, lo que no implicó que la actividad de la enseñanza fuese homogénea y se uniformara la práctica educativa de la escuela primaria, ni que los maestros realicen su trabajo de manera igual. El prototipo de maestro de primaria que se fue dibujando desde este siglo con una perspectiva nacionalista, laica y positivista de la educación siendo “(...) *la razón [prevaleciente], la preocupación por la organización del mundo material y su sentido práctico. El razonamiento guía la existencia del hombre, busca alejarlo del control de creencias divinas y lo coloca bajo principios lógicos de igualdad y libertad que le permitan ampliar y delimitar su marco de inclusión y pertenencia social, aceptando semejanzas y diferencias dentro de la diversidad sociocultural y lingüística de los grupos que integran la pluralidad nacional (...).*”¹⁷²

Desde esta perspectiva, se encontraron elementos para la discusión sobre cómo se fue creando la formación del maestro con raíces positivistas, y ante la ausencia de recursos pedagógicos y carencias materiales de la escuela primaria, los maestros optaron por la memorización de conceptos, pese haber cursado su carrera en las escuelas normales de México. No obstante, se marcó y definió la diversidad sociocultural y lingüística que había para elaborar el proyecto educativo nacional, aún no llevado a la práctica la aceptación de la propuesta, sino impuesto por la cultura mestiza en el trabajo de la enseñanza con autoritarismo y violencia para gobernar, dejando al margen las culturas originarias y minoritarias de México. A pesar de que oficialmente se ha logrado curricularmente la propuesta de incorporación de las minorías étnicas, los maestros en la práctica no lo realizan, así como tampoco la incorporación de contenidos, por lo que no se ha sumado a esta propuesta, dando como resultado la segregación de los indígenas.

¹⁷¹ NIVÓN. *La participación de los profesores de educación...*” op. cit. Pág. 241.

¹⁷² *ibid.* Pág. 127.

Una tesis importante sobre la composición social de los maestros de educación primaria, está influida por la idea de que los maestros tienen contextos económico, institucional y sociocultural semejantes. Respecto a su origen socioeconómico se considera pobre, de familias de bajo ingreso económico, Nivón afirma que los maestros tenían que *“(...) ser apoyados por familiares y amigos para sostener sus estudios de formación durante el tiempo que transcurre la terminación de la instrucción primaria o normal (...)”*¹⁷³ Si el subsidio familiar se dio desde la formación de maestros para realizar el trabajo de la enseñanza, a su vez la profesión se fue caracterizando como una profesión de escasas percepciones de ingresos, a pesar de que en el Primer Congreso de Instrucción Pública se planteó la retribución digna a profesores después de 30 años de servicio en las escuelas públicas, y ayuda en caso de enfermedad. Reitera Nivón citando a Galván¹⁷⁴, que esto legitimó la necesidad de brindar mayor atención económica al profesional de educación pública; no obstante, al rubro del gasto educativo no se destinaron recursos adicionales durante la Reforma, pues los salarios, además de bajos, no se incrementaron. El gobierno de Porfirio Díaz sólo distinguió a los profesores por el cumplimiento de su labor, por los años de servicio prestado en la entidad y en el ayuntamiento de la capital de la República. Esta situación no varía desde más de un siglo.

Las condiciones institucionales y socioculturales en las que se desarrolló el trabajo de la enseñanza desde sus inicios (desde la época colonial) han sido muy similares, pero el comportamiento social que han presentado los maestros ha sido diferente, esto expresa la diversidad y complejidad de la actividad de la enseñanza; a pesar de que el magisterio se presenta como un bloque homogéneo que comparte un espacio escolar sometido a cambios económicos, políticos y sociales e institucionales que a fines del siglo XIX se perfilaron con un enfoque *“(...) práctico de la enseñanza con características más o menos rígidas expresadas en perspectivas distintas de enseñanza, por ejemplo, una visión moral confrontada entre lo laico y lo antirreligiosos; el manejo de una práctica autoritaria, con posturas liberales; la visión de enseñar las ciencias naturales a través de la observación y manipulación frente a una enseñanza verbal centrada en el*

¹⁷³ ibid. Pág. 105.

¹⁷⁴ ibid. Pág. 241.

*profesor (...).*¹⁷⁵ A partir del proceso de institucionalización del trabajo de enseñanza, para que el maestro obtuviera un desarrollo profesional, se vio obligado a aprender destrezas, habilidades de abstracción; someterse a la disciplina escolar para acatar las reglas y órdenes institucionales; tener un lenguaje más o menos especializado de carácter pedagógico para conducirse en grupos académicos y tener una relación con diferentes formaciones intelectuales, humanísticas, artísticas; y mejorar sus relaciones sociales de participación en distintos ámbitos (familiar, amistoso, comunitario, en las escuelas de formación, centros de trabajo educativo). Nivón cree que estos factores influyen en el desempeño del trabajo de enseñanza como en el desarrollo de la profesión y favorece la cohesión entre maestros, como grupo social que comparte elementos comunes de identidad, basados en condiciones estructurales de vida, que consolidaran y caracterizaran la unidad y fortaleza política del trabajo del maestro.

El papel que jugaron los maestros como intelectuales de la cultura que se destacó con la instauración del Estado independiente, impulsada a final del siglo XIX, periodo en el que los maestros tenían una posición como aliados al Estado pero condicionaban su postura, es decir, su actividad en la estructura y reestructuración que el Estado realizó en el sistema educativo. En esta etapa el magisterio surge *“(...) como una fuerza social que debe su poder a la facultad que tiene para identificarse y cohesionarse en redes educativas integradas al sistema educativo, con posibilidades de articulación en otras redes sociales. Se esperaba de él una gran capacidad para asimilar e interactuar con un proyecto institucional de educación pública, sin embargo, la forma de operar con él en la práctica cotidiana resultaba ser otra faceta en la vida profesional del docente (...) [además] el prestigio de una escuela y su profesorado iba en relación con los resultados de los exámenes aplicados a los alumnos.”*¹⁷⁶ Estos factores describen como se institucionalizó el trabajo de la enseñanza en la escuela primaria, y como el Estado a través de la certificación impuso su poder a la sociedad. Se formaron dos grupos de maestros: uno vinculado al Estado, en calidad de intelectuales a su servicio que lograron ser partícipes en otras actividades fuera del aula, en lo cultural y política de la sociedad,

¹⁷⁵ *ibid.* Pág. 106.

¹⁷⁶ *ibid.* Pág. 175.

y otro de maestros cercanos a la sociedad, que fundaron escuelas primarias o Normales en las urbes de las entidades de México y en poblaciones rurales, que al mismo tiempo de realizaban colaboraciones itinerantes en la prensa local, o promovían conferencias y agrupaciones de profesores en diversas provincias de la República.

Este intercambio, realización de viajes pedagógicos y movilidad de maestros facilitó la difusión, reproducción y extensión de la educación primaria y formación de maestros, además de que el gobierno de Díaz invitó a evaluadores externos para certificar los trabajos escolares; *“(...) se buscaba fortalecer (...) el prestigio de las escuelas junto con el reconocimiento de especialistas, dar conferencias, [cooptar] miembros de honorarios de la asociación de académicos(...) tanto profesores hombres como mujeres (...) aunque es mayor el de los primeros incluso la salida parcial o definitiva del sistema educativo para realizar otras actividades profesionales, como diputaciones y otros cargos en la administración pública, participación en asociaciones obreras, (...) políticas de oposición al régimen, o asociaciones literarias como el Ateneo de la Juventud (...).”*¹⁷⁷ Las contradicciones generadas al interior de la sociedad mexicana a finales del siglo XIX, por una sociedad tradicional y por el surgimiento del naciente Estado moderno. *“La misma educación liberal que el régimen porfirista propició poco a poco iba extendiéndose y minaba los fundamentos mismos de su poder, o bien permitía sobrellevar, no sin contradicciones, las ventajas y limitaciones prácticas del modelo tradicional y de la enseñanza objetiva (...).”*¹⁷⁸ Pero se gestó una clase política conformada por intelectuales entre los que había maestros, y se generó una nueva contradicción social, la gran masa de maestros más cercanos a los iletrados que no sólo se expandieron sino que participaron en la Revolución de 1910.

Concluyo exponiendo la importancia de la educación en el desarrollo y crecimiento social, y los cambios más importantes y trascendentales para consolidar lo que hoy se conoce como Sistema Educativo Nacional. En primer lugar, la educación durante el siglo XIX cumplió el papel que demandó el desarrollo capitalista que se aceleró en

¹⁷⁷ ibid. Pág. 164.

¹⁷⁸ ibid. Pág. 147.

el siglo XX, con una incipiente **burguesía nacional mestiza**, que se enfrentó con grandes desgracias: la expansión de la naciente industria y crecimiento comercial europeo, de Inglaterra, con esta nueva estrategia de invasión en lo que fueron dominios ibéricos en el Continente Americano, además de las invasiones extranjeras de rapiña, tanto europeas como norteamericana, con afanes de expandir su dominio, lo que dio como resultado finalmente fue la integración del nuevo imperio mundial, el capitalismo norteamericano que ensanchó sus fronteras con territorio mexicano. En este contexto, los liberales y conservadores generaron una profunda inestabilidad política que llevó a más de cincuenta gobernantes a la presidencia de la República, al final, la tendencia liberal se sobrepuso e instauró tres Reformas y estableció las bases para el desarrollo e instauración del Estado independiente y nacional, con apoyo de los liberales norteamericanos. Con los liberales se crea la educación laica y gratuita, excluyendo de la educación al poder de la Iglesia y sus contenidos curriculares religiosos. A través de los ayuntamientos, el Estado instaló escuelas, dio empleo a maestros, asume la formación de éstos sin pago de cuotas de los alumnos de primaria y para obtener la certificación docente, al mismo tiempo que obligó a los padres de familia a llevar a sus hijos a la escuela primaria.

El Estado impone su control e instituye una nueva organización de la educación en primaria, secundaria y superior, además de fundar el libre ejercicio de las profesiones y someter el trabajo de la enseñanza de primaria y la formación de maestros al servicio del Estado. Además de liberar el ejercicio de las profesiones y oficios del control gremial. Así se gestó el cambio educativo en el siglo XIX, se logró y desarrolló el crecimiento económico del país, y se estabilizó la sociedad por un periodo de 30 años, pero el siglo XX se estrena con un nuevo estallido social conocido como la Revolución Mexicana, fruto de las profundas desigualdades sociales y contradicciones económicas y políticas.

CAPÍTULO VII

El trabajo de la enseñanza en el siglo XX, su importancia en la consolidación del Estado nación y la institucionalización de políticas de formación de profesionales de la educación.

En este capítulo se presenta un andamiaje de seis categorías de análisis: Estado, escuela, trabajo, profesión, maestro y formación que revelan la construcción histórica de la actividad de la enseñanza en México. Describo el contexto sociohistórico, económico y cultural. Como el contexto es categórico en la actualidad (por vincularse a la economía internacional) a la economía de Norteamérica, por el desarrollo capitalista dependiente. Se estudia el siglo XX, en su complejidad, diversidad, amplitud y heterogeneidad; con la continuidad en la formación del Estado, a la par de la formación de la nación mexicana que aceleró su desarrollo económico capitalista y dejó de ser una colonia española, para subordinarse económicamente a Estados Unidos de Norteamérica, como parte de la expansión de la sociedad burguesa y que se dejó ver en México el siglo XIX.

El desarrollo de la sociedad liberalista polarizó al trabajo y al capital, y a la creciente “acumulación de riquezas”, posibilitó superabundancia a una minoría y escasez a la mayoría, aumentando la dependencia y necesidad de colectividades de trabajadores. Lo que propició el fenómeno de miseria y dio lugar al antagonismo de clase que la sociedad burguesa es incapaz de superar por sus propios mecanismos de desarrollo; es lo explica Dieterich¹ en la concepción hegeliana del Estado como el “elemento ético” del sistema social, que permite conciliar los intereses de ambas clases.

El proceso histórico de constitución de la sociedad burguesa nació en Europa, y desde su origen trascendió sus fronteras, ante la necesidad de buscar en otros pueblos consumidores y los medios de subsistencia necesarios para continuar

¹ CHOMSKY, Noam y Heinz Dieterich. op. cit. Pág. 60.

reproduciéndose; a esto se le llama colonialismo. Dieterich señala que “(...) *la necesidad expansionista de la sociedad burguesa conceptualizada en los siglos XVIII y XIX como colonialismo, en el siglo XX como imperialismo y actualmente como globalización pasó de la acertada intuición filosófica de Hegel al campo de la investigación científica con la economía política de Marx. Con la comprensión adecuada de la plusvalía y de la ley del valor, el gran pensador descubrió las variables estratégicas que determinan el proceso de acumulación de capital (...).*”²

Bajo este análisis se construyó el proceso del trabajo de la enseñanza. Apareció primero, en la época colonial, como un trabajo efectuado por un docente (preceptor y/o maestro de primeras letras); después surgió la profesión de la enseñanza, ejercida por un maestro, a quien se le exigió paulatinamente una formación a través del gremio de maestros y luego la Corona Española (en calidad de Estado Virreinal), por medio de los ayuntamientos y municipios, quienes otorgaron cierta formación a los maestros, y se fue constituyendo la escuela como un espacio para impartir la instrucción a la comunidad, bajo una serie de lineamientos para asegurar su mejor funcionamiento.

Durante el siglo XIX, los maestros tenían que cumplir con una serie de requerimientos para efectuar el trabajo de la enseñanza, diferentes a los exigidos en la época colonial y bajo el orden y control del naciente Estado que reconoció al trabajo de la enseñanza como una profesión, que facilitó en el siguiente siglo, a la profesión de Estado, en que tanto que su formación como su ejercicio se desarrollaron bajo el auspicio y dirección éste, y más acreditación como profesión socialmente es otorgada por el Estado.

Considerando estos factores, se analiza al siglo XX, caracterizado por exponer el inicio de una nueva etapa en el desarrollo económico en la vida nacional: el México moderno, como una nueva forma de organización social y política; con la conformación de una burguesía nacional y una élite en el poder compuesta

² idem.

fundamentalmente por mestizos; con una política de conciliación después de diez años de guerra (entre 1910 y 1920) en la que se produjeron forcejeos sociales violentos en contra de los terratenientes, hacendados y capitalistas por las condiciones de trabajo y bajos salarios que prevalecían en la agricultura y la industria minera, textil. Aunado a esto se presentaron diversas transformaciones políticas y económicas en México y el mundo.

En México se vivió la Revolución de 1910, posteriormente se elaboró la Constitución de 1917. Ambos factores transformaron a la sociedad mexicana, y desde su régimen político se facilitó la continuidad al ideal porfirista de modernización e industrialización, orientando la economía a la exportación de productos agrícolas y de la industria minera, así como el crecimiento del comercio interno y exterior. En el siglo XX, México se convirtió en un lugar de inversión para los capitalistas del mundo, principalmente norteamericanos, desarrollando también la explotación de materias primas y productos agrícolas, cuyos beneficiarios de esto resultaron principalmente los países desarrollados.

Se expandió el desarrollo capitalista a nivel internacional, iniciando una nueva etapa llamada globalización, y la constitución de bloques económicos (la Comunidad Económica Europea, Japón y los tigres asiáticos, y el imperialismo norteamericano). Estos agentes contribuyeron a la transformación económica, política y social nacional y mundial presentes. La maquinaria del desarrollo capitalista con su plataforma económica, política e ideológica, conocida como organismos internacionales (ONU, UNESCO, OEA, Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional) arrasa con la autonomía de los Estados Nacionales, sus decisiones de política económica, que adoptan la concepción neoliberal y una nueva forma de organización económica, política, y social, particularmente en México, modificando a su vez el trabajo de la enseñanza objeto de este estudio. Al igual que en los capítulos anteriores sobre el periodo colonial y siglo XIX, se organiza la exposición de este capítulo sobre el siglo XX, en tres apartados: Contexto Económico en el que se Desarrolla el Trabajo de la

Enseñanza en el Siglo XX, Contexto Sociohistórico en el que se Desarrolla el Trabajo de la Enseñanza en el Siglo XX y El Trabajo de la Enseñanza en el Siglo XX.

7.1 Contexto económico en el que se desarrolla el trabajo de la enseñanza en el siglo XX.

7.1.1 Fin del porfiriato y estallido de la Revolución Mexicana.

En el capítulo anterior se señaló que a finales del siglo XIX, México, junto con otros países latinoamericanos se integraron al proceso capitalista, al mercado mundial y a la nueva división internacional del trabajo, en condiciones desiguales y favorables para el crecimiento de los países más desarrollados, especialmente por la geopolítica, la economía mexicana está íntimamente ligada con la de Estados Unidos.

La acumulación de capital en México, como en los otros países latinoamericanos tendió a desarrollarse más lentamente, en los países que siglos antes se habían iniciado ya en el proceso de acumulación, por diversas razones que argumenta Rueda: *“(...) a diferencia de la burguesía de los países imperialistas, la de los dependiente no tiene la posibilidad de explotar con sus inversiones de capital a los trabajadores de otros países, ni pudo saquearles a otros pueblos las riquezas concentradas por sus clases dominantes en épocas anteriores, ni por imponerles la apertura de sus fronteras a las mercancías que producen –con base en un menor desarrollo de las fuerzas productivas de la composición orgánica de sus capitales- Pero además, porque una parte del plusvalor extraído a los trabajadores de los países dependientes se fuga al exterior como ganancia o intereses del capital extranjero vertido en forma directa o de préstamo. En estas condiciones, el desarrollo desigual y todas las contradicciones inherentes al régimen capitalista se manifiesta con mayor agudeza en los países subdesarrollados (...).”³*

³ RUEDA PEIRÓ, ISABEL. Peiró, Isabel. Acumulación de capital e insurgencia obrera 1940-1982. Pág. 50.

De esta forma, la política económica durante el Porfiriato se ajustó a los lineamientos económicos requeridos por el proceso de acumulación capitalista que se desarrolló previamente en Europa. De aquí la instalación de vías férreas, el apoyo a la inversión extranjera en el país (sobre todo en la industria), la aparición de nuevos sectores en la economía orientados hacia la exportación en la agricultura y la minería, el crecimiento del comercio; el apoyo a los latifundistas para incrementar la productividad agrícola, bajo una forma de explotación en cierta forma precapitalista, porque conservaba las relaciones patriarcales y aspectos de la economía colonial; pero desposeyendo a los campesinos e indios de sus tierras, e incrementando la intensificación del trabajo.

Esto se suspendió temporalmente por el estallido de la Revolución de 1910. Enrique Semo señala que se realizaron correcciones a la vía del desarrollo capitalista acelerado y violento que se había implementado y que llevaba consigo el detrimento de las condiciones de vida y trabajo de las masas populares, razón por la que querían mejores condiciones de vida y, en el caso de los campesinos, la restitución de sus tierras. No había un proyecto político alternativo sobre la construcción de una nueva sociedad, sólo un ideario político con una propuesta reformista como fue el Plan de Ayala encabezado por Zapata.

Mientras que Arnaldo Córdova afirma que la revolución se generó por la pequeña burguesía mexicana, *"(...) o por lo menos ella fue su beneficiaria directa. Fueron sus exponentes los que tomaron el poder y [quienes] dotaron al nuevo Estado de todo el bagaje ideológico que hasta hoy [sirve] para imponer su dominación sobre la sociedad mexicana (...) la revolución la dirigieron exponentes de los sectores medio urbanos y pequeños propietarios rurales, es un hecho indiscutible; que ellos, además le dieron, al calor de la lucha política en su forma de lucha armada en contacto con las masas trabajadoras del campo y de la ciudad, el ideario político sobre el que se construyó el Estado de la revolución (...)."*⁴ Así se consolidó el Estado, que implementó reformas como la agraria, fijada en la Constitución de 1917, logró la repartición de tierras y contrarrestar la pobreza se

⁴ CORDOVA, Arnaldo. "México. Revolución burguesa y política de masas". En Gilly et al. Interpretaciones de la Revolución Mexicana. Pág. 83.

agudizó, y que fue la causa que llevó a la sublevación armada; y aceleró el crecimiento económico del país.

Enrique Semo señala una serie de olas revolucionarias y periodos de reforma separados por fases de estabilización, estancamiento o retrocesos, y que la revolución de 1910 trató de introducir una “(...) *serie de correcciones a la vía del desarrollo capitalista. A finales del porfiriato México ya era un país fundamentalmente capitalista, o sea que, aún existiendo restos feudales, comunidades agrarias, relaciones patriarcales, el capitalismo era el sector más dinámico de la economía, una especie de superestructura sobre un mar feudal y atrasado, que imponía a toda la sociedad mexicana la dirección, la dinámica fundamental de su desarrollo (...)*”⁵, lo que se resalta es que el efecto para construir una nueva organización social del país y para elaborar un proyecto de movilidad social, económica y política. Esta revolución retrasó el crecimiento durante 30 años, pero generó las condiciones que reestructuraron la sociedad, otras posibilidades de movilidad social y mecanismos que estimularon el crecimiento económico vislumbrado en los 40. Con el movimiento armado y la caída de Porfirio Díaz, en los primeros diez años del siglo XX, se dio una destrucción indescriptible: la población se redujo en más de 15 millones de habitantes por la violencia. Dice Hansen, que las muertes causadas por la revolución fueron más de un millón. Después entonces no se volvió a dar una recesión económica tan larga de inestabilidad política por más de cincuenta años; como la del siglo XIX, pese a las pugnas que se presentaron por el poder en el período posrevolucionario.

La Revolución de 1910 generó una metamorfosis en la sociedad mexicana y en su economía; paralizó esta actividad y a la producción minera, manufacturera y agrícola que registró la más alta producción en los últimos años del gobierno de Díaz, por ejemplo el Producto Nacional Bruto cayó por debajo de la cifra en 1910, dice Hansen⁶, dato influido por las crisis económicas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. El crecimiento económico mexicano se desarrolló con la afluencia de inversión extranjera y el surgimiento de empresarios nativos en el porfiriato. Por

⁵ SEMO, Enrique. “Reflexiones sobre la Revolución Mexicana”. En GILLY et al. op. cit. Pág. 140.

⁶ HANSEN. op. cit. Pág. 43.

ejemplo, el grupo Monterrey y el consorcio Bancario, Banco Nacional de México, originados en el auge económico del régimen. Lo mismo sucedió con los grupos capitalistas surgidos a fines del siglo XIX, que tuvieron oportunidad y tiempo de acostumbrarse a la nueva época revolucionaria, y que durante la revuelta estuvieron activos. Entre 1876-1910 se apoyó a capital norteamericano y europeo, facilitando su establecimiento, lo que inconformó a la burguesía nacional que se sintió marginada del poder económico y político, además de los trabajadores mexicanos que laboraban en las haciendas y empresas extranjeras, como las minas donde las condiciones de trabajo eran paupérrimas, lo que originó las primeras huelgas obreras cerca de la revolución mexicana, y el campesinado encabezó el movimiento armado. Cordova dice que los banqueros fueron “(...) acreedores de todos los bandos revolucionarios que se disputaban el poder político y, como la ciudad de México, cambiaron de bandera cuantas veces surgieron los acontecimientos de la lucha revolucionaria. Cuando Carranza se hizo dueño del país después de la derrota del villismo, uno de los grandes problemas que tuvo que enfrentar fue el de sanear su deuda interna, que tenía como acreedores (...) a los grandes consorcios bancarios que [operaron] durante la época porfirista (...)”⁷ Esto explica cómo se consolidó la burguesía mexicana y extranjera, esta última durante la revolución dejó de invertir: el capital norteamericano e inglés salieron del país, ambos centrados en la explotación de recursos naturales (petróleo), e implementaron una política arbitraria en su venta y distribución, factores determinantes para que en 1938 se expropiara.

7.1.2 El desarrollo económico desde 1910 hasta 1940 y la institucionalización del Estado mexicano.

Para el establecimiento de las bases iniciales de la producción de masas a principios del siglo XX y el desarrollo del capitalismo en México pasaron más de 20 años, tiempo en el que existía una incompatibilidad “(...) entre la base tecno-organizativa y la estructura institucional, lo que dio lugar a una inestabilidad que se acentuó con la crisis del

⁷ CORDOVA. op. cit. Pág. 77.

1929 (...)”⁸ y la Gran Depresión de los años 30. Esta última aceleró la reforma institucional centrada en el llamado “Estado de Bienestar” y la gestión keynesiana, que estimuló el crecimiento de la demanda y se inició una nueva onda larga ascendente que se extendió hasta principios de los 70. Las bases tecno-organizativas de la economía mexicana a las que se refiere Rivera, consiste en la estrategia de desarrollo implementado en el porfiriato que abarcó 1910-1911, pese al estallido revolucionario, se mantuvo la estrategia, junto con la fuerte intervención del Estado en la economía; y sus transformaciones realizadas (sistema de salud, educación pública, subsidio con el gasto público, creación de grandes corporaciones sindicales y populares) y que tuvieron su origen, la mayoría de ellas, con la Constitución Mexicana de 1917. Este proceso se apuntaló por los Estados Unidos, que busca tener la hegemonía, económica y militar de su economía.

Ha sido vital para el desarrollo capitalista en México la participación del Estado para impulsar la economía (otorgando subsidios y proporcionando estímulos) para asegurar el proceso de acumulación, por la debilidad y la ausencia de una burguesía nacional en ciertos sectores productivos, lo que ha dado lugar a la masiva inversión extranjera en estos sectores, y a la implementación de una política económica dirigida a la creación de la infraestructura necesaria para el desarrollo del capital por parte del Estado. Dice Rueda: “(...) desde 1920, la política de gasto público –orientada... a las comunicaciones, transportes, obras de irrigación y otras más de infraestructura- reviste... importancia en la ampliación del mercado interno y como estimuladora de industrialización capitalista, que en 1920 atrajo un flujo considerable de inversiones de capital privado. En 1921 la industria manufacturera apenas representaba 14.8% del producto interno bruto (PIB), mientras que en 1929 ese porcentaje se elevó a 15.1% (...).”⁹ Aunado a la intensiva participación del Estado en la economía se dio a finales del siglo XIX el control sobre las organizaciones obreras, campesinas, y de todos los asalariados de México. De igual forma, se dio el surgimiento económico en la primera mitad de los años 20, y favoreció la expansión económica de los Estados Unidos y Europa, con el firme aumento de las exportaciones mexicanas de minerales y de algunos productos

⁸ RIVERA, Miguel. *México en la economía global. Tecnología, espacio e instituciones*. Pág. 48.

⁹ RUEDA PEIRÓ, ISABEL.. op. cit. Pág. 73.

agrícolas. Aunque la producción y exportación petroleras descendieron considerablemente desde 1922, y con esto una baja en la percepción de impuestos (lo que amenazó al erario público), gracias al incremento del precio de la plata y de otros metales (plomo, zinc), y al crecimiento de la industria de la construcción, por lo que se reactivó la producción absorbiendo fuerza de trabajo, alentada por la reconstrucción de las vías férreas, destruidas durante la Revolución.

Otro de los factores que contribuyó a la reactivación de la actividad económica, fue la reorganización del sistema de crédito y la creación del Banco de México en 1925 con la exclusividad de la emisión monetaria, lo que dio lugar en 1932 a que este se convirtiera en el Banco Central (lo desarrollo más adelante) y se implementó la organización del sistema tributario, particularmente el impuesto sobre la renta aún vigente.

Con la creación de este Banco también se inicia una nueva etapa para los asalariados del Estado, quienes sufrían una serie de irregularidades en sus pagos, incluso se dieron una serie de movimientos huelguísticos por parte de los maestros porque pasaban meses sin cobrar. El producto de la industria manufacturera aumentó a 45%, y la energía eléctrica aumento tres y media veces, “(...) *los medios de producción constituyeron entre 10 y 12% del suministro total de bienes en México entre 1925 y 1930 entre esos medios de producción, el rubro de la maquinaria y equipo fue (...) el más importante (...).*”¹⁰ La estabilización y crecimiento económico se dio entre 1920-1930. A finales de 1930 disminuyó el crecimiento económico manifestado en la baja de la producción y el incremento del desempleo afectando a los trabajadores minero, petroleros, ferrocarrileros, de la industria de la textil, y de la agroindustrial de exportación. Los empleados públicos (policías y ejército) vivieron recortes de personal, y se expulsó a casi medio millón de trabajadores mexicanos hacia los Estados Unidos.

¹⁰ RUEDA Peiró, Isabel. op. cit. Pág. 73.

México no se quedó al margen de la crisis económica que experimentaron los países industrializados entre 1929 y 1930, sino que sufrió un severo descenso del volumen de los precios de las exportaciones al igual que el resto de los países subdesarrollados de América Latina. México exportó productos agrícolas y minerales, y ocasionó un déficit en del gasto público, aumentando el desempleo y la reducción de la demanda interna, lo que propició un freno al desarrollo industrial temporalmente y generara el despido de miles de trabajadores y bajaran las exportación a casi la mitad, “(...) de 590.6 millones de pesos en 1929 a sólo 304.7 millones en 1932. En esos años las importaciones se redujeron en mayor proporción, de 382.3 a 121.3 millones de pesos (...) en el mismo período, y el producto interno bruto descendió de 16,115 millones a 13,547 millones de pesos (...)”¹¹

Las clases populares en el país, en el campo y en la ciudad fueron afectadas en su economía familiar, dándose una disminución en la producción agrícola particularmente de maíz y frijol. El fenómeno está vinculado a la Guerra Cristera (1928-932, periodo en el que se pauperizó a los campesinos, y su migración a los Estados Unidos, pese a que había deportado a mano de obra mexicana). El proceso inflacionario del periodo, junto con la devaluación del peso, influyeron para dar un déficit en el gasto público y al que la clase obrera envolvió en cierres de empresas y excluida del mercado de trabajo. “(...) el número de desempleados aumentó de 90,000 en 1930 a 287,462 en 1931, llegando en 1933 a la cifra de 375,774 trabajadores sin empleo (...) [aunado] a los despidos masivos de obreros [por el paro en las fuentes de trabajo] (...) se suman los reajustes de trabajadores en las que seguían operando, la disminución de las horas de trabajo y de los días de labor la reducción de los salarios(...) [sin embargo] a pesar de la represión a los obreros, aumentaros sus huelgas (...) [lo que hizo] que la crisis política se entrelazará con la grave crisis económica (...)”¹²

Bajo este panorama se inició el gobierno cardenista que empezó con la implementación de la reforma agraria, financiera¹³ y monetaria; y el reconocimientos de las

¹¹ ibid. Pág. 82.

¹² ibid. Págs. 82-83.

¹³ RUEDA Peiró, Isabel. comenta que con la reforma financiera y monetaria de 1935 se crearon los medios de pago y utilización de la expansión monetaria; y la absorción del ahorro interno, con el fin de poner el dinero a disposición de empresas

demandas salariales, de los movimientos huelguísticos, y la tendencia a la ampliación del gasto público, con el que el Estado canalizó porciones crecientes de la inversión pública al desarrollo industrial (medios de consumo inmediato: textil, calzado y alimentos), efectuando diversas obras de infraestructura para facilitar su crecimiento. Surgieron diversas instituciones bancarias que emitieron billetes (Hansen dice que fueron cerca de 30 bancos comerciales), pero fue hasta que se erigió el Banco de México como el banco central del país, cuando se constituyó en la principal institución bancaria de México desarrollando diversos tipos de control financiero que, a partir de 1940, se utilizaron para estimular el crecimiento económico, configurándose un “(...) sistema de requisitos graduados y flexibles para reservas se utilizó cada vez más como un medio para influir, en la oferta monetaria total y en la distribución de los créditos bancarios. En 1940 el Banco recibió mayor autoridad para cambiar las disposiciones sobre las reservas, variar las tasas de descuento y para comprar y vender valores públicos y privados (...)”¹⁴ La segunda creación institucional bancaria y financiera fue en 1934 con la de Nacional Financiera con el mismo propósito de financiar el desarrollo y crecimiento económico nacional, convirtiéndose en el agente más importante del mercado de valores que apoya a los proyectos de servicio, en calidad de patrón, dueño o empresario que “(...) entre 1940 y 1950 Nacional Financiera concentró sus recursos en diversas industrias básicas, concediendo créditos a largo plazo o adquiriendo títulos sobre la propiedad neta. Los fondos para desempeñar este papel de banquero inversionista en gran escala se obtuvieron del gobierno federal, de las inversiones internas en los valores de la Nacional Financiera y de algunas instituciones gubernamentales de EU, como el Export-Import Bank. A Partir de 1950, una proporción creciente de sus recursos se ha destinado al financiamiento de inversiones de infraestructura, sobre todo energía eléctrica y ferrocarriles.”¹⁵

A finales de los años treinta y durante los cuarenta, el Estado implementó una política proteccionista, otorgando estímulos fiscales y subsidios a empresarios e inversio-

públicas y privadas e impulsar la acumulación de capital. Además cita a Alonso Aguilar, quien expresa que ante el alza de la plata se decretó la desmonetización y se incorporó el metal blanco a la reserva en el poder del Banco Central y dio al billete un poder libertario e ilimitado logrando dotar al sistema monetario de la elasticidad que había carecido y abriendo una nueva perspectiva a la utilización del dinero con fines de desarrollo. op. cit. Pág. 90.

¹⁴ HANSEN. op. cit. Pág. 49.

¹⁵ ibid. Pág. 50.

nistas, de tal forma que se sustituyó a la élite económicamente improductiva por una naciente burguesía progresista y activa, dispuestas a retomar los nuevos patrones de inversión y de aceptar la política del Estado en busca de agilizar la movilidad social, económica y política de las clases media y baja; y sostener una mayor estabilidad política que asegurara el crecimiento sostenido que se pretendía alcanzar. Producto¹⁶ de acelerar las tasas de ahorro e inversión que posibilitó, a partir de 1940, un crecimiento económico, y la capacidad de satisfacer las demandas de la población que no detectó cambios significativos desde la revolución de 1910. El Estado implementó mecanismos para controlar a las organizaciones obreras y de trabajadores para conservar bajos salarios, como una estrategia de innovaciones institucionales. Esto fue posible gracias a la política demagógica propagada en esos años, en los que apoyó activamente la organización de la mano de obra, y se puso de parte de los trabajadores mexicanos en sus conflictos con los propietarios y administradores extranjeros. Aunado al hecho de que se planteaba por parte del Estado una política de desarrollo económico autónomo y con la implementación de la reforma agraria y con la educación socialista parecía indicar que era un proyecto posible.

El Estado aceleró el proceso de acumulación capitalista e industrialización, a la vez que se consolidó y fortaleció a una burguesía, mientras que se utilizó a una amplia masa de trabajadores para consolidar su legitimación política e impulsar el desarrollo capitalista, para lo que era necesaria una política de nacionalización y las amenazas de embargo (Ver el caso de la industria petrolera y ferrocarrilera que especulaban sus inversionistas a favor de un monopolio), por que obstaculizaban la expansión y desarrollo. Esto se consideró una arremetida contra del capital extranjero (algunos inversionistas se retiraron de México o redujeron la tasa de reposición de las plantas y equipos), además por el apoyo de Lázaro Cárdenas a las organizaciones obreras y a los trabajadores, y propició la crítica de la comunidad internacional dedicada a los negocios. Esto causó el crecimiento del gasto público, cuyos efectos fueron contra-

¹⁶ ibid. Pág. 56.

productores porque se destinó preferentemente a elevar la demanda en lugar de atacar las causas de la crisis.

La fuga de divisas entre 1929 y 1940, debido a la baja de ingresos derivados de las exportaciones tradicionales “(...) *las entradas obtenidas por la exportación de mercancías se redujeron efectivamente en 1.4 % anual en términos medios. Para ese último año y a pesar de dos devaluaciones cuantiosas, las reservas internacionales de México bajaron a 20 millones de dólares (...)*”¹⁷, lo que ocasionó por el estancamiento en la actividad económica de los Estados Unidos, por la crisis que experimentaron los países altamente industrializados y por la inseguridad respecto al gobierno cardenista.

7.1.3 El desarrollo estabilizador (1940-1970).

Del desarrollo económico en México a inicios del siglo XX y hasta 1940, se expondrán los aspectos generales del proceso de su desarrollo capitalista en el periodo de 1940-1970, caracterizado como un periodo dividido en dos etapas diferenciales entre sí:

- Hacia un proceso de industrialización (1940-1956).
- Desarrollo industrial, crecimiento y monopolización (1957-1970).

Los criterios para hacer esta división se basan en las características homogéneas de cada determinada etapa, rasgos y tendencias comunes como los indicadores del proceso de acumulación de capital (comportamiento del PIB); la producción en cada etapa; las medidas de política económica implantadas por el Estado; la tecnologización industrial experimentada, y el comportamiento de los salarios, entre otros.

¹⁷ ibid. Pág. 44.

7.1.3.1 Hacia un proceso de industrialización (1940-1956).

Los rasgos y tendencias principales manifestadas fueron: la producción de bienes de consumo necesario o bienes y salarios, semiindustrializados; proceso de industrialización vía sustitución de importaciones ante las deficiencias que tenía el aparato productivo, que desarrolla la producción manufacturera en la que la producción de alimentos y textiles, jugaron un papel fundamental en la economía.

La producción agrícola creció permitiendo la exportación de productos agrícolas y el abastecimiento de insumos para el sector industrial; que caracteriza a esta etapa como la del desarrollo extensivo del capitalismo en México¹⁸, porque el sector industrial fue la columna vertebral de la acumulación capitalista, al tiempo que el Estado implantó medidas proteccionistas, los estímulos fiscales, la política inflacionaria (crecimiento anual de los precios de un 10% en promedio), la fuerte inversión pública (con una tasa de crecimiento de la inversión bruta fija mayor a la del PIB); y bajos salarios (que hicieron un régimen a costa de la explotación absoluta de la fuerza de trabajo). Estos factores se conjugaron en beneficio del sector industrial llevando a una segunda etapa del desarrollo industrial al país que fue definitivo en la producción nacional.

Durante los años de 1930, existía en México una industria endeble; la economía era predominantemente agrícola; la fuerza de trabajo se encontraba ocupada en actividades rurales (70%); existía una producción agrícola de subsistencia. Por lo que el desarrollo industrial era débil e incipiente, se apoyaba en una base semiartesanal que producía casi exclusivamente bienes de consumo no durables con materias primas nacionales. En la segunda, se da un salto cuantitativo y cualitativo al transformarse la estructura productiva de agrícola industrial que amplió el mercado interno y sentó las bases para el desarrollo industrial, con una fuerte ingerencia estatal que impulsó un nuevo patrón de reproducción del capital, que implicó el

¹⁸ Esta es una caracterización de la economía mexicana planteada por Rivera, y Gómez, que explica que la periodización de la economía debe hacerse a partir de las tendencias generales del desarrollo del capital, como se muestra en la Primera Etapa, que coincide en los años que abarca.

quiebre con la dominación oligárquica, readecuándose social y políticamente y constituyendo nuevas alianzas y formas de dominación que gestaron las bases de un nuevo Estado democrático burgués parlamentario¹⁹.

Las nuevas condiciones propiciadas por la segunda guerra mundial, unidas al comienzo de la expansión agrícola moderna crearon una situación favorable para el desarrollo de la industria. Este es alentado por el Estado a través de una serie de medidas que sintetizamos y que a continuación presentamos:

1. La creación de infraestructura básica (el 45% de la inversión federal se canaliza a vías de comunicación y medios de transporte así como a irrigación y servicios esenciales).
2. La ampliación considerable del sector público, incorporando diferentes industrias productoras de energéticos (petróleo y electricidad), y las ramas de bienes salarios o consumo inmediato (industria alimentaria, azucarera, textil) y otras, la papelera, siderúrgica, química y metalmecánica.
3. La extensión del sistema financiero creó instituciones de crédito para canalizar mejor las inversiones (Nacional Financiera, Banco Nacional de Comercio Exterior y Banco Nacional de Crédito Ejidal, entre otros).
4. Se sigue una política de "Sustitución de Importaciones", con la que el Estado protege a la industria (bienes de consumo necesario e intermedios), de la competencia con el exterior, dando lugar a la producción de bienes de consumo duradero que se dinamizó. Con la sustitución de importaciones se toman medidas de Política Económica como: elevación de tarifas arancelarias y las devaluaciones monetarias; concesiones fiscales importantes y las industrias de empresas "nuevas y necesarias" (o sea las nacientes empresas manufactureras productoras de metales, químicos, alimentos procesados, textiles y materiales de construcción, a quienes no se les cobraron impuestos por un periodo de 5 a 10 años), y un suministro de energéticos baratos y abundantes.

¹⁹ Véase a OSORIO, Jaime "Patrones de reproducción en Chile" En Materiales de Discusión Pág. 27. Su idea radica en que ante la incapacidad de las burguesías en América Latina de impulsar el desarrollo industrial, hacen indispensable la participación del Estado en la economía.

5. Por último, se efectiviza la Reforma Agraria y la consiguiente liberación de mano de obra a todas las relaciones de peonaje (con el reparto de tierras de más de 17 millones de hectáreas).²⁰

Esto produjo el crecimiento industrial financiado en más del 50% por el sector público, que a través de las exportaciones agrícolas (principalmente de algodón y café) logró una fuerte entrada de divisas, posibilitando el rápido equipamiento industrial, que permitió las importaciones de bienes de producción, alcanzando una inversión bruta fija a más del 27% del PIB (en 1940) y de 19.9% en la primera mitad de los años 50. Esta inversión pública se vendió en infraestructura básica para el desarrollo, luego en comunicaciones y transportes y al final en agricultura e industria. Esta relación se invirtió en los primeros años de 1950. Aunado a este proceso se presentó la Segunda Guerra Mundial, que favoreció a la economía mexicana, ya que Estados Unidos demandó bienes de consumo intermedio e inmediato (alimentos, entre otros), lo que duplicó las exportaciones de mercancías y propició la instalación de empresas que no requerían de equipos sofisticados imposibles de importar, abasteciendo la demanda externa de productos, por lo que las actividades y las ganancias de la burguesía nacional se extendieron. Un ejemplo de esto es que “(...) *al dejar (...) Cárdenas el poder, en 1940 había en México 12,000 industrias de transformación y el valor de la producción [llegó] a 2,000 millones de pesos. Al terminar la guerra y el sexenio avilacamachista, el número de industrias [subió] a 22,545 y el valor de la producción a 40,119 millones (...).*”²¹

El crecimiento enorme de la manufactura, la expansión de la burguesía, y de la capacidad instalada de la industria, que generó un proceso que se alargó por casi 30 años, después de los años 40; no así con la evolución de los salarios que se redujeron a la mitad entre 1939 y 1946 y fueron constantes hasta 1952. A partir de aquí ascienden, pero es hasta 1968 cuando alcanzan el nivel que tenían en 1939. Reitera “(...) *de 1949 a 1956 la participación de los asalariados en la producción nacional*

²⁰ DABAT, Alejandro. “Evolución de los salarios de la clase obrera en México en la década de los sesenta”. Problemas del desarrollo. Pág. 93.

²¹ RUEDA Peiró, Isabel. Pag. 130 cita a Mario Grill. Los ferrocarrileros.

bajó, de representar alrededor del 32% del PIB, al costo de los factores en 1939 a alrededor del 23% en 1946, De 1947 a 1950 dicha participación se incrementa, para volver a reducirse entre 1950-1951 y al nivel de 1946. A partir de 1951 comienza un lento pero sostenido aumento, pero es hasta 1966 que los sueldos y salarios vuelven a tener la participación de 32% del PIB. Estos datos nos dan (...) idea de cómo el proceso de industrialización sustantiva se finca sobre (...) una creciente explotación de la clase obrera (...).”²²

Creció la industria y se mantuvieron bajos salarios para la clase obrera, lo que ocasionó la oleada de huelgas e inconformidad del movimiento obrero, sin dejar de lado que una razón fundamental que propició el sostenimiento de bajos salarios en México por varias décadas fue la gran oferta de fuerza de trabajo. Debido a que después de la Revolución Mexicana con el lento reparto de tierras y luego de la reforma agraria, numerosa mano de obra fue dotada de tierra, otra se empleó libre para trabajar donde le conviniera, y los que no fueron dotados de tierras se movieron a las ciudades en masa en diversas regiones, lo que amplió significativamente la oferta de mano de obra; además, por los bajos salarios se elevaron las ganancias e inversiones de los capitalistas, que fue notorio a partir de los años cuarenta. La fuga de divisas entre 1929 y 1940, debido a la baja de ingresos derivados de las exportaciones tradicionales que “(...) las entradas obtenidas por la exportación de mercancías se redujeron efectivamente en 1.4 % anual en términos medios. Para ese (...) año y a pesar de dos devaluaciones cuantiosas, las reservas internacionales de México bajaron a 20 millones de dólares (...)”²³, ocasionado estancamiento en la actividad económica en EU, por la crisis experimentada en los países altamente industrializados y por la inseguridad ocasionada por el gobierno cardenista. Finalmente, entre 1940 y 1946 el crecimiento económico y el proceso de industrialización se logró a costa de los bajos salarios de todos los trabajadores del país, entre estos los de maestros, que habían pasado de la utopía del apostolado a reconocerse como los asalariados de la educación, uniéndose así a las luchas obreras que surgieron en estos años.

²² *ibid.* Pág. 129.

²³ HANSEN. *op. cit.* Pág. 44.

7.1.3.2 Desarrollo industrial, crecimiento y monopolización (1957-1970).

Entre los años cincuenta y setenta se logró un crecimiento económico, pero se generó una desigualdad e inequidad del ingreso que pudo haber sido más inequitativa que en los países de América Latina, que son fruto de un proceso desigual de desarrollo y presentan la tendencia de los países subdesarrollados a establecer políticas gubernamentales destinadas a concentrar los beneficios en la escala de altos ingresos y han tratado con la pobreza casi en forma directa. Esta segunda etapa de desarrollo industrial poseyó como principales aspectos: un crecimiento económico más o menos estable con un ritmo del 6.2% del PIB en promedio; estabilidad en los precios; la producción que se realizó fue la de bienes de consumo intermedios, duraderos y de capital, donde las ramas de la industria pesada crecieron a tasas sustancialmente superiores a la media de la producción industrial, al mismo tiempo que hubo una disminución en la producción agrícola y sus precios de uso industrial. Asimismo, debido a la estabilidad económica y política, en éste período se presentó un aumento del salario real de todos los trabajadores del país; particularmente los maestros, con el gobierno de Adolfo López Mateos obtuvieron diversos beneficios a través de prestaciones.

La nueva celeridad del proceso de acumulación de capital entre los años 50 y 70 se explica a partir de las nuevas ramas, punta de la economía mexicana y se convierte en la segunda etapa de una de las principales importadoras de capital en el mundo, se da un rápido crecimiento a la productividad en la industria, la modernización de la planta industrial -por lo tanto un incremento en la composición orgánica de capital- un peso creciente de las grandes empresas estatales y transnacionales por el incremento en la inversión extranjera directa, llevando así a una segunda etapa de industrialización a la economía mexicana. Esta etapa se caracterizó por desplegar un

desarrollo intensivo del capital²⁴, que predominó sobre toda la economía, en donde el Estado fue el principal instrumento de la burguesía para promover la industrialización elevando el monto destinado a la inversión industrial, la constitución y ampliación de empresas públicas y semipúblicas orientadas hacia la producción de una amplia gama de bienes y servicios que permitieron subsidiar la industria, empujando al Estado a dirigirse a las fuentes de financiamiento externo a fin de sostener el déficit público.

Estos factores condujeron a la monopolización de la economía en la que se articularon los intereses del capital nacional y extranjero, propiciando una concentración y centralización del capital, y al fortalecimiento del capital financiero ante las necesidades crecientes de la industrialización que vivía el país. Durante este periodo se amplía la división del trabajo en la industria como una mayor productividad, mostrando una tendencia de la supeditación del trabajo al capital (gran industria) lo que hizo pasar a un trabajo intensivo complejo, mientras se agudizaba el desempleo y el deterioro del salario real de los jornaleros agrícolas y trabajadores de las ramas atrasadas de la industria. Se mostró una clara tendencia a una explotación creciente de los trabajadores.

Los altos niveles de la tasa de ganancia existente en 1940 y principios de 1950, fue imposible mantenerla por la incapacidad de sostener un crecimiento continuo de los rendimientos agrícolas, lo que llevó y determinó a un cambio en la tendencia del mercado mundial iniciado después de la crisis de 1958-1959 una nueva fase de prosperidad del capitalismo mundial caracterizado por un crecimiento ininterrumpido, desde principios de la década de 1960 hasta el primer tercio de la siguiente. Los años 1940 y los primeros de la década de 1950 fueron de transición para el desarrollo industrial. A la segunda mitad de la década de 1950, se invirtió la relación entre agricultura e industria. La industria se convirtió en el eje de la acumulación de capital. Se cambió el patrón de reproducción basado en la ampliación del mercado interno de productos

²⁴ idem. Sólo que esta vez haciendo referencia a la segunda etapa del desarrollo industrial que se enmarca más o menos en esos años.

agrícolas, en una industrialización ligera y en una explotación absoluta de la fuerza de trabajo, lo que resultó en un nuevo patrón de acumulación basado en la industria de bienes de consumo duradero, de bienes intermedios y de capital, con participación del capital extranjero²⁵.

El crecimiento económico de México a partir de 1950 se basó en el desarrollo industrial. El resultado fue una transformación cuantitativa de la estructura productiva, donde las ramas dinámicas de bienes intermedios y las de bienes de consumo duradero, entre ellas, la industria de maquinaria y equipo. Al mismo tiempo, las ramas tradicionales pasan a ser secundarias en su aportación al Producto Nacional Bruto, registrando un declive en su producción. La distribución de mano de obra pasó de 63% en 1940, a 42% en 1970, por lo que tiende a descender la fuerza de trabajo agrícola en términos absolutos de acuerdo al informe del Banco de México²⁶. Las transferencias y subsidios entre 1955 y 1957 representaron el 8.8% del gasto estatal a 16.1% en 1974-76. La mayor parte del gasto público fue costado con el déficit de las finanzas públicas y las condiciones de agotamiento tecnológico prevaleciente que invalidaron las políticas de estabilización (o alargamiento) del ciclo económico, *“(...) por lo que se agudizó la inflación a la vez que aumentaba el desempleo, para dar lugar al connotado fenómeno de estanflación. El aumento de la inflación tuvo otras repercusiones adversas, ya que además de dificultad el cálculo económico tendió a desvalorizar al capital dinerario, afectando con ello al gran capital bancario internacional (...).”*²⁷ La transición económica experimentada en esos años hacia un nuevo patrón de acumulación, aunado al agotamiento institucional y a la caída de la rentabilidad del capital, la corriente neoliberal criticó la intensiva intervención del Estado en la economía para contrarrestar la crisis.

Para esta corriente, la intervención del Estado en la economía es improductiva, ambigua y confusa, afirmando que la acción gubernamental que tiende a reducir el desempleo sería contraproducente a la larga debido *“(...) el incremento de la oferta*

²⁵ AYALA, José. et al. “La crisis económica: evolución y perspectivas”. En Pablo González Casanova y Enrique Florescano (coordinadores). *México hoy*. Pág. 40.

²⁶ MONTERO Tirado, Ma. Del Carmen. “La intervención del Estado...” Pág. 82.

²⁷ RIVERA Ríos, Miguel Ángel. *México en la Economía...* op. cit. Pág. 107.

monetaria que implica, crearía inflación crónica, una huella en la memoria colectiva se transformarían por efectos de una nueva “racionalización”, las relaciones contractuales entre obreros y patrones. Las expectativas racionales se erigieron en el fundamento de una nueva economía clásica que asume que los agentes económicos son racionales (...) y vuelven inoperantes (...) procedimientos de gestión estatal (...).”²⁸ Creo que la intervención del Estado es vital para contrarrestar los efectos de la crisis, y necesaria para frenar los antagonismos entre clases sociales (la alianza del Estado con el movimiento obrero y la burguesía se garantiza el crecimiento del consumo y la ampliación del mercado), aunque protege intereses capitalistas. Con esto no planteo que el Estado es todopoderoso ni que comparto la teoría de la elección pública del crecimiento masivo de instituciones gubernamentales. Sólo reconozco que para las economías subdesarrolladas y para contrarrestar la crisis es básico el Estado. Rivera señala que la modificación que se dio respecto a la participación del Estado en la economía a fines de los años 50 tendiente a poner límites y efectuar los nuevos requerimientos del mercado internacional “(...) el fortalecimiento del mercado mundial tuvo otro significado: implicó la recuperación de la lógica concurrencial del capitalismo lo cual inducía (...) a los productores privados (...) y al (...) Estado a asumir principios de eficiencia y competitividad conforme se integraran a la economía mundial (...).”²⁹

La tendencia cada vez mayor a la dependencia de las economías desarrolladas, aunada a la impuesta división internacional del trabajo en las que los países subdesarrollados quedan sujetos los capitales más fuertes, generando la internacionalización de la economía, y con esto la transformación de la participación del Estado en la economía, la metamorfosis de la producción de bienes de consumo no duradero a duradero e intermedios en México a fines de los años 50, y el cierre de la etapa de posguerra con su reconstrucción capitalista, auge económico, y vigorización presupuestaria de las finanzas del gobierno llegó a su fin en los 60.

²⁸ ibid. Pág. 108.

²⁹ ibid. Pág. 118.

7.1.4 Tendencia a la internacionalización de la economía mexicana y las crisis económicas en México entre 1970 y 1980.

Se destaca una reflexión sobre las crisis, expuesta por Radetich, quien dice que éstas no sólo afectan a las aspiraciones de los gobiernos, a las finanzas, a las empresas, a los trabajadores, al gasto público para mejorar la seguridad o el transporte sino que afectan, sobre todo, a los sujetos. Las crisis perturban inmediata y vehementemente a las mujeres y hombres que son cabezas de familia, y que necesitan un crédito para comprar un techo, o la semilla para cultivar, en el caso de los que viven de la tierra. En las crisis sobresaltan *“(...) las relaciones de pareja, las aspiraciones individuales, promueven la violencia intrafamiliar y social, afectan el sueño y la vigilia, crean depresiones masivas, producen divorcios, abortos, reducción de los niveles de autoestima, inciden negativamente sobre el rendimiento en el trabajo y más aún, hasta en la sexualidad y en la privacidad (...) las crisis no son como creen los expertos asalariados del gobierno, un asunto de mercado o de cuentas nacionales o de desequilibrios en la balanza de importaciones y exportaciones. Son una desestructuración de la totalidad de las relaciones sociales que a cada uno de nosotros se nos mete hasta el tuétano o hasta la cama, como usted prefiera (...)”*³⁰ Esto explica la vulnerabilidad en la que ha vivido México desde la colonización de la península Ibérica hasta ahora; en este apartado sólo se menciona la cuestión económica, en el siguiente apartado se desarrolla el contexto socio histórico y sus secuelas en el panorama político y cultural.

Los años 60 fueron clave y decisivos para la inclusión de la economía mexicana al proceso de globalización. *“De una parte [se generaban] cambios estructurales cuya maduración posibilitaba nuevas formas de vinculación internacional (...) abría grandes oportunidades en términos de apertura de mercados, inversiones y transferencias de tecnología (...)”*³¹ Las economías que estaban por activar las transformaciones internas que elevaran su capacidad de admisión, aprovechamiento y ajuste de elementos exógenos, quedarían en condiciones de desarrollar un cambio en su

³⁰ RADETICH, Horacio. Los días que nos tocaron vivir. Notas sobre la educación, la sociología, la política y la economía contemporáneas. Pág. 20.

³¹ RIVERA Ríos, Miguel Ángel. México en la economía... Pág. 163.

desarrollo. La década de 1970 se inicia en México con una crisis cíclica que se manifestó en los últimos años de los 60, y que se agudizó con la crisis mundial de 1974-1975, dando lugar a una recesión generalizada, comparable a la crisis de 1930; sólo que la crisis de los 70 presentó nuevas y más profundas contradicciones, convertidas en obstáculo para la acumulación de capital³².

Los principales síntomas de la crisis: inflación, desempleo, creciente endeudamiento (interno y externo), disminución en el ritmo de crecimiento, inestabilidad monetaria y crediticia, mayor dependencia del imperialismo de países subdesarrollados, sobreexplotación y pauperización de los trabajadores. El desarrollo de la productividad fue limitado en todos los sectores agrícola e industrial, y se restringió el mercado interno, porque no se desarrollaba su producción interna tan rápido como crecía su demanda, lo que generó una desproporción entre la oferta y la demanda y una tendencia creciente al déficit con el exterior³³.

Ante la situación de crisis económica, a inicios de la década de 1970 el Estado decidió enfrentarla, fomentando una mayor distribución al ingreso (en relación a los periodos sexenales anteriores), y reactivando el ritmo de acumulación por medio de la inversión directa del Estado, reforzando proyectos de empresas públicas y otorgando mayores estímulos financieros a la industria. Su origen está en la sobreacumulación de capital, generada por la industrialización acelerada desde 1940, cuyo auge terminó a finales de 1970 para entrar en una etapa de desequilibrios periódicos a lo largo de la década; pero fue en 1971, 1976, 1977, y 1982 cuando se manifestaron con mayor fuerza los efectos de la crisis, causando un desplome en la economía. De aquí se desprende por qué a los setentas y principios de la década de los ochentas se les caracteriza como un proceso de transición hacia un nuevo patrón de acumulación, en el que se reestructuran los nuevos ejes de la acumulación de capital a nivel internacional. Un ejemplo de esto es la especialización en ramas de la producción como la electrónica, química, y el incremento de la productividad y

³² AGUILAR, Alonso. "Crisis del capitalismo". *Estrategia*. 1979. Pág. 18.

³³ OSORIO, Jaime "Patrones de Reproducción en Chile". En *Materiales de Discusión CIDAMO* Pág. 2.

superexplotación del trabajo, aunado al proceso de regionalización por sectores productivos de acuerdo a la división internacional del trabajo. Asimismo, se redefinió la participación del Estado en la economía en aspectos como disminuir el proteccionismo, cambios en la política comercial, y se mantuvo la política de sustitución de importaciones como en prácticamente toda América Latina³⁴, a diferencia de lo ocurrido en Asia Oriental.

7.1.4.1 Primera etapa 1970-1976.

Cuando en el periodo 1970-1976 se vieron los indicadores de acumulación de capital se nota cómo el comportamiento de la inversión bruta fija no fue constante, sino variable, ya que el 16% en 1973 baja al -5.6% en 1976, lo mismo sucede con el ritmo de crecimiento que del 3.4% del PIB en 1971, aumenta al 7.6% en 1973 y baja al 1.7% en 1976.4% (tasas de crecimiento a precios de 1960). La estructura productiva, la producción de bienes de consumo duradero y de capital, mantuvieron el mayor ritmo de crecimiento, pero en 1976 se desplomaron drásticamente.

La inversión privada se mostró insuficiente, restringiendo al máximo su participación en la formación de capital nacional, tan sólo en la inversión bruta fija llegó a un máximo del 12.8% (del PIB a precios de 1970) y hasta el 11.4% en 1976. Algunos autores, como Carlos Tello, consideran que la actitud de la iniciativa privada se debió a la inconformidad ante la política impuesta por el Estado (de Desarrollo Compartido), que impuso al sector empresarial aumento salarial, construcción de viviendas para los trabajadores, reducir la jornada de trabajo, mejorar los servicios de asistencia médica para los trabajadores, etc., iniciada la crisis en 1970 de sobreacumulación de capital, provocada por la inversión masiva de capital bruto fijo y la ley tendencial de la caída de la tasa de ganancia, que no permitió una mayor inversión por parte del capital privado. El comportamiento de los salarios, a pesar de que en 1976 alcanzaron el nivel más alto de crecimiento en la historia del capitalismo mexicano

³⁴ RIVERA Ríos, Miguel Ángel. México en la Economía... op. cit. Pág. 119.

(aunque no todos los trabajadores asalariados se beneficiaron), las condiciones de vida de un buen número de trabajadores se deterioraron (sobre todo en la rama de producción de bienes de consumo no duradero y de servicios). Ante la inflación registrada creció la tasa de desempleo y subempleo. El término de la primera fase de la crisis de los 70, con graves desequilibrios y desajustes económicos, que se convirtieron en un obstáculo para la acumulación de capital, a pesar de la política económica implementada por el Estado de aumentar el gasto público para compensar la insuficiencia de la inversión privada nacional y extranjera, para mantener el ritmo de crecimiento y con esto tratar de posponer la crisis.

7.1.4.2 Segunda etapa 1977-1982.

En 1976 se manifestó en México una crisis en el sistema capitalista de producción que se expresó a través de la ley tendencial de la caída de la tasa de ganancia, consecuencia del acelerado proceso de acumulación de capital que se desarrolló tres décadas antes, trayendo una sobreacumulación de capital que generó una recesión en la economía nacional. Sumado a esto influyeron otros factores como la crisis capitalista mundial de 1974-1975, fenómenos como el de la inflación, el encarecimiento del crédito en el mundo, etcétera. La crisis también reflejó el crecimiento desigual entre la agricultura y la industria, en los montos de importación/exportación, originando un déficit en la balanza de pagos, la que a su vez incidió en el crecimiento del endeudamiento externo. Se agudizó el déficit fiscal del Estado, ante la insuficiencia de la inversión privada y el deficiente sistema tributario, que a pesar de las medidas realizadas por el Estado de incrementos a las tarifas de las empresas del Estado y otras reformas fiscales no fueron capaces de evitar el déficit.

Uno de los aspectos significativos de la crisis de 1976 fue el encarecimiento del crédito internacional originado por el enorme incremento de los pasivos mundiales. Esto trajo consigo dificultades en los pagos internacionales, afectando simultáneamente a varias naciones, entre ellas México "(...) que tenían que pagar el 30% de los

ingresos por exportación de bienes y servicios y amenazaba con elevarse más por el estancamiento de las exportaciones (...)."³⁵ Esto se tradujo finalmente en la devaluación del peso mexicano, que repercutió gravemente en la caída de los salarios reales y en la imposición de los topes salariales, conduciendo a los trabajadores a una pauperización creciente. Después de esta crisis hubo un auge económico entre 1978-1981, basado en la venta y exportación de petróleo, con el que el Estado trató de impulsar la economía, destinando el 5% de la inversión pública total a este sector energético. El "boom petrolero" jugó un papel de vital importancia y determinante en el proceso de acumulación de capital, para el desarrollo industrial y el crecimiento de la economía en general, que se estancó. La inversión bruta de capital fijo privada fue de 11.7%; la pública del 9.6% en 1980,³⁶ y a partir de este año tendió a bajar.

Con las divisas obtenidas por la explotación de petróleo se invirtió en los sectores de la producción destacando la industria petroquímica básica, energía eléctrica, siderurgia y otras industrias de participación estatal con capital extranjero como la automotriz y comunicaciones y transportes. El petróleo permitió la importación masiva de bienes de capital y de alimentos básicos (como el maíz y el trigo), proveyendo un gran apoyo a la pequeña y mediana industrias. El papel que desempeñó el petróleo en la economía en este periodo fue múltiple, ya que jugó un papel de soporte financiero que permitió establecer estímulos fiscales, subsidios, que impulsaron todas las actividades de la economía, incluso al sector agropecuario. Por ejemplo, la inversión pública fue de 40.6% en 1976 y llegó al 46.3% en 1980, y se destinó principalmente a energéticos. Este auge permitió la formación de proyectos conjuntos del gran capital internacional con el Estado y burguesías mexicanas; grandes empresarios nacionales como Petróleos Mexicanos (PEMEX), Banco Nacional de Obras y Servicios Públicos (BANOBRA), Grupo Alfa, etc., quienes obtuvieron condiciones Excelenciales de crédito de los mercados financieros internacionales. Con esto creció la inversión privada en un promedio de 15.8% en 1977-1978 en la formación de capital fijo.

³⁵ RIVERA y Gómez "Acumulación de capital en México en la década 70". Teoría y política. Pág. 79

³⁶ NAFINSA. Economía Mexicana en Cifras. Pág. 58.

El auge petrolero presentó sus limitaciones en 1981, cuando se agudizaron las contradicciones del capitalismo a nivel mundial. Algunas de las limitaciones y consecuencias del "boom petrolero" fueron la generación de un proceso inflacionario que mantuvo sobrevalorada la moneda nacional, ocasionando una devaluación; favoreció las acciones especulativas en detrimento de la consolidación del proceso de acumulación de capital; pospuso y agudizó las grandes contradicciones sufridas en 1976 impulsando la producción de bienes de consumo durable, haciéndola crecer hasta el 16.6% entre 1977-1980, mientras que los bienes de consumo no duradero sólo llegaron al 5.2%³⁷. Esto ocasionó una crisis al sector externo porque el superávit petrolero no fue suficiente para cubrir las importaciones masivas de bienes intermedios y de capital; además, creó un déficit manufacturero por la compra masiva de este tipo de artículos, situación que contribuyó a la agudización del déficit de la cuenta corriente y de la balanza de pagos en general.

A finales de los 70 esa política de importación masiva se agotó por los altos costos productivos, la baja calidad la producción y su creciente necesidad de subsidios, lo que provocó la búsqueda de una acumulación orientada hacia el estímulo a las exportaciones manufactureras, que en 1974 representaron casi la mitad de las exportaciones totales. En el periodo de José López Portillo, en la segunda mitad de los 70, la exportación petrolera jugó un papel central en la estrategia de acumulación, pero generó un crecimiento más acelerado de las importaciones de bienes intermedios y de capital que obligó al endeudamiento externo en un marco de dependencia y desarticulación del aparato productivo. En esta forma el "boom petrolero" se vio limitado por la caída de los precios del petróleo a nivel internacional, por el aumento en las tasas de interés presentadas desde 1974 e impuestas por Estados Unidos y por la ley tendencial de la caída de la tasa de ganancia, que estuvo presente a lo largo de toda la década y que nuevamente en 1982 se agudizó.

La crisis se manifestó una vez más a través de la devaluación monetaria, la inflación, la fuga de capitales, la disminución en el ritmo de crecimiento y un mayor endeuda-

³⁷ SORIA, Víctor. "Caracterización de la crisis de 1976-1982" En Economía: teoría y práctica. 1983. Pag. 72.

miento externo. Estos factores representaron para los trabajadores una disminución de su poder adquisitivo para la satisfacción de sus necesidades inmediatas. En los últimos años de los 1970 ya presentaba una baja en los salarios reales, al grado de que "(...) la participación de los salarios en el Producto Interno Bruto, registraba una tendencia decreciente del 38.9% en 1977, del 37.7% en 1978, del 36.6% en 1979 y del 35.1% en 1980 (...)"³⁸ se agudizó más en 1981 por lo que "(...) con esto la clase obrera [experimentó] una caída del 50% en su nivel de vida (...)"³⁹. Esta crisis fue de sobreproducción de mercancías, que por las grandes inversiones de capital "(...) en los sectores claves de la economía -industrial y los servicios, durante 1978-1981 motivados por los cuantiosos gastos y subsidios del gobierno, más los extraordinarios ingresos petroleros concluyeron por generar el proceso de sobre acumulación de capital que se entrecruzó con los resultados obvios, excesivo gasto y fuga de capitales: bancarrota del sector público (...)"⁴⁰ que estuvo inmersa en las contradicciones de la acumulación capitalista⁴¹ a nivel mundial, y que contribuyó a reestructurar el mercado mundial, buscando un nuevo orden económico internacional con el que se definieron los nuevos ejes que permitieron dar continuidad a la reproducción del capital. Así la crisis influyo determinantemente para la nueva inserción del Estado en la economía para dar continuidad a la reproducción del capital.

Después de haber estudiado el comportamiento de la acumulación en la década de 1970 y de haber observado cómo se presentaron ciertas crisis cíclicas en 1971, 1976 y 1982 que llevaron a fuertes desequilibrios a la economía nacional, provocados por estas crisis en México y por la crisis capitalista mundial de 1974-1975, se considera a la década de 1970 como una década de crisis, en la que el Estado se dedica en lo fundamental a contrarrestarla, a través de una serie de medidas de política

³⁸ JEFFREY, Bortz. Determinación del salario en México. Pág. 75.

³⁹ JEFFREY, Bortz. "La cuestión salarial actual". Pág. 103.

⁴⁰ RIVERA. "México Devaluación y Crisis". Teoría Política. 1982. Pág. 84.

⁴¹ Una de las contradicciones más claras fue la política de contracción salarial y devaluación permanente del peso mexicano frente al dólar abarataron las exportaciones obstruyeron la importación de tecnología y el desarrollo, sin embargo se observa un cambio tecnológico en la industria mexicana, especialmente en el sector metalmeccánica al aumentar la inversión total manufacturera de 9.98 en 1975 al 20.548 en 1980, este crecimiento se mantuvo hasta 1982, cuando se da la fuerte devaluación y la nacionalización de la banca por la disminución de las divisas petroleras que agravaron el déficit en la balanza comercial. Ver CASTREJÓN, Sonia. Modernización Económica: Repercusiones en la Educación Primaria General (1988-1994). Pág. 54.

económica, que a la vez permitieron posponer lo más posible la crisis que se manifiestan desde 1971 y que representaron en 1982, pero más aguda, con nuevas y más profundas contradicciones.

Rivera señala que después de una prosperidad prolongada comenzó a hacerse patente a fines de los setenta, una desaceleración del crecimiento económico en el conjunto de los países industrializados que textualmente expone de la siguiente manera: *“(...) detrás de la declinación del crecimiento económico se encontraba la desaceleración de la productividad que fue más notoria en Estados Unidos, pero después adquirió proporciones semejantes en el resto de los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). La desaceleración de la productividad se explica por varias causas interrelacionadas, pero entre ellas destacan tres: a) el agotamiento tecnológico, esto es la aparición de límites infranqueables en la técnica de producción y organización propias del paradigma fondista; b) la rigidez en la estructura de toma de decisiones tanto privada como pública provocada por la excesiva estamentación [sic] y jerarquización de las estructuras del fordismo y c) el debilitamientos de las fuerzas concurrenciales debido a una regulación que pretendía racionalizar el cambio tecnológico en la rentabilidad capitalista (...) La afectación de la tasa de ganancia debido a la conjugación de los tres factores anteriores se exacerbó debido a los fenómenos de la alta coyuntura del ciclo económico, que implicaron, a comienzos de los setenta un aumento agudo del costo de reproducción del capital [materias primas y fuerza de trabajo...].”*⁴² Aunado a estos factores que causaron baja en la productividad, la participación del Estado en la economía fue esencial para contrarrestarla, no sólo por posibilitar la fuerza de trabajo como mercancía y las condiciones favorables para la reproducción del capital, sino por la necesidad estatal de proteger los intereses del capital y a asegurar y propiciar las condiciones para la explotación de una gran masa de trabajadores asalariados, y las condiciones técnico materiales para el desarrollo del capital.

Las limitaciones históricas que tiene la economía mexicana, de incorporarse al mercado internacional en condiciones desventajosas y con burguesía nacional débil; a diferencia de los países altamente industrializados, que propiciaron el progreso y

⁴² RIVERA. México en la Economía... op. cit. Pág. 106.

expansión capitalista, al que México se incorporo tardíamente, generando así su subordinación, vulnerabilidad a economías desarrolladas, y con la incapacidad de generar un desarrollo independiente, autónomo. De tal manera, que sin la intervención del Estado es imposible, que asegura la continuidad del sistema capitalista, sobre lleva sus crisis y más aún ha legitimado la incorporación de nuestra economía al mercado internacional.

7.2 Contexto socio-histórico en el que se desarrolla el trabajo de la enseñanza en el siglo XX.

El siglo XX inicia con la culminación de una larga etapa de crecimiento económico porfirista, donde se expandió el desarrollo intensivo de la economía capitalista; se empobreció a los peones que trabajaban en el campo y a la clase obrera, lo que originó la sangrienta lucha en la que participaron los peones de hacienda, pequeños campesinos, obreros y sectores populares. Inició una larga lucha política, por la profunda desigualdad social y miseria económica a la que se sometió a la mayoría de la población, sumado al descontento político con la dictadura de Díaz, que en su último intento de reelegirse gestó una pugna política por el poder, acompañada de inconformidad social por la pobreza existente, que culminó en la Revolución Mexicana. Luego de diez años de la revuelta campesina, se decretó la Constitución de 1917 que rindió frutos en 1920, se afianzó el Estado nación y nuevas instituciones. Así como el desarrollo del estrato mestizo de la sociedad mexicana desde el siglo XIX *“(...) del que emergió el grupo que constituye la élite gobernante de hoy (...) como la manera en que esa continuidad ha contribuido a dar forma a la estrategia seguida por el país para el desarrollo económico (...) los dirigentes políticos como sus crecientes élites industrial y agrícola y a su clase media (...) Los orígenes de estos dos grupos se encuentran en el crecimiento industrial del periodo porfirista y en los efectos que tuvo la Revolución sobre la estructura social de México y los valores de su élite (...)”*⁴³

⁴³ HANSEN. op. cit. Págs. 16-17.

Durante el siglo XIX se consolidó una burguesía agraria en la economía y en el poder mexicano. A mediados del siglo XX, la burguesía industrial se fortaleció y hegemonizó la actividad económica con el auspicio del Estado, ante la ausencia de una burguesía industrial fuerte, a través de una política de estímulos y subsidios, aunado a la coyuntura económica internacional, y la caída de la economía estadounidense, lo que generó el exitoso y acelerado crecimiento entre 1940- 1970, conocido como milagro mexicano, fruto de la estabilidad política y de la consolidación de la burguesía mestiza en el poder, que dio oportunidades al capital extranjero para invertir, y facilitó su expansión, confluyendo así un proyecto político liberal vinculado a los intereses del capital extranjero. A fines de los 60 se inició un periodo de crisis política e inestabilidad económica con recurrentes crisis económicas, pero en el país se mantuvo estabilidad social con el proyecto político liberal y el surgimiento de la corriente neoliberal, para la reestructuración económica y modernización política del Estado mexicano y de sus instituciones, implementó medidas de política económica articuladas a la globalización del capitalismo internacional y hegemonizando el poder, una nueva clase política mestiza y tecnócrata que gobernó de acuerdo a las exigencias del capital internacional (especialmente norteamericano), aunque da concesiones a la clase media y baja en forma restringida.

7.2.1 Fin del porfiriato. La Revolución Mexicana y las nuevas bases del Estado (1911-1929).

En el proceso económico-social mexicano se dio un revolucionario redistribuyó la riqueza y un reacomodo de la burguesía (clase política en el poder), que dio continuidad al desarrollo capitalista impulsado desde el siglo XIX, *“(...) la revolución iniciada en 1910 liquidó el poder de los terratenientes a través de una larga y sangrienta lucha en la que participaron masivamente los pequeños campesinos, los peones de las haciendas, los obreros y demás sectores populares. Aunque la naciente burguesía industrial recoge sus frutos de robustecimiento económico y la dominación política de la burguesía*

(...)."44 La presencia de las masas determinó el estallido revolucionario, al que se sumaron grupos sociales interesados en un cambio liberal, con reivindicaciones democrático-burguesas que exigió un sistema de libertades públicas, respeto a la propiedad privada, una sociedad abierta y sustento a la libre competencia, eran reivindicaciones maderistas de 1910-1913, pero las reivindicaciones obreras y campesinas las superaron; les resultaban incompatibles con las necesidades de estas clases sociales. La revuelta campesina puso en cuestión el poder del Estado, compuesto por terratenientes.

El movimiento campesino no era homogéneo. El villismo se compuso por trabajadores y campesinos, reivindicó la justicia en el marco de las relaciones capitalista. El zapatismo se compuso por campesinos e indios, y no se propuso edificar un Estado diferente pero se opuso al existente⁴⁵, y rechazó a la burguesía. Ambos movimientos no tenían un proyecto político alternativo, ni se proponían llegar al poder. Se ha documentado la situación que prevalecía en las haciendas (sostén de la economía desde la época colonial), la sobre explotación de la mano de obra indígena y de pequeños propietarios, y las condiciones de vida y trabajo en las haciendas, con sus mecanismos de coacción para controlar al peonaje. Esta situación se convirtió en un obstáculo para: la libre circulación de la mercancía mano de obra, la expansión del mercado interno, el desarrollo industrial y la acumulación capitalista.

El desarrollo capitalista impulsado entre 1876 y 1910 fue usufructuado por monopolios norteamericanos y europeos, protegidos por Porfirio Díaz con su grupo de los científicos y la burguesía en el poder (de origen extranjero, criollo, mestizo que concentraba grandes extensiones de tierra), lo que ocasionó una profunda inquietud y desacuerdo en la débil burguesía nacional, que se sintió excluida del proyecto político, por lo que se compaginó con la inconformidad de los trabajadores que repu-

44 RUEDA Peiró, Isabel. op. cit. Pág. 22.

45 GILLY, Adolfo. "La guerra de clases en la revolución mexicana (revolución permanente y auto-organización de las masas)". En GILLY, Adolfo et al. Interpretaciones de la Revolución Mexicana. Págs. 23 y 145. En esta obra, Semo señala la existencia de documentos que demuestran que a partir de 1915 se inició un proceso de corrupción y descomposición en los ejércitos revolucionarios, excepto el de Zapata. En esta descomposición estaba la presencia de los Estados Unidos de Norteamérica, quien trataba de debilitar el radicalismo y liquidar a los sectores más consecuentes.

diaban el capital extranjero por las condiciones de trabajo impuestas y los bajos salarios que les otorgaban en la haciendas y en la minas e industria textil, dando origen a una lánguida conformación de clases sociales fruto de la “(...) combinación de relaciones de producción capitalista como precapitalistas, encarnadas en costumbres, relaciones y tradiciones inmemoriales (...).”⁴⁶

Junto a este proceso de conformación de clases sociales se dio la unidad nacional, que creó las condiciones políticas y sociales para la expansión del capitalismo mexicano, y posibilitó la constitución de una nación, anhelada desde la declaración de independencia. La sociedad mexicana se hizo más homogénea, aunque predominaron las actividades agrícolas y extractivas. Aunque la industria era incipiente se organizó un mercado interno, ligado al mercado internacional que diluyó las añejas formas de producción aldeanas, localistas y aisladas de la producción (la hacienda, la encomienda y comunas indígenas), en función del sistema capitalista; esto condensó a los grupos sociales en clases sociales propiciando las condiciones para el surgimiento del Estado. Así el proceso de desarrollo capitalista en México se definió y constituyó los elementos esenciales para la instauración de una nueva sociedad con resabios precapitalistas, y con una nueva forma de organización política en la que la revolución fue determinante⁴⁷.

Arnaldo Córdova propuso la concepción del Estado oligárquico como una idea teórica que explica cómo se dieron las condiciones para implementar el desarrollo del capitalismo y la mancomunidad social. Señala que “(...) fue una necesidad postulada por las sociedades desintegradas (...) del siglo XIX que necesitaban (...) su unificación nacional y que buscaban un desarrollo económico moderno, fundado en el mercado. Las dictaduras oligárquicas, con su programa de unificación nacional y su política de hierro y fuego, se

⁴⁶ ibid. Pág. 29.

⁴⁷ La Revolución es un fenómeno típico del mundo moderno y para presentarse eran necesarios, al menos, los siguientes elementos: un sistema económico nacional, que constituye su matriz, un sistema político nacional (obra fundamentalmente del Estado) y determinadas clases sociales que son los agentes del proceso revolucionario. Todo esto se dio en México. La misma revolución, desde el principio, desencadenó el proceso de desarrollo de las clases sociales que conforman la sociedad actual; ello explica la continuidad estructural del capitalismo mexicano a través de la revolución, mientras que, patentiza lo que es esencial en las transformaciones que se operaron en México como consecuencia de la lucha revolucionaria, esto es, la reorganización de una sociedad nacional (véase a CORDOVA Arnaldo. La Forma del Poder Político en México. 1972).

presentaron por todas partes como los instrumentos más eficaces de esas exigencias. El régimen porfirista (...) sobre la base de una política de fuerza, concilió las facciones políticas que por más de medio siglo se habían mostrado impotentes para crear un verdadero sistema político nacional; conservadores y liberales, los partidos históricos del siglo XIX mexicano, para así formar un solo bloque en el poder, bajo el mandato del dictador (...)”⁴⁸. Este proceso se presentó en el periodo posrevolucionario con Carranza, Obregón y Calles (con el Maximato), con la finalidad de fortalecer el sistema político, garantizar la estabilidad social e impulsar el desarrollo capitalista mexicano. Lo que surgió el proletariado industrial convertido en una fuerza política importante para desencadenar el proceso revolucionario de 1910 “(...) si bien no por su número, sí por el motor estratégico que llegó a jugar en la vida nacional (...)”⁴⁹; aunado a esto se desarrolló la civilización urbana con un crecimiento asombroso de sectores medios (intelectuales, empleados en los servicios, pequeños comerciantes y pequeños productores). La movilización de la riqueza fue general y se acompañó de una vasta movilidad social; a estos sectores se les sometió bajo la fuerza al proyecto político posrevolucionario, y no cesaron los conflictos sociales que, pese a su magnitud y frecuencia, no quebrantaron al Estado que se afianzó.

En política internacional se presentaron otros conflictos revolucionarios que influyeron en la revolución, Semo expone que “(...) la revolución de 1910-1920 se produce al mismo tiempo que la primera revolución socialista en la historia de la humanidad, la Revolución de Octubre y en el (...) momento en que una serie de otras revoluciones, sin adquirir un carácter socialista, exhiben la presencia de las fuerzas del socialismo en la escena en la historia (...) la revolución China (...) en 1911; a la otra revolución rusa, que tiene lugar en 1905 y que está marcada por la presencia del proletariado ruso, a través de los soviets; a la revolución turca de 1905 (...) ola de revoluciones que ya se inscriben, no dentro del proceso de ascenso del capitalismo e impulso de la burguesía como clase hegemónica

⁴⁸ CORDOVA, Arnaldo. “México-Revolución burguesa y política de masas”, en Gilly, et al. Interpretaciones de la Revolución Mexicana. Pág.63. SEMO Enrique “Reflexiones sobre la Revolución Mexicana”. Págs.143 y 291-295. En la misma obra, expone que en 1910 había de 250 a 350 mil personas empleadas, de las que 200 mil estaban en la industria (minería, ferrocarriles y empresas textiles) y el resto en servicios, comercio y transporte. De 6 a 8% de la fuerza de trabajo estaba constituida por un incipiente proletariado que comenzaba a definir respecto a las masas urbanas.

⁴⁹ ibid. Pág. 66.

*sino dentro del inicio del paso de la humanidad de la época del capitalismo a la época del socialismo (...) este hecho fundamental marcó (...) a la Revolución Mexicana (...)*⁵⁰.

Existe diferencia entre una revolución social (el caso de la Rusa y la China), y una revolución política como la mexicana, en la que después de 1917 las organizaciones obreras y campesinas pasaron a ser una fuerza política importantes y a tener peso en la vida económica y política (en estos años la concentración de la clase obrera era heterogénea y nueva, sus demandas eran inmediatas, demandaban salarios y condiciones de trabajo) con cierta influencia de lo que ocurría en el resto del mundo, especialmente en Rusia. En México predominó la influencia burguesa, el oportunismo y la corrupción de los dirigentes, aunado a la debilidad con la que se conocía el marxismo, que se utilizó para fortalecer al Estado mexicano en su carácter burgués. Semo dice que *"(...) el joven proletariado mexicano no logró constituir una alternativa a las corrientes burguesas y pequeño burguesas que actuaban en la revolución. En sus huestes reinaba la confusión respecto a los diferentes grupos y caudillos que disputaban la hegemonía. El predominio... anarcosindicalista y la ausencia de una concepción revolucionaria de corte proletario dividió sus filas en momentos decisivos (...)"*⁵¹. La importancia del movimiento obrero durante la revolución mexicana, se expandió la participación obrera con las huelgas de Río Blanco y Cananea (sin contar los movimientos aislados), el crecimiento de organizaciones sindicales (locales, nacionales, cooperativas y grupos de ayuda mutua) pese a la represión, dio un salto en su madurez política no lograda antes. En adelante se hizo frecuente la presencia de los obreros, el periodismo independiente (encabezado por los hermanos Flores Magón), un movimiento de oposición en la vida política nacional que tuvo a la clase obrera pero no logró una actividad independiente, ni dar dirección al campesinado que era el ala más radical en la revolución.

Al movimiento obrero, pese el importante papel que jugó en la revolución mexicana, su ideología anarquista y reformista, la delimitó: no se propuso ir más allá, sólo

⁵⁰ SEMO, Enrique. "Reflexiones sobre la Revolución Mexicana". En Gilly, et al. Interpretaciones de la Revolución Mexicana. Pág. 138.

⁵¹ SEMO, Enrique. Las Revoluciones en la historia de México. Economía y Lucha de Clases. Pág. 296.

mejorar su situación económica y social dentro del capitalismo; no tuvo una autodeterminación política y el Estado aprovechó esta falta de claridad política. Empezando disolutamente a difundir la ideología de la solidaridad. Gilly dice: “(...) *la solidaridad de nación se sobrepuso fuertemente sobre la división entre clases, y la burguesía como clase dominante [...capitalizó] en su provecho esa solidaridad identificando su causa con la de la nación, oscureciendo así las relaciones de explotación a los ojos de las clases subalternas y deteniendo o postergando el desarrollo de la autoidentificación y definición de éstas; es decir, el desarrollo de su solidaridad de clase que debería ser un producto normal del desarrollo de las relaciones de explotación capitalista (...).*”⁵² Así, la clase obrera jugó un papel decisivo en la vida política nacional bajo el auspicio del Estado con ideología pequeño burguesa, que se evidenció con Carranza (con la organización de los batallones rojos⁵³), y con Cárdenas, a finales de los años 30.

Fue importante la clase media en la Revolución Mexicana. Se destaca el papel que jugaron los intelectuales liberales en la dirección política de la revuelta, sus ideas fueron determinantes hasta la consumación revolucionaria. El rumbo político que tomó la sociedad mexicana se explica por la participación de esta clase social, encabezando una fuerte oposición a la dictadura porfirista. Dice Cordova, “(...) *los campesinos (...) proporcionaron el material humano, las masas con el que libran la luchas revolucionaris, pero jamás [fueron] capaces de proporcionar ni el programa, ni la dirección política de ninguna revolución; eso fue exactamente lo que pasó con el caso de la revolución mexicana (...).*”⁵⁴ Quienes tuvieron un ideario fueron los anarquistas y liberales que dieron cierta dirección política al movimiento revolucionario. El origen social de este grupo era de clase media y pequeño burguesa.

La Revolución Mexicana es trascendente en la vida económica y política. Instauró un Estado fuerte, afianzado sobre la base de una política de masas que cedió la estabilidad social y perturbaciones a la expansión del desarrollo capitalista que se convirtió en la herramienta estratégica que facilitó la interacción entre la clase política y la sociedad civil, y permitió que el Estado se considerase el representante de la

⁵² GILLY, Adolfo. op. cit. Pág. 30.

⁵³ Existen diversas interpretaciones sobre los batallones rojos: la versión oficial y la disidente.

⁵⁴ CÓRDOVA, Arnaldo. “México revolución burguesa...” Pág. 69.

sociedad. Córdova señala: *“En la historia política de América Latina del Estado mexicano del siglo XX ocupa un lugar de primerísima importancia, no sólo porque es el Estado que rige la mayor sociedad nacional de la región, después de Brasil, y la mayor parte de la nación de habla hispana en el mundo, sino (...) porque México ofrece el único caso en todo el continente al sur de Río Bravo de un régimen político bien construido, estable y con una tendencia natural a la permanencia de las instituciones políticas (...) el Estado mexicano contemporáneo muestra un gran punto a su favor frente a otros Estados de América Latina, que consiste en su gran capacidad para absorber el impacto que produjo, en todo el continente, el ingreso de las masas en la política y (...) para convertir la política de masas en un instrumento de fortalecimiento de su propia estructura y de su propio ascendiente en el seno de la sociedad (...).”*⁵⁵

La política del Estado de incorporar a las demandas de obreras, campesinas y populares, fruto de la expansión del desarrollo capitalista, que requiere de condiciones sociopolíticas y económicas para asegurar su reproducción, que aunque el Estado se ostenta como un representante colectivo, defiende los intereses de la burguesía y gobierna una élite que tiene rasgos caciquiles, caudillistas, populistas, o diversas modalidades políticas de tipo autoritario o democrático. Córdova cita Ianni *“(...) en general, las diversas modalidades políticas de la oligarquía se orientaba en el sentido del autoritarismo y personalismo inherentes a la dominación patrimonial. Cualesquiera que fuesen los fundamentos de las relaciones económicas predominantes (explotación de minas de hierro, cobre, plomo, estaño, extracción de guano, salitre, hule, ganadería, cultivo de trigo, café, cacao, etcétera, o sea, minería, actividades extractivas, pecuarias o agrícolas), las relaciones de producción eran siempre dominadas por las relaciones y estructuras políticas de tipo oligárquico. En ese contexto, el presidente o dictador o emperador correspondían a una figura oligárquica, en el ámbito nacional (...) En última instancia, el gobernante reproducía la imagen del hacendado, en dimensiones nacionales (...).”*⁵⁶ Esto explica cómo en el proceso revolucionario, mientras se restauraba el régimen político y en el período posrevolucionario hubo diferentes go-biernos con características de diversa

⁵⁵ ibid. Pág. 56. Enrique Semo señala en *Las Revoluciones en la Historia de México. Economía y Lucha de Clases*, que “México fue para Latinoamérica lo que Francia para la Europa del siglo XIX. Es aquí donde la lucha de clases adoptaron sus formas precisas y clásicas; y las contradicciones peculiares de la Sociedades Latinoamérica se manifestaron en grandes explosiones revolucionarias... La revolución de 1910, no sólo fue la primera del siglo XX, sino también la conmoción social más profunda que haya conocido América Latina antes de la Revolución Cubana”. Pág. 279.

⁵⁶ CORDOVA, Arnaldo. “México revolución burguesa...” Pág .57.

índole, con Venustiano Carranza representaba un gobierno de caciques y hacendados; con los gobierno de Obregón, Calles y el Maximato, gobiernos de tipo caudillista. Con Lázaro Cárdenas se dio un cambio sustancial a un gobierno populista; pero todos en el marco del desarrollo capitalista en un proceso de consolidación burguesa que transitó de una burguesía agraria a una burguesía industrial. Estos regímenes afinaron una política que incorporó las demandas de los sectores populares, a lo que Córdova llama política de masas, y fue esta política la que se cristianizó como la fuerza motriz del proceso de creación y consolidación de las instituciones políticas del México moderno del siglo XX.

De esta manera se explica la importancia de una política de Estado que corporativiza las demandas sociales de sectores, para continuar con el proceso de reproducción de capital, fruto del propio proceso de desarrollo capitalista, que Córdova señala: *“[sin] duda alguna en México, como en el resto de América Latina, la sociedad de masas es el producto natural de la evolución del capitalismo en las condiciones del sistema mundial del imperialismo, y ella misma revela una reorganización de las relaciones sociales, clasistas, de acuerdo con necesidades y condiciones de la economía dependiente. La expansión del capitalismo produce la sociedad de masas, aparece desde el nacimiento como una sociedad violentamente contradictoria en cuyo seno se escenifica un conflicto permanente entre los nuevos sectores sociales (masas asalariadas) y las estructuras económicas de las sociedades nacionales. En estas condiciones, se vuelve indispensable un Estado capaz de regular las tensiones sociales, controlar y dirigir el ascenso de las masas y (...) proteger el aparato productivo de la sociedad y las relaciones de producción que se condensan en torno a él (...).”*⁵⁷

La Revolución Mexicana, afirma Semo, es parte de un ciclo de revoluciones burguesas que fortaleció a la transición de México al capitalismo iniciado un siglo antes. El desarrollo capitalista mexicano requirió del surgimiento del Estado; y surgió como Estado independiente (que quiso destruir el sistema de castas y del imperio colonial, para dar lugar a una nueva forma de propiedad burguesa, y acabar con el poder económico-político de la iglesia católica romana como parte de los resquicios que

⁵⁷ ibid. Pág .60.

había que sucumbir de la vieja sociedad feudal, y exterminar la propiedad indígena por obstaculizar el desarrollo del capitalismo). Un siglo después se transita hacia un Estado reformado, llamado el Estado Nación democrático burgués que se afirmó con la Revolución (que rompe con la concentración de la tierra en pocas manos, para dar lugar al de la pequeña propiedad e impulsar el desarrollo capitalista en el campo para impulsar la industrialización). Para el historiador, la Revolución es el motor fundamental del desarrollo del capitalismo en América Latina entre los años veinte y treinta: “La importancia e influencia de la revolución mexicana va mucho más allá de las fronteras de nuestro país, e influye radicalmente en todos los cambios que se producen en América Latina durante estos años, en el camino del desarrollo del capitalismo... y la razón principal de sus limitaciones es la ausencia de un proletariado lo suficientemente consciente, para triunfar en esta revolución (creo que en 1910-1920 no era posible una revolución socialista en México...”⁵⁸ y quizás tampoco en toda América Latina, por que no había la capacidad de disputar el poder con la burguesía, aunado a la revolución mexicana, se produjo en un contexto histórico de revoluciones burguesas a nivel mundial, especialmente en Europa (Francia, Alemania y España), cuyo objetivo era impulsar el desarrollo del capital y el de la burguesía como clase hegemónica y acabar con la organización feudal. Estas revoluciones burguesas afianzaron aún más el poder de la burguesía, y en el caso de México, fue más importante la consolidación de ésta, que resolver problemas del desarrollo económico, social y político del capitalismo.

Un ejemplo fue la decisión política de establecer una reforma agraria que destruyera los latifundios y el poder de los terratenientes, “(...) *crear un capitalismo de Estado capaz de actuar como contrapeso al capitalismo extranjero y promover el desarrollo de la burguesía mexicana; colocar en el poder nuevas capas de la burguesía interesadas en una vía de desarrollo más revolucionaria para impulsar el capitalismo en la agricultura y la industria;*

⁵⁸ SEMO, Enrique. “Reflexiones sobre...” Pág. 143. Este autor en Las revoluciones en la historia de México dice que el objetivo de la revolución no fue la transformación del régimen social, sino reivindicaciones preferentes para la burguesía progresista y para la pequeña burguesía, en los dos movimientos; y con mayor interés en el de 1910-1917, por superar las condiciones de los campesinos, obreros, y clases populares, pero sin salirse del marco de la organización y régimen burgués. Por lo tanto, caracteriza a la Revolución de 1910, como democrática burguesa, integrada por: 1) las demandas de los participantes y cambios realizados; 2) por los sectores populares que fueron la fuerza motriz; y 3) las clases dirigentes. Además hubo sello antiimperialista en el movimiento. Pág. 302.

*modificar o restringir el dominio del imperialismo sobre la economía del país. La revolución de 1910 no logró sustituir el desarrollo 'desde arriba' por la vía revolucionaria de instauración del capitalismo, pero su resultado fue un híbrido, una amalgama muy peculiar de soluciones revolucionarias y reaccionarias (...).*⁵⁹ Así, la burguesía mexicana fue la beneficiada directa e inmediatamente del movimiento revolucionario; fueron sus dirigentes los que tomaron el poder y los que dotaron al nuevo Estado de la base ideológica todavía sirve para que la burguesía domine a la sociedad. Para Córdova, la "(...) *revolución la dirigieron exponentes de los sectores medios urbanos y pequeños propietarios rurales (...) ellos además le dieron, al calor de la lucha política en su forma de lucha armada, en contacto con las masas trabajadores del campo y de la ciudad, el ideario político sobre el que se construyó el Estado de la Revolución (...).*"⁶⁰

El Estado mexicano se fue constituyendo desde el siglo XIX, y en el XX se consolidó. Junto con el desarrollo capitalista, surgió la división de clases y su estructura en sectores sociales, aunque desde el porfiriato era evidente una burguesía agraria al norte del país, que aspiraba a dirigirlo, y que políticamente tuvo poder por décadas. El movimiento revolucionario y posrevolucionario llevó implícita la lucha de clases, manipulada por la legitimación social que la clase en el poder ejercía para mantener su posición en el Estado. Esto era posible dice Semo, porque se "(...) *trataba de una burguesía que está más firmemente asentada en el poder en toda América Latina y (...) portadora de toda la experiencia que puede extraerse de las repetidas acciones revolucionarias en las [que] se ha visto envuelta (...)*"⁶¹ y que gracias a estas experiencias organizó un sistema de gobierno. No obstante, hubo contradicciones entre la burguesía inconforme por la falta de libertad de expresión, reservada sólo a un pequeño grupo dentro de este mismo sector que amenazaba con salirse del control de la dictadura de Díaz, y encendió la chispa que cundió después por el país el movimiento revolucionario que conquistó a los explotados que se unieron a la lucha con sus propias demandas. La situación fue difícil durante y después de la lucha armada, mientras se estableció el Congreso y Carranza quedó como el primer presidente constitucional. Hubo inestabilidad económica y política. Los trabajadores

⁵⁹ SEMO, Enrique. *Las Revoluciones en la Historia*. op. cit. Pág. 290.

⁶⁰ CÓRDOVA, Arnaldo. "Revolución burguesa y...", op. cit. Pág. 83.

⁶¹ SEMO, Enrique. *Reflexiones sobre la Revolución Mexicana*. op. cit. Pág. 135.

buscaron alternativas de defensa y lucha por mejores condiciones de vida llevando a un congreso Preliminar Obrero, convocado por la Federación de Sindicatos Obreros del Distrito Federal (constituido a iniciativa de la Confederación Regional Obrero Mexicana que agrupaba a un promedio de 14 sindicatos), y se dividía por dos corrientes opuestas: una era radical y la otra moderada, “(...) una se proponía como instrumento de la revolución social, la difusión del credo sindicalista, la huelga general y la lucha frontal contra (...) el capital, el clero y el gobierno, y otra se inclinaba por la reglamentación de la práctica sindical , por la centralización de las organizaciones obreras y por la participación en la lucha política (...)”⁶².

La fuerza política de la burguesía progresista después de la Revolución fue hegemonizando en la sociedad por un proceso complejo, fortalecido lentamente, acompañado de una fuerte participación del Estado en la actividad económica y la implantación de una política de estímulos y subsidios para la acumulación de capital aunado a la incorporación de las organizaciones obreras, campesinas, populares y asalariados, al Estado para tener el control de estas agrupaciones y evitar la inestabilidad política, crear las instituciones y establecer políticas de legitimación y que garantizaran el consenso social.

Se requería de un Estado fuerte que garantizara la estabilidad económica, política y social, y que fuera capaz de controlar a las organizaciones obreras que se gestaban, contrarrestar el poder de los caciques y caudillos regionales, fortalecer al ejército y el reconocimiento del nuevo Estado mexicano en el contexto mundial, pero particularmente de los Estados Unidos para negociar no sólo el comercio bilateral sino los privilegios de los que gozaban sus empresarios e inversionistas y su participación en la comunicación ferroviaria. Además de que pedían la derogación del artículo 27 constitucional porque posibilitaba la confiscación de sus empresas minera y petrolera. Así como nacen las organizaciones obreras, campesinas y populares: como una necesidad natural y legítima del pueblo; y como una necesidad del nuevo Estado que planteaba constituir una nación vigorosa con una amplia base social

⁶² RUEDA Peiró, Isabel. op. cit. Pág. 61.

emanada de la lucha revolucionaria, pero sin perder el control de las organizaciones. Así surgió la Confederación Regional de Obreros y Campesinos (CROM), bajo el auspicio del gobierno de Venustiano Carranza y las organizaciones de trabajadores en México, al igual que la profesión de la enseñanza, que han padecido el control del Estado a lo largo de su existencia, aunque en algunos momentos de la historia, han logrado tener cierta autonomía respecto a éste, así como han logrado avanzar en la democratización de sus organizaciones, como la profesión de la enseñanza. El Estado, desde la posrevolución, ha sido hábil, al seducir a los líderes obreros, campesinos y populares con puestos públicos y canonjías para controlar a estas organizaciones, además de retomar las demandas de estas adecuándolas a los intereses de la burguesía y presentándose como un legítimo representante de los intereses de las organizaciones y otros sectores populares; facilitando que la revolución se hiciera gobierno, se institucionalizara y que se gobernara a través del parlamento en beneficio de los distintos sectores de la población.

La diferencia entre Estado y gobierno radica en que el Estado burgués tiene diversos regímenes de gobierno, que van desde una dictadura (como la de Porfirio Díaz), hasta una república parlamentaria (como la del periodo posrevolucionario). Esto destacó que el carácter burgués del Estado es lo fundamental, y no debe perderse de vista. El ejemplo está en el transcurso donde se dio el vaivén político y económico entre 1911-1930, del que participaron Francisco I. Madero, Victoriano Huerta, Venustiano Carranza, Álvaro Obregón, Plutarco Elías Calles (y el Maximato), con características caciquiles, regionales, caudillistas y autoritarios, pero con un plan de gobierno burgués y sustituidos con violencia para ser relevados. Obregón instauró su gobierno después de su pronunciamiento en Agua Prieta, Sonora, y se rebela contra Carranza (asesinado días después del pronunciamiento) y por “(...) encima de una situación de equilibrio posrevolucionario entre (...) clases y asciende al poder [...apoyado] en varios sectores de clase contrapuestos para hacer la política de uno de ellos: la consolidación de una nueva burguesía nacional, utilizando (...) la palanca del Estado para afirmar su dominación y favorecer su acumulación de capital (...) por buena parte de la pequeña burguesía urbana, que buscaba la estabilidad y el cese de las conmociones revolucionarias, y sólo [era] posible a través de alguien capaz de mediar con obreros y

*campesinos; por parte de las clases poseedoras industriales y (...) terratenientes que (...) buscaban la estabilidad y el cierre (...) revolucionario para reflotar sus negocios, y [vieron] en el carrancismo [incapacidad] de asegurar esa perspectiva (...)."*⁶³

Durante el gobierno de Obregón se apoyó a la burguesía extranjera que sobrevivió a la Revolución, y que invirtió en la industria extractiva y de comunicaciones, principalmente, los ferrocarrileros norteamericanos e ingleses, y el comercio en el que destacaron los franceses y alemanes: *"Muchos inversionistas extranjeros abandonaron el país durante los años de la lucha armada, otros más perecieron en la contienda. Pero puede afirmarse (...) que la antigua clase dominante nacional y extranjera siguió siendo la misma después de la Revolución. Sobre todo durante el gobierno de Obregón (1920-1924), buena parte de los capitalistas que escaparon del país durante los años de la tormenta revolucionaria, volvieron a México y siguieron invirtiendo en sus antiguos negocios (...)."*⁶⁴

Los gobiernos de Obregón y Calles trataron de introducir al país en una nueva dinámica de industrialización y modernización económica. Ambos pertenecieron al mismo grupo político y se proponían acelerar el proceso de desarrollo capitalista y hacer posible que la revolución se institucionalizara y se creara un proyecto de gobierno. Para lo que fue importante la política obrerista, agrarista y su alianza con la CROM; cada uno a su manera y de acuerdo con las circunstancias, usaron la alianza con el movimiento obrero organizado, controlado por esta confederación a través de Morones y sus allegados, que formaban *"(...) el grupo 'Acción' (...) y con el movimiento de las masas campesinas controlado por el Partido Nacional Agrarista para sofocar las rebeliones más importantes que se produjeron en esos años. Tal fue el caso de la rebelión encabezada por De la Huerta a fines de 1923 (...) sofocada gracias a la colaboración de cromistas y agraristas, que empuñaron las armas en defensa del gobierno (...)"*⁶⁵. Ambos presidentes desarrollaron una gran capacidad de negociación con empresarios, estimularon el capital privado nacional y extranjero; concertaron acuerdos con la economía norteamericana y facilitaron la inversión extranjera directa.

⁶³ GILLY, Adolfo. op. cit. Pág. 48.

⁶⁴ CÓRDOVA, Analdo. "México. Revolución burguesa y...". op. cit. Pág. 76.

⁶⁵ RUEDA Peiró, Isabel. op. cit. Pág. 75.

En relación a la política sindical, el Estado utilizó a la CROM y hasta 1928 ésta tuvo una hegemonía indiscutible en la organización y movimiento de la clase obrera mexicana, gracias al apoyo gubernamental. Sus principales dirigentes ocuparon “(...) *importantes puestos públicos, aprovecharon los recursos gubernamentales para financiar sus campañas de organización y propaganda –y también en beneficio personal impusieron el descuento obligatorio de cuotas sindicales a los empleados públicos- además de otros descuentos extraordinarios forzosos- emplearon fuerzas policíacas aún del ejército para suprimir o restar influencia a las organizaciones obreras independientemente de su control y aún en contra de los cromistas que se negaban a acatar las decisiones del grupo Acción (...)* se reprimían los movimientos emprendidos por las organizaciones obreras ajenas a su control. Y aunque no hay datos sobre el movimiento de los salarios reales en esa época, algunos observadores indican claramente que ciertos grupos privilegiados de trabajadores gozaron de importantes aumentos. Sin embargo, los trabajadores mejor pagados eran los electricistas y ferrocarrileros, cuyos sindicatos nunca pudieron ser controlador por la CROM (...).”⁶⁶ Las secuelas de la crisis económica de 1929 y la represión del Estado orillaron a los trabajadores y clases populares a redoblar sus esfuerzos por organizarse autónoma y democráticamente, tratando de defender sus intereses como clase, y que veían que la CROM no era la mejor alternativa.

Obregón inició el proyecto de los constitucionalistas a través de reorganizar el Sistema Educativo Nacional con la creación de la Secretaría de Educación Pública y con ésta impulsó un proyecto de educación popular (implicaba llevar a los pueblos más apartados la alfabetización a niños y adultos; se fundaron bibliotecas públicas y se instauraron escuelas primarias por todo México), y cultura (se fomentó la pintura mural presentando la larga lucha que experimento hasta esos años el pueblo y el arte musical recuperando raíces culturales e indígenas), y se promocionó el reparto de tierras a los campesinos. Calles continuó con el proyecto de Obregón y fortaleció las bases para seguir impulsando el desarrollo capitalista, creando la infraestructura básica (construyó instalaciones para producir electricidad, caminos, puentes, carreteras) y acelerar el proceso de industrialización. En el campo se crearon presas y canales de riego. Se fundó el Banco de México. Continuó la concesión con

⁶⁶ RUEDA Peiró, Isabel. op. cit. Pág. 76.

extranjeros administrando la empresa ferrocarrilera, y la explotación de los campos petroleros. Continuó con una política de bienestar social, creándose escuelas y servicios médicos. Mientras que se gestó una revuelta en contra de las reformas constitucionales porque limitaban el fuero eclesiástico, dando lugar al movimiento cristero entre 1926-1929.

Existen diferentes tesis sobre este movimiento, de las que destacan: su origen obedece a la necesidad de contrarrestar el poder de la Iglesia y fortalecer al Estado; un conflicto de índole internacional entre Washington, el Vaticano y el Estado mexicano, donde estaba presente el petróleo, pero los campesinos, como fuerza política ausente en los partidos políticos, argumentos de Jean Meyer⁶⁷. Otro planteamiento sostiene que el movimiento cristero sirvió para distraer al pueblo de la crisis económica mundial, y por la expulsión de braceros de EU, señala Rueda⁶⁸; pero la paz se sobrepuso a la revuelta cristera, y la dictadura Callista facilitó el sometimiento del pueblo. Con la expulsión de Calles de México cambió la estrategia política y se aceleró el desarrollo capitalista. A finales de los años 30 se generó una relativa inestabilidad política. Primero, por la inconformidad campesina por la distribución insuficiente de tierras y buena parte de la mano de obra que trabajaba en EU fue deportada y no tuvo fuente de trabajo. Segundo, por el asesinato de Obregón (1928); pero la revuelta campesina cristera distrajo a la población del conflicto político por el poder y el anhelo de Obregón de subir nuevamente a la presidencia quedó en segundo término, mientras que a Calles no le convenía políticamente reelegirse en la presidencia. Después hubo tres presidentes que ocuparon el poder por dos años cada uno (Emilio Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez) influidos por Plutarco Elías Calles (Jefe Máximo de la Revolución, por lo que a esta época se le llamó el Maximato) y bajo la dirección de este presidente, se constituyó en el gobierno de Portes Gil el Partido Nacional Revolucionario (PNR) en 1929, a través del que se propuso centralizar la dirección política *“(...) se buscaba la unidad de la familia revolucionaria y que la lucha de clases no se saliera del control ya que las pugnas al interior de sus filas eran inocultables. Conforme algunos de sus miembros hacían eco del creciente*

⁶⁷ MEYER, Jean. *La Cristiada*. Vols. I y III.

⁶⁸ RUEDA Peiró, Isabel. op. cit. Pág. 76.

descontento popular, otros —en especial los callistas- ya como prósperos burgueses hacían concesiones al imperialismo norteamericano mientras aplazaban las reivindicaciones de las clases populares (...).”⁶⁹

El surgimiento del PNR se inscribe en el panorama internacional que se debatía entre la lucha del capitalismo y el comunismo, la crisis económica que la corriente comunista sostenía como el derrumbe del capitalismo, y la necesidad de organizar a la clase obrera para derrocar al Estado burgués. *“En estas condiciones, el PCM mantuvo una posición sectaria en relación con los líderes sindicales reformistas, lo que no le permitió ampliar su influencia en el movimiento obrero, además de que se convirtió en el centro de la represión estatal. Pero también los partidos comunistas de Alemania y de otros países de Europa sufrieron serias derrotas en esos años y sobre la base de estas derrotas el partido fascista tomó el poder en Alemania en 1933 —antes el fascismo había tomado el poder en Italia-, e inició sus planes de conquistar al mundo y liquidar a la URSS.”⁷⁰* El juego de fuerzas adversas internas y externas construyó el Estado mexicano, situado por encima de las clases para dirigir lo que sentía propio, e impulsar el proyecto de desarrollo capitalista; posible porque parte de la burguesía triunfante, protagonista de la revolución, le permitió establecerse como la nueva administradora del Estado, que contó con la legitimidad social ante los sectores populares, viéndose el Estado como una victoria del pueblo. Es así como *“(...) la burguesía revolucionaria no obtiene el consenso para su régimen en cuanto burguesía revolucionaria (...) capaz de dirigir la nación (...) sino en cuanto “revolucionaria” heredera de la tradición y del mito de la revolución que explota a su favor (...).”⁷¹* La revolución mexicana es un mito de poder de la burguesía, y no deja de ser un mito perverso utilizado por la élite que sustentó el poder y que tuvo el control sobre las masas, pero el Estado depende de éstas y requiere de su consenso para mantener su dominación, lo que trae por consecuencia que el Estado mexicano traiga en sus entrañas su propia destrucción *“(...) las masas que salieron de la tormenta revolucionaria en 1920: no eran las mismas que la desencadenaron en 1910: habían derribado varios gobiernos; habían destruido la clase de sus opresores más odiados, los terratenientes; habían derrotado, humillado y destruido a su ejército, el mismo que por*

⁶⁹ *ibid.* Pág. 84.

⁷⁰ *ibid.* Pág. 107.

⁷¹ *ibid.* Pág. 50.

*tantos años había sido símbolo de la represión y el terror contra las masas, habían ejercido formas de autogobierno; habían ocupado y repartido tierras; habían enviado a sus jefes militares a la Convención. En una palabra, habían irrumpido en la historia por primera vez (...).*⁷²

Desde su fundación, el Estado mexicano mantiene su poder sobre la sociedad. Nadie puede afirmar que se trate de un Estado democrático, pero tampoco se puede negar que sea un Estado autoritario y que su poder se derive del control que ha sabido imponer sobre los obreros, campesinos, diferentes sectores populares de la sociedad mexicana. *“El Estado (...) se sostiene si cuenta con el consenso y el apoyo de la población a la que gobierna, y quien desee contenderle, el poder es allí, en la lucha por el consenso social, donde tiene que darle la batalla. Esto, en el siglo XX (...) tiene un nombre: política de masas (...).*⁷³ La inesperada lucha armada de 1910 no se repetirá igual, porque las condiciones económicas políticas y sociales son diferentes, pero la sociedad mexicana no está exenta de volver a vivir otro movimiento revolucionario y el Estado burgués trata de quitar sus concesiones por su política neoliberal (subsidios en alimentos, becas, desayunos escolares, programas compensatorios, despensas), pero no cesa en su legitimación y mantenerse en el poder, y sostener el proceso de reproducción capitalista. Lo retomo en el cierre de la tesis.

7.2.2. La estabilidad social y la consolidación del Estado postrevolucionario (1930-1940).

Asesinado Álvaro Obregón en 1928, después de su intento de postularse nuevamente como presidente de la república, se inicia el Maximato, en el que hubo tres presidentes entre 1928-1934, con una duración aproximada de dos años. Periodo orquestado por Plutarco Elías Calles. El primero presidente fue Emilio Portes Gil (quien fundó el PNR), luego Pascual Ortiz Rubio y posteriormente Abelardo

⁷² *ibid.* Pág. 53.

⁷³ CÓRDOVA, Arnaldo. “México. Revolución burguesa y política de masas...”. *op. cit.* Pág. 89.

Rodríguez, que siguieron la misma política de Calles con un plan de modernización e industrialización nacional. Se les acusó de tener las pretensiones de Díaz de realizar construcciones ostentosas en la ciudad de México, mientras gran parte de la población vivía en la miseria, por lo que se desarrolló un nuevo conflicto armado en diferentes regiones (esencialmente en el Bajío), conocido como movimiento cristero, compuesto por campesinos y jornaleros agrícolas, de que la gran mayoría no contaba con tierras para trabajar. El movimiento obrero experimentó bajos salarios, desempleo y represión, al igual que los militantes socialistas. Por otro lado, en vías de buscar la paz social se fomentó la ideología nacionalista para fortalecer y afianzar al Estado, surgido del movimiento revolucionario, pero con la creación del partido único en todo el país (el PNR a nivel local y regional), quienes se proponían participar en la vida política, tenían que afiliarse al partido, estuviesen de acuerdo o no con su ideología; se crearon instituciones políticas y sociales para sobreguardar y preservar la cohesión social, concordia política e inmovilidad de los sectores populares. La resistencia popular persistía y se dio un ascenso de las luchas obreras y campesinas, no sólo el intento de los trabajadores de superar su dispersión, de recuperar la dirección de sus organizaciones y de enfrentar a la política represiva del maximato (de los militantes socialistas), lo que señala la decisión de las masas de hacer efectivas una serie de reivindicaciones que se habían hecho ley en la Constitución de 1917.

En este contexto de lucha de clases y de resistencia de la clase obrera y el movimiento campesino, el PNR elige al General Lázaro Cárdenas, como candidato a la presidencia de la República, con un plan de gobierno sexenal. Después de su designación en diciembre de 1934, Cárdenas emprendió reformas que dieron a su gobierno una gran base social, especialmente su estrategia de reparto de tierra y alianza con los sectores populares le permitió el fortalecimiento del Estado. Esto fue acompañado y sostenido por el desarrollo capitalista que se proclamaba nacional, pero por intereses de los capitales extranjeros. Para los que fue fácil otorgar y someterse a las dediciones de política económica dictadas por los gobiernos y de

Lázaro, que logró reformas de sesgo antiimperialista, pero que continuaron y estimularon el proceso de reproducción capitalista en escala ampliada.

Durante el cardenismo, se duplicó el número de escuelas a las que se les implementó un programa de educación socialista; se crearon un sinnúmero de bibliotecas públicas en el país; se editaron libros de texto gratuitos para niños y trabajadores; se instaló la libertad de cátedra en la Escuela Nacional Preparatoria. Además se creó el Instituto Nacional de Antropología e Historia, y el Instituto Politécnico Nacional. Se repartieron 20 millones de hectáreas de tierra fértil; se establecieron bancos para dar crédito a los campesinos y se multiplicó el número de presas y canales de riego. Se dieron las expropiaciones de la industria petrolera, ferrocarriles e industria eléctrica, a pesar de la oposición de los empresarios extranjeros y del reparo de la economía norteamericana.

En política agraria, fue fundamental el logro de Cárdenas, ya que desde la Constitución de 1917 perduraron latifundios y haciendas, en 1930 todavía “...el 83.4% de la tierra laborable estaba en manos de terratenientes (...) Solamente 668,000 campesinos [recibieron] tierras que representaban (...) un décimo del total y que en su mayoría eran tierras de nuevo cultivo, antiguos terrenos nacionales y de ninguna manera tierras expropiada a la antigua clase dominante (...) el régimen cardenista disolvió muchos de los grupos de la vieja clase terrateniente que mayor poder habían acumulado(...)”⁷⁴ La mayor parte de la tierra distribuida la repartió Cárdenas, de acuerdo al decreto de 1915 que institucionalizó Carranza y que luego fue el artículo 27 de la Constitución bajo la forma de ejido, es decir, la tierra se daba al poblado, más que a los campesinos en lo individual, aunque como la tierra cultivable se efectuaba por familias, se les fue adjudicando la tierra y poco se conservó la idea de propiedad comunal y ejidal, aunque se conservó la transmisión de la tierra por herencia, siempre y cuando no dejara de cultivarse. En política obrera, mejoró las condiciones de vida de los trabajadores. Hoy se anhela refrendar las políticas defensoras para quienes su patrón es el Estado.

⁷⁴ ibid. Pág. 79.

En 1935 se constituyó la primera organización de empleados del gobierno (Alianza de Organizaciones de Trabajadores al Servicio del Estado), que se reestructuró en 1936 para llamarse Federación Nacional de Trabajadores del Estado, “(...) agrupando a 12 organizaciones, entre ellas una llamada Ala Izquierda de Empleados Federales, el Sindicato Único de Trabajadores de la Secretaría de Educación Pública, la Alianza de Telegrafistas Mexicanos y otras (...) Adoptando el lema “Por una sociedad sin clases” y se plantea luchar por la incorporación de la burocracia a la Ley Federal del Trabajo. En la creación de esta federación prestó una importante colaboración la recién creada CTM (...).”⁷⁵ Rueda señala que en 1937 continuaron fundándose sindicatos de trabajadores empleados por el Estado que se afiliaron al FNTE. En 1938 se promulgó el Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio del Estado que se discutió cerca de un año en la Cámara de Diputados, porque se cuestionó el derecho de los trabajadores a la huelga. Cárdenas aprobó el estatuto como derecho pero prohibió la incorporación de empleados públicos a las organizaciones obreras, lo que limitó la capacidad de emprender acciones conjuntas entre obreros, empleados y campesinos, como la huelgas por solidaridad. A Lázaro Cárdenas le quedó claro mantener separadas a las organizaciones obrera y campesina, pero mantenerlas bajo su control, lo que demostró su habilidad política, como la tuvo al legitimarse con el Partido Comunista Mexicano por las reformas que emprendió en 1935 y 1938; y proponer al PCM de transformar en PNR en Partido de la Revolución Mexicana. En 1935 se presentaron las huelgas de maestros, reprimidos durante los gobiernos de Obregón y Calles, con despidos, bajos salarios, irregularidad en el pago de sus sueldos. “(...) algunas organizaciones de maestros estaban vinculadas con las organizaciones del proletariado industrial... [emprenden] los maestros de Veracruz una huelga en demanda de sueldos, invocan la dictadura del proletariado. La demanda puntual de sueldos seguía dando origen a numerosas huelgas de burócratas y maestros (...).”⁷⁶ En su primer informe de gobierno, Cárdenas pronunció que los maestros deberían de recibir sus sueldos con puntualidad priorizando los gobiernos locales a los salarios sobre el resto del gasto de las entidades del país, a los que les propone que el 40% del total de los ingresos

⁷⁵ RUEDA Peiró, Isabel. op. cit. Pág. 98.

⁷⁶ ibid. Pág. 97.

fiscales⁷⁷ se destinarían a la educación, lo que hizo que los maestros se convirtieran en colaboradores del gobierno y dieran su total apoyo.

Con la política cardenista, el Estado amplió la participación de las clases populares en la vida política y cultural, lo que lo legitimó por la cercanía con los movimientos populares, su reconocimiento a las raíces indias (a través de la pintura, música y cine); delineó mecanismos de control sobre los sectores sociales, hasta la mediatización de la clase obrera y campesina. Por ejemplo “(...) durante los años treinta cuando el ascenso del movimiento obrero, campesino, maestros, burócratas, y su impulso estuvo acompañado de la desintegración de la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM), creada en 1918 bajo los auspicios gubernamentales, y cuyos líderes con Morones al frente habían caído en una corrupción cada vez más abyecta e intolerable por los trabajadores (...).”⁷⁸ Esto influyó para el surgimiento de la Confederación de Trabajadores de México, que con las luchas populares se constituyó en febrero de 1936, con diversas organizaciones con principios comunistas y posiciones políticas radicales sin el auspicio del Estado, declarando no caer en las deformaciones de la CROM y luchar por medios democráticos por el derecho de huelga; por mejores condiciones de vida de la clase obrera, campesinos y jornaleros agrícolas; enfatizó mantenerse independiente del Estado y la burguesía. Rueda cita a Valentín Campa quien señaló que “El proletariado de México luchará a toda costa por mantener su independencia ideológica y de organización y porque todos sus objetivos finales sean alcanzados con entera independencia de clase mediante sus propias fuerzas, libre de influencia y de tuteladas extrañas (...).”⁷⁹ La CTM incorporó a obreros y campesinos, maestros y burócratas; y declaró luchar por el comunismo, reconocer el carácter internacional del movimiento obrero y campesino en su lucha por instaurar el socialismo en México y a nivel internacional, y distanciarse del Estado con su política obrerista y popular, ante el nacimiento del charrismo sindical que se instalaba en la vida político sindical como práctica habitual de los líderes.

⁷⁷ ibid. Pág. 98.

⁷⁸ ibid. Pág. 46.

⁷⁹ ibid. Pág. 93.

Las reformas cardenista se realizaron en la administración pública para hacer operativo el desarrollo industrial propuesto, considerando las demandas populares, por lo que creó secretarías y departamentos de Estado, que engrosó el gasto público y de gobierno para los salarios a sus empleados; fue básico apoyar al nuevo gobierno y sustentar las bases de una nueva forma de controlar a la masa de asalariados⁸⁰ que, mediante su servicio, legitimaron al Estado en la sociedad, buscando nuevas bases sociales. Cárdenas se deslindó de la política impuesta por Calles y por el freno que representó para realizar sus reformas, lo exilia del país y modifica lineamientos del PNR (bajo la influencia del PCM) para denominarse Partido de la Revolución Mexicana (PRM)

En la década de los 30 estuvo presente una fuerte lucha política por la división del mundo en dos bloques: capitalista y socialista, aunado a la lucha de clases que se presentó durante el periodo a nivel mundial, particularmente al caso de España con su guerra civil, derrotada y México en el que crecieron y se expandieron las organizaciones obreras y campesinas por todo el país, dando lugar al reformismo. Desde los años veinte se inició el movimiento fascista, que se agudiza en la década de los treinta con la guerra en el continente, especialmente en España con la dictadura de Francisco Franco, en Italia con Benito Mussolini y en Alemania el Nazifascismo con Adolfo Hitler. Para la expansión de la guerra fue decisivo el poderío político que tomaba el triunfo de la Revolución socialista en Rusia, que representaba un peligro para el capitalismo y para las fuerzas reaccionarias de los países tercermundistas, de aquí que la lucha contra el fascismo era fundamental para las fuerzas progresistas⁸¹; ante este panorama, Cárdenas practicó la política de no intervención, y se solidarizó con las víctimas de la guerra civil española, asilando a niños huérfanos, refugiados españoles, así como a León Trotski (que no compartió la forma en que se impulsó el socialismo en su país). A finales de la década, se hubo guerras de tipo fascista, iniciando en 1931 con la invasión de Manchuria por Japón,

⁸⁰ SIRVENT, Carlos. "La burocracia en México, el caso de la FSTSE", en *Estudios Políticos*. Págs. 21-22, señala que entre 1934 y 1940 se crearon 24 sindicatos de trabajadores de las secretarías y departamentos del Estado.

⁸¹ RUEDA Peiró, Isabel. op. cit. Pág. 116 expone que el levantamiento de 1938 por la nacionalización de las compañías petroleras, encabezado por Cedillo y apoyado por empresas petroleras norteamericanas e inglesas y las fuerzas profascistas nacionales y por nazistas alemanes que operaban en México.

después en 1935 la invasión de Etiopía por Italia, “(...) luego con el apoyo germano e italiano a los fascistas españoles en guerra contra la República a partir de julio de 1936. Pero en 1938 las hordas hitlerianas empiezan con la invasión de Austria, su expansión por Europa sin que protesten los demás países capitalistas (...)”⁸² y se formó la alianza de los países industrializados que incitó a Alemania para invadir a la URSS y acabar con el socialismo, y una vez debilitada Alemania, derrotarla.

La estabilidad social y la consolidación del Estado durante 1930-1940, estuvo inmersa en el contexto internacional de la lucha de clases y la crisis económica del capitalismo, aunado al inicio de una segunda guerra mundial que implicó un cambio en la correlación de fuerzas entre los grupos democráticos y progresistas, ante el afianzamiento de una burguesía nacional y los grupos de poder que se afianzaban y para lo que se requería de consenso social. La debilidad de conciencia y número de la clase obrera mexicana, campesinos y de los grupos de izquierda se sumaron a las reformas implementadas por el Estado, así, este control, sobre las organizaciones fue aceptado, porque se defendía a la revolución ante los ataques de grupos de la burguesía inconforme y del imperialismo, ocultando la burguesía el carácter de clase del Estado e impidiendo a la clase obrera y grupos de izquierda, mantenerse al margen de la dominación del Estado.

Las reformas de 1935-1939 son la materialización de las principales demandas que encerró la revolución mexicana⁸³; y después de 1940 la burguesía ha sido impotente para implementar otras reformas y buscar nuevas representaciones del Estado burgués ante la complejidad y necesidad que presentó el proceso de producción capitalista en México, y que exige nuevas formas de Estado para adecuarse mejor a los requerimientos del desarrollo alcanzado. Conjuntamente con estas reformas y política económica cardenista que adoptó la doctrina económica Keynesiana (en boga mundial), aceleró el desarrollo de acumulación capitalista con la de las expropiaciones de las industrias petrolera, ferrocarrilera, el reparto de tierras y ampliación del sistema educativo nacional, logrando el Estado instaurar la infraestructura básica

⁸² Idem. Pag. 115.

⁸³ SEMO, Enrique. “Reflexiones sobre ...”. op. cit. Pág. 139.

necesaria para el desarrollo del capital, ante la ausencia de inversión privada en estas áreas esenciales para estimular ese desarrollo y su expansión, e invertir en el abaratamiento de capital variable⁸⁴: inversión en servicios educativos (ampliación de escuelas a nivel básico, creación del Instituto Politécnico Nacional y formación militar de tipo técnico), culturales, sanidad y servicios asistenciales y hospitalarios; y en bienestar y seguridad social. Aunado a esto se dio el control y mediatización de las organizaciones populares, obreras, campesinas y del sector de servicios por parte del Estado (que siguen buscando volver al apoyo en sus luchas y forzó a iniciar medidas democráticas y nacionalistas), lo que elevó la tasa de explotación de los trabajadores, cayendo la responsabilidad no sólo en los líderes reformistas encabezados por Lombardo Toledano, sino por los militantes del partido comunistas, que no tuvieron la capacidad de mantener una independencia ideológica y política frente a la burguesía y el Estado, lo que tonificó al de la burguesía nacional, apoyada por el Estado, y desarrollar una oligarquía financiera, y el ingreso de capital extranjero en las diferentes ramas de la industria, comercio y servicios.

7.2.3. Instauración de las instituciones y fortalecimiento del Estado (1940-1970).

Desde la toma de posesión del gobierno de Cárdenas surgió la nueva etapa de desarrollo económico y político, México fue el primer país de América Latina que inició el siglo XX con la implementación de reformas para satisfacer las necesidades de sectores populares, doctrina denominada del reformismo social (fruto de la Revolución de 1910), y se diferencia sustancialmente del reformismo liberal del siglo XIX por la concepción de creación de la constitución de una nación independiente, del ciudadano y del pueblo mexicano. El reformismo social surgió con la Revolución Mexicana, los conceptos se modificaron por la composición social de la población y el avance que tuvo el desarrollo capitalista antes del estallido de la revolución; se

⁸⁴ MONTERO, Ma. Del Carmen. "Intervención del Estado..." Ver la propuesta metodológica para el estudio de los gastos de Estado de acuerdo a los requerimientos del proceso de acumulación capitalista.

conformaron la clase obrera, el campesinado, las burguesías agraria e industrial, banqueros, comerciantes, y el Estado “como representante de todos los sectores”, quien gobernaba para todos. Sobre todo se constituyó como un Estado de obreros y campesinos que se reivindicó con Cárdenas, cuando fue inconcebible la existencia de movimientos y organizaciones aisladas o al margen del Estado e independientes de éste.

Los movimientos y organizaciones de diferentes sectores obreros y empresarios pasan a ser parte del Estado o estar bajo el orden estatal, lo que garantizó la existencia de una base social de Estado, y a su vez, que el Estado contara con un consenso social seguro. Esta ideología del poder permitió la organización de un Estado posrevolucionario, reformista y controlador; a la vez que se constituyó una doctrina política para conformar un régimen institucional. Dice Arnaldo Córdova, que fue “(...) *una estrategia política para construir un régimen político institucional lo suficientemente fuerte como imponer su soberanía a la sociedad mexicana (...)* Y en ello fue decisiva la conversión de las reformas sociales en instituciones políticas a través de la Constitución (...)”⁸⁵. El reformismo social como ideología de la revolución permitió a los grupos revolucionarios y posrevolucionarios el dominio de la sociedad mexicana como palanca que asentó las bases para la construcción del Estado mexicano del siglo XX, y neutral ante las clases sociales e intereses de algún sector: el Estado se convirtió en el corazón de la sociedad que marcó la pauta y dio unidad, dirección e impulso al capitalismo mexicano y el dominio de la burguesía. El economista considera que se le crítica a México dentro y fuera de su geografía, que el reformismo social fue el fenómeno más importante de la revolución, lo que le dio sus verdaderas características y constituyó su elemento más progresista, su aspecto verdaderamente revolucionario. El reformismo cubrió casi todos los aspectos que permitieron la estabilidad política y social bajo el Estado, y señalo los más relevantes:

⁸⁵ CORDOVA, Arnaldo. “México. Revolución burguesa y política...”. op. cit. Pág. 73.

- 1º La transformación de las relaciones de propiedad, poniéndolas bajo el control absoluto del Estado y llevando a cabo una redistribución de la riqueza, principalmente la de la tierra.
- 2º La reivindicación para el Estado de la propiedad originaria del subsuelo y, en general, de los recursos naturales.
- 3º La organización de un sistema jurídico-político de conciliación entre las distintas clases sociales bajo la dirección del Estado.
- 4º La obtención de rango constitucional para los derechos de los trabajadores.
- 5º. ...la organización de un Estado de gobierno fuerte con poderes extraordinarios permanentes.

Como sucede con los movimientos reformistas, las transformaciones sociales surgieron al calor de lucha política y de la armada, en el curso de la revolución, como reivindicaciones que integraron un programa político. Las reformas sociales se rigieron a movilizar a las masas trabajadoras y a controlarlas en la lucha política; es decir, en la lucha por el poder del Estado⁸⁶. El Estado controló estratégicamente a la sociedad en dos factores básicos que garantizaron la reproducción de capital, y mantener la legitimación social (tenencia de la tierra y del trabajo). El Estado quedó como árbitro y conciliador de las clases sociales con los instrumentos jurídico-legales establecidos en la Constitución; se convirtió en árbitro inapelable de las clases sociales y se obligaron a convivir en un sistema de conciliación de intereses que regula estrictamente lo que corresponde a cada una. *“La Constitución señala (...) las demandas básicas de los trabajadores y les concede el derecho de huelga para su defensa, pero el Estado se reserva el derecho inapelable, de decidir, a través de sus órganos (el Departamento del Trabajo y los Tribunales del Trabajo), si los trabajadores pueden o no realizarla (...).”*⁸⁷. La Constitución de 1917 dio derechos a la clase trabajadora y representó un avance indiscutible para reconocer su formación como clase social, aunque sujetó a los trabajadores al Estado a costa de su autonomía.

⁸⁶ Idem. Pág. 71.

⁸⁷ Idem. Pág. 75.

En el caso del artículo 27 de la Constitución, el Estado se declaró dueño del territorio nacional y propietario de todos los recursos del subsuelo, y aparece como representante único de la tierra, y determina la posesión a propietarios nacionales o extranjeros en función de las necesidades del desarrollo económico. De esta forma, fue básico para el crecimiento económico la institucionalización hecha por el Estado posrevolucionario que tuvo como base la constitución de 1917, que se reivindicó con el gobierno cardenista, aún después de los años 40 para delinear nuevas rutas e incentivos para estimular el desarrollo aunque con todas limitaciones de una burguesía nacional, de origen agrario, subió al poder gracias a la Revolución de 1910, lo que limitó el desarrollo económico más autónomo y no tan dependiente del capital internacional. Indica Semo que “(...) *se instala en el Estado una burguesía agraria ligada a los sistemas de opresión del campo, incapaz de concebir el desarrollo industrial del país, como una unidad y una totalidad, por lo que encuentra muchas dificultades en crear un Estado moderno con capacidad para plantear los problemas de la industrialización. Además, esta burguesía subió al poder como una burguesía dependiente del imperialismo, que en ningún momento de dificultad del imperialismo para un desarrollo completamente independiente pese a los desplantes nacionalistas, la burguesía mexicana no adoptó en ningún momento un modelo de desarrollo auténticamente e independiente (...).*”⁸⁸ Hasta dónde este un factor impidió el desarrollo económico más autónomo, no sólo de México, sino en la América Latina, y su retardo económico, como dice Hansen, en la conformación del desarrollo económico están presentes los valores que permean en las sociedades. Desde la segunda mitad de años 30 y en los 40, cuando se transforma en México la estructura de valores de la sociedad y se impulsa el desarrollo económico, si bien se promovía la productividad, sometimiento al trabajo asalariado, anteponer las mejoras laborales a las necesidades del ampliación del capital, y consolidó la antidemocracia, el autoritarismo en la sociedad expresado en las mismas instituciones del Estado.

Expone Semo “(...) *¿cómo puede considerarse que el periodo de las revoluciones burguesas ha concluido, si muchos de los objetivos de ese movimiento no se ha materializado aún? México sigue siendo un país dependiente; su sistema político es una amalgama*

⁸⁸ SEMO, Enrique. “Reflexiones sobre la...”. op. cit. Pág. 144.

*bárbara de despotismo ancestral y democracia burguesa; restos precapitalistas subsisten en grado notable, no solo en la economía sino en las mentes y en las instituciones (...).*⁸⁹ De aquí que el gobierno cardenista sigue en la memoria de la clase trabajadora y del campesinado en México, por la capacidad de negociación con las clases y por sostener una correlación de fuerzas entre el capital y el trabajo equilibradamente acorde a la efervescencia de la lucha de clases, a la vez que impulsó el desarrollo capitalista, pero sin caer en la irracionalidad de la explotación de los trabajadores, otorgando aumentos salariales mayores a la de los precios⁹⁰.

7.2.3.1 Periodo de Unidad Nacional y el nuevo Estado represor (1940-1956).

En esta etapa, el Estado jugó un papel muy importante como pilar del desarrollo capitalista, donde se implementaron medidas de control político e ideológico a través de las diversas organizaciones corporativas constituidas por el Estado en busca de su legitimación social. El Estado controló mediante la represión y autoritarismo a la clase obrera, el campesinado y los sectores marginados para continuar el desarrollo capitalista. Por todo esto, se fueron evidenciando las desigualdades sociales en el seno de la sociedad y las múltiples carencias que golpeaban a la población. Además de adoptar una política benefactora a través de sus diversas instituciones otorgando servicios públicos, desarrollando la infraestructura tanto para la expansión del capital lo que fue propiciando la constitución de diversas zonas industriales en diferentes entidades del país.

En esta etapa surge en forma acelerada y masiva la clase obrera por el impulso industrializador de la economía mexicana, y con este el sindicalismo a nivel nacional como una forma de control burocrática del Estado como mediador de la relación capital trabajo, y para bloquear la capacidad reivindicativa de los trabajadores, no

⁸⁹ SEMO, Enrique. *Las revoluciones en la historia de México. Economía y lucha de clases*. Pags. 303-304.

⁹⁰ RUEDA Peiró, Isabel. op. cit. Pág. 47 Cita este dato.

obstante estos trataron de salirse del control de la burguesía y del Estado, generándose así una serie de conflictos obreros y de trabajadores en general, entre estos los maestros. A continuación se exponen los conflictos.

7.2.3.1.1. Periodo del desarrollo estabilizador. Gobierno de Manuel Ávila Camacho (1946-1952).

Al concluir el gobierno de Lázaro Cárdenas, éste sopesó la situación interna y las circunstancias que se desplegaban en México, trató continuar con la política económica que le precedió para seguir impulsando al México moderno, tendiente a la urbanización, desarrollo de la gran capital, y buscando la estabilidad social para dar fin a los levantamientos populares, lograr la consolidación del Estado; y considerar la situación que se dio en Europa con el inicio de una nueva guerra. Decidió que entre los candidatos a ocupar la presidencia de la República Manuel Ávila Camacho y Múgica, era pertinente que la ocupara el primero, por su carácter conciliador en quien se podía confiar y no en un amigo cercano radical⁹¹ Ávila Camacho estaba vinculado a los trabajadores del sector público. Su principal adversario fue el general Juan Andrew Almazán, que al frente del Partido Revolucionario de Unificación Nacional prometía poner fin a la agitación social e ideológica del cardenismo. Almazán representó intereses de los afectados por Cárdenas en su sexenio: latifundistas despojados de sus tierras mediante la Reforma Agraria, el clero, poderosos grupos financieros o comerciales, militares descontentos, callistas que no se acomodaron con Cárdenas. Como candidato independiente participó el general Rafael Sánchez Tapia.

Pese a todo y a pesar de la revuelta generada por las elecciones, Manuel Ávila Camacho tomó posesión como presidente de la República el 1º de diciembre de 1940, y presenció una serie de movimientos de resistencia entre los trabajadores del Estado, obreros y campesinos, cuyos impulsores principales fueron los obreros de

⁹¹ BENÍTEZ, Fernando. Lázaro Cárdenas y la Revolución Mexicana. Pág. 206.

las empresas estatales (petroleros y ferrocarrileros), debido a sus diferencias con el nuevo gobierno acerca de cómo organizar a las empresas paraestatales, diferencias que se agudizaron más en la década siguiente. La divergencia sustancial radicó en la posición del gobierno de Ávila Camacho de reestructurar la organización de la empresa ferrocarrilera en aras de sanear las finanzas: suprimir puestos, elevar tarifas del transporte para trasladar los productos de los monopolios; reducción de salarios reales y el aumento en la intensidad del trabajo, era una exigencia de la burguesía para el proletariado, por lo que la lucha de los obreros petroleros y ferrocarrileros por demandas económicas se manifestaba a favor de los intereses del conjunto de la clase obrera.⁹²

El gobierno de Ávila Camacho exigió a los obreros velar por los intereses nacionales a costa de mantener bajos salarios, disminución de prestaciones, aumentar sus cargas de trabajo y renunciar a la administración obrera del transporte ferrocarrilero. Efectuó reformas que derrumbaron las conquistas que los obreros y campesinos obtuvieron con Cárdenas en aras de la Unidad Nacional, así llamó a su gestión, en el que hegemonizaba un México rural; desintegró organizaciones de trabajadores constituidas años anteriores. Dice Rueda que “(...) en 1941 se introdujeron cambios en la Ley Federal del Trabajo (...) [para] que los trabajadores que participaran en huelgas “ilegales” pudieran ser despedidos; introdujo cambios en el Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio del Estado, restringiéndoles sus derechos sindicales y de huelga; se prohibió todo tipo de intermediarios del trabajo en las empresas de “gran importancia social”, y se indujo el delito de “disolución social” en el Código Penal” (...).”⁹³ Entre 1941 y 1942 hubo movilizaciones obreras de telefonistas, trabajadores del cine, obreros textiles y de plantas azucareras e ingenios. Después los ferrocarrileros efectuaron huelgas cortas, pidiendo aumentos salariales, se sumaron los trabajadores petroleros. Esto provocó que en 1941 se reprimiera violentamente a los trabajadores, lo que dio lugar a la suspensión de servicios públicos⁹⁴ como una forma de resistencia por parte de

⁹² RUEDA Peiró, Isabel. op. cit. Pág. 124.

⁹³ ibid. Pag.126.

⁹⁴ SEMINOV. “México durante el periodo de Ávila Camacho”. Autores varios, Ensayo de historia de México. Pág. 119.

los trabajadores, Sin embargo, por la concepción reformista de sus líderes llegó con posterioridad a efectuar un acuerdo entre los líderes y gobierno.

Ávila Camacho trató de estabilizar el sistema político nacional dividido por las reformas cardenistas; quiso eliminar los restos del radicalismo, y trató de dirigir al país por la vía del desarrollo industrial, para lograrlo, convocó a la Unidad Nacional con la que combatió al fascismo e impulsó la acumulación privada del capital, aprovechó la coyuntura que ofreció la Segunda Guerra Mundial, para estimular el crecimiento de la industria privada nacional. Estableció un acuerdo entre los líderes obreros de conservar una tregua y de los empresarios de respetar acuerdos con los trabajadores. En 1942 se firmó un acuerdo entre ambas partes: “(...) *las organizaciones de trabajadores más importantes (CTM, CROM, CNP, SME, COCM y CAT), crearon el Consejo Obrero Nacional (...) que firmó el pacto de Unidad Nacional (...) [lo que] significaba no hacer huelgas, ni presionar por mejoras salariales, ni cuestionar al gobierno, que avalado por Fidel Velázquez, Lombardo Toledano, y (...) por el Partido Comunista Mexicano (...) [entre estos se impulsó] la política de Unidad a toda costa (...) que se traducía en la conciliación de clases (...) así los salarios reales [cayeron] entre 1939 y 1946, a pesar de que (...) la actividad económica recibió un gran impulso debido a la guerra (...).*”⁹⁵ Ante la caída salarial y deterioro de las condiciones de vida de la clase trabajadora, los trabajadores vieron que la política de Unidad Nacional iba en contra de sus necesidades e intereses. Ante esto, la burguesía junto con el Estado y líderes corrompidos, difundieron la lucha antifascista. Lombardo Toledano difundió la idea entre la clase trabajadora, que la única forma de eliminar la pobreza y las carencias de las mayorías era impulsando la industrialización del país aún a toda costa del “sacrificio obrero”, lo que posibilitaría que este después disfrutara de la riqueza generada en el país para todos los mexicanos. Bajo estos postulados se firma un Pacto Obrero Industrial en 1945, en el que se refrendó la conciliación entre las clases sociales y el término de la segunda guerra mundial.

⁹⁵ RUEDA Peiró, Isabel. op. cit. Pág. 129.

Fidel Velázquez fue elegido secretario general de la Confederación de Trabajadores de México en marzo de 1941⁹⁶, logrando apoderarse del control de la burocracia sindical y centralizando todas las decisiones concernientes a la política laboral implementada por el Estado, decidiendo sobre huelgas y aprobando los proyectos de éste, siguiendo la línea marcada con anterioridad por Vicente Lombardo Toledano, quien “identificó los intereses de los trabajadores con los intereses de la Revolución.” Esta herencia política prevaleció por décadas y el control y mediatización ideológica de los trabajadores mexicanos.

Durante el gobierno de Ávila Camacho la situación de los trabajadores de la educación era similar a la del resto de trabajadores, había bajas remuneraciones salariales, sufrían represión, no tenían jubilación ni seguridad en el empleo, además de que eran atacados por las fuerzas policíacas y el Estado, y difícilmente podían lograr organizarse, por lo que bajo la intervención directa de la Confederación Nacional Campesina, el Frente Nacional Revolucionario de Maestros de México, grupo que se propuso integrar a todos los maestros rurales y además seguir militando dentro del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana, que simpatizaba con la CTM; desde su origen, las agrupaciones magisteriales enfrentaron una ambigua situación política. Antes se formó el Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación, en 1943 hubo diversas agrupaciones de maestros en México, como las que Ávila y Martínez exponen: “(...) bajo la sombra protectora del Estado burgués mexicano se convocó a un Congreso a realizarse en la ciudad de México durante los días 24 al 30 de diciembre de 1943.”⁹⁷

Vicente Lombardo Toledano declaró en la sesión inaugural, al dirigirse a los maestros reunidos en el Palacio de Bellas Artes: “*Tienen ustedes por el ministro culto, joven y progresista y un gran presidente, el general Manuel Ávila Camacho. Hay que probar estas circunstancias favorables ¡A trabajar, maestros de México! ¡A triunfar! ¡Ha llegado la hora de la victoria!*”**CITA**, con estos criterios, base del “nacionalismo revolucionario”,

⁹⁶ SAAVEDRA Novoa, Ma. Eugenia. “Siglo Mexicano”. Los acontecimientos. Los hombres y los hechos que dejaron huella en la centuria. Pág. 58.

⁹⁷ ÁVILA Carrillo y Martínez Brizuela. Historia del movimiento magisterial 1910-1989. Pág.21.

los profesores de México eran llevados a establecer una organización desde sus orígenes se estuviera una clara dependencia respecto al llamado régimen de la Revolución Mexicana. El 30 de diciembre de 1943, el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza, el Sindicato Nacional de Maestros y Trabajadores de Educación; el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza Mexicana; el Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación; y algunas pequeñas a organizaciones de docentes que se agregaron, decidieron después de un acalorado y tortuoso debate de seis días conformar al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación”(...) *Por vez primera, una organización de profesores lograba aglutinar a la mayoría de los trabajadores del educación; sólo existió de manera efímera a una Federación Sindical Autónoma de Profesores que éste negó durante algún tiempo a reconocer la titularidad del SNTE (...)*⁹⁸. De esta manera, el SNTE aglutinó casi a todos los maestros del país y se convirtió en una de las organizaciones más importantes (en cuanto al número de agremiados) de la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado, y se manifestó por vincularse con el resto de los trabajadores y luchar por la transformación del país, luchó contra las medidas represivas que implementó el Estado, como los arbitrarios cambios de adscripción a los maestros inconformes o bien por ponerlos a disponibilidad, retención de salarios, descuentos injustificados, agudizados en la siguiente década.

En el campo mexicano reinaban condiciones anárquicas. Existían aún campesinos sin tierra y permanecían hacendados (su poder no había cesado pese a la revolución y la Constitución de 1917; aún vivían campesinos en las haciendas) que empleaban ejércitos particulares para mantenerlos al margen de sus propiedades; había luchas entre pueblos que reclamaban las mismas tierras; el latifundio estaba subocupado; la política agraria había dado por terminado el programa de reparto de tierras y ejidos; los campesinos que habían recibido tierras eran libres para trabajarla como les conviniera. Por otro lado, numerosos campesinos querían hacer del ejido la norma central de la tenencia de la tierra. Los campesinos que habían recibido hasta las porciones más pequeñas de tierra trabajaban más y por más tiempo que antes del

⁹⁸ *ibid.* Págs. 23-24.

programa de Reforma Agraria. Quienes no tenían tierra tenían más movilidad, lo que generó una gran oferta de mano de obra en todo el país, algunos de estos siguieron trabajando como jornaleros en el campo y muchos otros emigraron a las grandes ciudades en los que se fueron incorporando gradualmente. El resultado de esto se reflejó en “(...) una reducida tasa de crecimiento de la población agrícola. Las mejores estimaciones disponibles, surgieron entre 1925 y 1940, la tasa de crecimiento de la agricultura (incluyendo la producción forestal, la pesca y la cría de animales) fue de 1.9% apenas paralela al crecimiento demográfico (1.8%) (...).”⁹⁹ Esta situación creó un mercado de mano de obra libre, convertido en ejército de reserva para la contratación de mano de obra en la industria, y abastecer la demanda de las crecientes ciudades del país, y para conservar bajos salarios que aceleró la industrialización.

El proceso de industrialización y crecimiento económico se realizó gracias a la política económica del gobierno de Ávila Camacho, caracterizada por promover el desarrollo económico e intensificar su crecimiento al grado que después de 1940 se duplicó, de 9% pasó al 20% entre 1940-1960¹⁰⁰. Esto fue posible por las diversas estrategias utilizadas, como altas tasas internas de ahorro e inversión, política de bajos salarios, crecimiento del mercado interno y la productividad de los gastos gubernamentales. “En términos generales, mientras mayor sea la proporción del ingreso del sector público que puede destinarse a los que frecuentemente se llaman inversiones “destructoras de cuellos de botella”, mayor será la productividad de todos los gastos de capital privado y público (...).”¹⁰¹ Las inversiones del Estado en infraestructura agrícola e industrial facilitaron el crecimiento de la industria y aceleraron el desarrollo económico. En esta forma, el Estado intervino en la economía para garantizar la reproducción de las condiciones que mantuvieron la dominación del capital sobre el trabajo, situación difícil de vislumbrar por los trabajadores, ya que se les dificulta pensar que el Estado no representa sus intereses y que las reformas son realizadas para dar continuidad a la dominación burguesa sobre el resto de las clases sociales, así

⁹⁹ HANSEN, D. Roger. op. cit. Pág. 48.

¹⁰⁰ ibid. Pág. 9.

¹⁰¹ ibid. Pág. 10.

como para someter a los trabajadores en general a las necesidades de la valorización de capital.

Hansen dice que “(...) a partir de mediado de la cuarta década, la economía mexicana [creció] a una tasa anual superior al 6%, un logro (...) denominado el milagro mexicano (...).”¹⁰² Esto no hubiera sido posible sin la organización y consolidación de un sistema político como el que se forjó después de 1910, es decir, el sistema político es la palanca que obstaculiza o acelera del desarrollo económico. En México, la coyuntura que ofreció la Segunda Guerra Mundial fue determinante para lograrla. Con el propósito de lograr el desarrollo de la economía nacional, Manuel Ávila Camacho dirigió al país por el desarrollo industrial y aprovechó las condiciones económicas y políticas que generó la Segunda Guerra Mundial. Incrementó la producción industrial, y debido a que el frente patronal era poderoso, promulgó el 16 de septiembre de 1941 la ley que separó a las Cámaras de Industria y Comercio en dos sectores, de industriales y de comerciantes, y así surgió la Cámara Nacional de la Industria de Transformación, para aprovechar las circunstancias económicas derivadas de la guerra en beneficio de México¹⁰³.

Con el afán de impulsar el proyecto de Unidad Nacional, en educación continuó con los proyectos de cultura popular. En el caso de la música, se da una mezcla entre lo mestizo y lo negro (se divulgan ritmos afroantillanos); en el arte, se reivindican las raíces del folklore popular, se impulsan movimientos muralistas y música mexicana; la literatura y cine se articulan, planteando la difusión de la cultura del pueblo. Se nombra a Jaime Torres Bodet secretario Educación Pública, quien había colaborado con José Vasconcelos durante su periodo como secretario de educación en el Departamento de Bibliotecas, y retoma algunas de sus ideas acerca de alfabetización, y masificación de la enseñanza; capacita al magisterio, revisa planes de estudio, rehace textos escolares, imprime diez millones de cartillas de alfabetización e impulsa la construcción de escuelas. Reforma al artículo 3º Constitucional suprimiendo el término **socialista** utilizado por el cardenismo, con lo que excluye el

¹⁰² ibid. Pág. 9

¹⁰³ SAAVEDRA Novoa. op. cit. Pág. 59.

proyecto de **educación socialista** que empujaba a los maestros a defender la educación y vincularla a los problemas del pueblo. Surgieron varios centros de estudio e investigación científica como la Casa de España, que se convirtió posteriormente en el Colegio de México, y se fundó El Colegio Nacional. Se instituyó el Premio Nacional de Ciencias y Artes para reconocer a quienes se destacaran por su labor creativa en los campos de la literatura, artes plásticas, música, investigación histórica y científica¹⁰⁴. Nacieron dos instituciones educativas privadas importantes para el desarrollo de México: el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), y la Universidad Iberoamericana (UIA).

Desde el gobierno de Cárdenas se había desarrollado la Segunda Guerra Mundial, pero en el régimen de Ávila Camacho continuó, se agudizó y complejizó con el nazifascismo, dividiendo al mundo. Por un lado se unen los países europeos y los Estados Unidos (Con México como aliado de los EU) para derrotar a Alemania y las potencias del Eje Berlín-Roma-Tokio. Mexico participa en la Guerra a partir del 22 de mayo de 1942, como consecuencia del hundimiento de los barcos petroleros de bandera mexicana en Cuba, ofreciendo a la vez hombres para enrolarse en el ejército de los EU y para que ocuparan los puestos de trabajo de los que habían partido a la guerra. Posteriormente envió el Escuadrón 201 a los escenarios de la guerra del Pacífico y entró en vigor la Ley del Servicio Militar Obligatorio, entre otras medidas¹⁰⁵.

En el aspecto social destaca la promulgación de la Ley del Seguro Social, en la que se previó la implantación de un seguro sobre diversos riesgos profesionales que garantizara los derechos adquiridos con los contratos colectivos, además de la creación de un instituto de servicio público, descentralizado, con representación del Gobierno, trabajadores y patrones, que procurara las garantías deseables para la inversión y manejo de fondos que se acumularan con el objeto de favorecer a los trabajadores desprovistos de protección¹⁰⁶. Se fusionó la Secretaría de Asistencia

¹⁰⁴ KRAUZE, Enrique. El sexenio de Ávila Camacho. Págs. 40-42.

¹⁰⁵ SAAVEDRA Novoa. *op. cit.* Pág. 59.

¹⁰⁶ FLORES Caballero, Romeo. Administración y política en la historia de México. Pág. 224.

Pública y el Departamento de Salubridad en la Secretaría de Salubridad y Asistencia, y se crearon el Hospital Infantil (por Gustavo Baz en 1942) y los institutos nacionales de Cardiología (por Ignacio Chávez en 1944) y Nutrición (por Salvador Zubirán en 1946). La política de Ávila Camacho reestructuró al partido, disolvió el sector militar del PRM para incluir al sector popular y se dio plenamente la reconciliación con el clero, a cuyo objetivo el presidente colaboró divulgando su fe católica.¹⁰⁷

7.2.3.1.2 Periodo del desarrollo estabilizador. Gobierno de Miguel Alemán (1946-1952).

La sucesión presidencial de 1946 se presentó en un clima de tranquilidad, gracias que el PRM dominó la vida política y debilitó a la oposición, la fragmentó e impuso el charrismo sindical, y corporativizó los movimientos sociales y sectores populares. A principios de 1945, 3 miembros del gabinete aspiraban obtener la candidatura del PRM: Miguel Alemán Valdés (secretario de Gobernación), Ezequiel Padilla (secretario de Relaciones Exteriores) y Javier Rojo Gómez (jefe del Departamento del Distrito Federal), todos civiles, de acuerdo con la idea de Ávila Camacho de ceder la presidencia a un civil. Padilla era de tendencia derechista e identificada con los intereses norteamericanos; Rojo Gómez era apoyado por excardenistas (como Francisco J. Múgica y Heriberto Jara), y representaba el retorno al nacionalismo de los años 30; Alemán Valdés se colocó al centro, y fue el continuador de la política desarrollista de Ávila Camacho. Los dos principales rivales de Alemán se retiraron porque carecieron del apoyo necesario al interior del partido, sólo las centrales obreras (CTM, FSTSE, CNOP) se pronunciaron en su favor¹⁰⁸. En las elecciones federales de 1946 resultó ganador **el hijo de la Revolución y cachorro** de Lázaro Cárdenas con 1'786,901 votos (77.90%), por 443,357 votos (19.33%) de Ezequiel Padilla, candidato del Partido Democrático Mexicano¹⁰⁹, por lo que se convirtió en el primer mandatario civil y con profesión en México en el siglo XX.

¹⁰⁷ KRAUZE, Enrique. op. cit. Pág. 39.

¹⁰⁸ GARRIDO, Luis Javier. El partido de la revolución institucionalizada. La formación del nuevo Estado en México (1928-1945). Págs. 452-461.

¹⁰⁹ COSÍO Villegas, Daniel. op. cit. Pág. 1296.

Las tesis oficiales del candidato no coincidían con las del PRM, por lo que reformó al partido de acuerdo a su necesidad. En enero de 1946 se fundó el Partido Revolucionario Institucional y abrió las puertas a la participación política de las organizaciones obreras, campesinas, trabajadores del Estado, y a los grandes núcleos de la población, para que el PRM no se dispersara. Se reorganizó para transformar a un partido de individuos a uno de agrupaciones organizadas por sectores: obrero (CTM); campesino (Confederación Nacional Campesina); y popular (para la población urbana y militares, aglutinados en la Confederación Nacional de Organizaciones Populares), definiéndose como un partido de clases, de composición heterogénea, que le permitiría enriquecer su ideología por la participación de las organizaciones. La transformación del PMR al PRI, implicó reformar el artículo 115 para otorgar derecho al voto a las mujeres en elecciones municipales¹¹⁰.

Miguel Alemán accede a la presidencia de la República al finalizar la Segunda Guerra Mundial, situación en la que se erige la coyuntura de crecimiento económico, por lo que enfrentó el reto de seguir con una política desarrollista heredada, consistente en la transformación de un país agrícola a industrial, por lo que continuó con la represión al movimiento obrero que inició Ávila Camacho de imponer al movimiento obrero el **charrismo** sindical, aunado a bajas salarios reales, mientras que por otro lado, se ampliaron los estímulos y subsidios al capital nacional y extranjero.

En su proyecto de acelerar el proceso de producción capitalista, el gobierno de Miguel Alemán reformó al artículo 27 constitucional para favorecer la propiedad individual por encima de la propiedad ejidal, beneficiando al sector privado por la afluencia de capitales a la agricultura¹¹¹, lo que impulsó el desarrollo capitalista en el campo y continuar con el proceso de desconcentración de la tenencia de la tierra. Se fortaleció económica y políticamente a la burguesía agraria, industrial, comercial y

¹¹⁰ FLORES Caballero. op. cit. Pág. 234.

¹¹¹ BENÍTEZ, Fernando. op. cit. Pág. 351.

bancaria, que se definió como un nuevo sector a la que se vincularon desde el mismo “(...) Alemán es como otros funcionarios públicos que acrecentaron en forma escandalosa su fortuna mediante la corrupción. En este período presidencial se empezó a incluir [también] en el gabinete una serie de industriales en puesto ministeriales a la par que se restaba influencia a los militares y los cardenistas, y se impulsó una campaña anticomunista acorde con la política norteamericana (...)”¹¹² Gracias a su política de sustitución de importaciones e industrialización, surgieron las empresas de capital nacional y extranjero más fuertes del país, como Ingenieros Civiles Asociados (ICA, dedicada a la construcción), Condumex (fabricante de conductores para la industria eléctrica), Resistol (fabricante de pegamentos) y Telesistema Mexicano¹¹³ (luego denominada Televisa, que se propuso ser una las empresas más importantes de México en el sistema de comunicaciones, mediante el entretenimiento de la sociedad mexicana).

Si como afirma Romeo Flores, que los objetivos del nuevo régimen eran enriquecer al país, luchar contra la pobreza, impulsar la salubridad nacional, elevar la calidad de la enseñanza y la cultura, mantener las reformas sociales a favor de los trabajadores, apoyar los esfuerzos de toda empresa progresista, fortalecer las libertades humanas y los derechos políticos, y administrar con justicia¹¹⁴, se terminó la ruptura con el gobierno de Cárdenas de fomentar una educación popular y el de estimular la cultura nacional, ya que se importó la cultura extranjera en aras de la modernidad, iniciándose una nueva etapa en la cultural nacional televisiva auspiciada por el Estado. En 1950 inician transmisiones de la televisión comercial con el canal XHTV Canal 4, el 1º de septiembre de 1950, con el IV Informe Presidencial de Miguel Alemán desde la Cámara de Diputados. Sus transmisiones se hicieron desde el piso 13 del edificio de la Lotería Nacional y desde entonces fueron diarias; el canal 2 XEW salió al aire el 21 de marzo de 1951¹¹⁵. En la vida política se creó la comisión de vigilancia electoral, integrada por el secretario de Gobernación y representantes de los partidos políticos, y se propuso la eliminación de la izquierda como parte del gobierno y controlar al

¹¹² RUEDA Peiró, Isabel. op. cit. Pág. 159.

¹¹³ *ibid.* Pág. 234.

¹¹⁴ FLORES Caballero, Romeo. op. cit. Pág. 227.

¹¹⁵ SAAVEDRA Novoa, Ma. Eugenia. op. cit. Pág. 74.

movimiento obrero mediante el charrismo (término nacido raíz de un conflicto en el Sindicato Nacional de Trabajadores Ferrocarrileros de la República Mexicana que desconoció a Jesús Díaz de León (a) *el charro*, por que traicionó los intereses de trabajadores; de ahí el mote).

Al final de su sexenio y sin que estuvieran completamente terminadas, Miguel Alemán inauguró las instalaciones de la nueva Ciudad Universitaria localizadas al sur de la ciudad de México, convenientemente alejadas del centro de la ciudad, el 7 de noviembre de 1952, con lo que materializó el sueño de Justo Sierra tener en un lugar fijo todas las instalaciones de la Universidad Nacional.

7.2.3.1.3 Periodo del desarrollo estabilizador. Gobierno de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1956).

En 1952 Alemán quiso reelegirse, para ello sondeó la opinión de Lázaro Cárdenas, quien pidió que no lo intentara, entonces propuso a Adolfo Ruiz Cortines como candidato oficial (para seguir dirigiendo), era hábil administrador, austero y honesto. Sus contrincantes en las elecciones federales de 1952 fueron el Gral. Miguel Henríquez Guzmán, el Lic. Efraín González Luna por el Partido Acción Nacional (PAN) y Vicente Lombardo Toledano por el Partido Popular Socialista. Efectuados los comicios bajo fuerte vigilancia del ejército, la Secretaría de Gobernación informó que el ganador fue Adolfo Ruiz Cortines¹¹⁶.

Lo primero que hizo el nuevo mandatario fue fustigar el derroche alemanista y prometer castigo para los culpables que se hubieran apartado de la honradez y la decencia, aunque a la vez sentó un precedente: los expresidentes son intocables. Al día siguiente de su posesión publicó su declaración patrimonial y exigió que el

¹¹⁶ KRAUZE, Enrique. El sexenio de Ruiz Cortines.Pag. 31 Comenta que para ganar, el candidato del partido oficial utilizó varias estrategias, de tal forma que Ruiz Cortines ganó con 74.13%; Miguel Henríquez Guzmán 15.87%, Efraín González el 7.82% y Lombardo Toledano el 1.98% de votos. Las estrategias para garantizar el triunfo del candidato oficial fueron: los votantes utilizaron botones amarillos como contraseña convenida para poder votar varias veces; albañiles de Ciudad Universitaria y empleados de limpia del DF viajaban en grupos para votar sin credenciales ni padrón. En San Luis Potosí, los niños de primaria votaron y los militares lo hicieron varias veces en la capital...

personal del gobierno hiciera lo mismo, advirtiéndoles que los datos serían verificados al inicio y al término de su desempeño. Los problemas a los que se enfrentó Ruiz Cortines al inicio de su sexenio fueron tres: la impopularidad del grupo en el poder, el encarecimiento del costo de la vida y las rivalidades en la familia revolucionaria (manifestadas con el Henriquismo). Ruiz Cortines fortaleció los programas de Unidad Nacional de Ávila Camacho, neutralizó la disidencia de la familia revolucionaria y saneó la administración pública, restringiendo el gasto público. Fortaleció el sistema político y sus sectores, y creó una paz institucional que creó las condiciones necesarias para generar empleos e inversiones¹¹⁷.

En su primer informe señaló que el 42% de los mexicanos eran analfabetas y 1.9 millones de campesinos vivían al margen del progreso¹¹⁸, lo que propició que muchos mexicanos que no encontraban trabajo emigraran a los Estados Unidos para tener trabajo y mejores condiciones de vida; por ello era importante utilizar las instituciones existentes y tratar de evitar los intentos de trabajadores de disentir del control oficial del sindicalismo. En este periodo se presentaron grandes conflictos y movilizaciones de trabajadores y obreros.

Uno de los medios que Ruiz Cortines pensó que prestigiarían a su gobierno y serviría para forjar una nueva imagen, fue la reforma a los artículos 34^o y 115^o de la Constitución, para otorgar a la mujer plenitud de sus derechos políticos¹¹⁹. Esta medida fue un madrugete político al PAN, quien había propuesto el voto femenino antes¹²⁰. Además del control del gobierno de las centrales sindicales más fuertes (Confederación de Trabajadores de México, Confederación Revolucionaria de Obreros y Campesinos, Bloque de Unidad Obrera), se fortaleció al PRI con la incorporación de las mujeres y los miembros de los sindicatos burócratas. Para mantener el control en los estados el presidente, usó su poder para remover a los gobernadores que no estaban totalmente de acuerdo con su régimen en Oaxaca,

¹¹⁷ DELGADO Cantú, Gloria. Historia de México. Vol. II. México en el Siglo XX. Pág. 268 (468).

¹¹⁸ KRAUZE, Enrique. El sexenio de Ávila Camacho, op. cit. Pág. 46.

¹¹⁹ PELLICER de Brody, Olga y José Luis Reyna. Historia de la Revolución Mexicana 1952-1960. El afianzamiento de la estabilidad política. Pág. 17.

¹²⁰ KRAUZE, Enrique. El sexenio de Ruiz Cortines, op. cit. Pág. 61.

Yucatán y Guerrero¹²¹. Su política económica estuvo asociada a la Guerra de Corea y por ello disminuyeron las exportaciones e inversiones, lo que desequilibró la balanza comercial. En 1954 se devaluó el peso, cambiando su cotización frente al dólar de 8.65 a 12.50 pesos y se estableció la Compañía Exportadora e Importadora de México, S.A. de C.V. (CEIMSA, antecesora de CONASUPO), para beneficio de la población marginada mediante la comercialización de artículos de primera necesidad a precios bajos¹²².

La clase obrera organizada se movilizó para pedir aumento de salario y recuperar su poder adquisitivo. Los emplazamientos a huelga se manejaron con gran habilidad política por el secretario de Trabajo, y se concedieron aumentos en promedio del 20% para los salarios mínimos del país¹²³. En 1958 ocurrieron conflictos como el agrario, el magisterial y el ferrocarrilero, que respondían al descontento generado por la pérdida adquisitiva de los salarios, producto de la devaluación de 1954 y el rechazo al control oficial de las demandas de los trabajadores. El Conflicto agrario se suscitó en 1956, cuando la situación del campo mexicano se complicó por el descenso de las exportaciones agrícolas y su impacto en el empleo de los jornaleros, a lo que se agregó que Estados Unidos repatrió a miles de trabajadores mexicanos en 1954, lo que produjo mayor desempleo, agudizándose los problemas en la frontera. En 1958, los campesinos invadieron Sinaloa, la Comarca Lagunera, Sonora, Nayarit y Colima, donde el latifundismo era manifiesto; para resolver la situación, el gobierno expropió las tierras, indemnizó a los propietarios (generosamente, pagando a precio comercial, no catastral) y repartió las tierras a campesinos¹²⁴.

En 1956 los maestros se movilaron en demanda de un incremento salarial del 30%. Los maestros de primaria del D.F. (adscritos a la Sección IX del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) se separaron del sindicato charro manejado por la

¹²¹ DELGADO Cantú, Gloria. *Historia de México*. Págs. 288 y 291

¹²² FLORES Caballero, Romeo. op. cit. Págs. 235 y 237.

¹²³ PELLICER de Brody, Olga y José Luis Reyna. op. cit. Pág. 102.

¹²⁴ *ibid.* Págs. 123-130.

CTM y crearon el Movimiento Revolucionario del Magisterio¹²⁵. El movimiento tuvo por líderes a Othón Salazar y a Encarnación Pérez Rivero; por la cercanía de la sucesión presidencial, Ruiz Cortines optó por la conciliación y les otorgó el incremento salarial solicitado, aunque después del plantón colocado en las instalaciones de la SEP, reprimió al movimiento encarcelando a sus líderes el 8 de septiembre de 1958. El mensaje era claro: nada puede escapar al control gubernamental¹²⁶. Las organizaciones de maestros eran controladas por el Estado y agregadas a la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE), pero su espíritu de lucha no se opacó y continuó el MRM tratando de vincular su lucha a la del resto de trabajadores del país, a pesar de que se fracturó la organización magisterial y faltó vinculación con las bases magisteriales cuando un sector se vinculó al reformismo y otro se quedó a la zaga del grupo, después de la participación de los maestros con el proyecto de educación socialista en la que muchos estuvieron en contacto con el pueblo y captar sus necesidades, carencias y aspiraciones. Además, la participación de los maestros era importante en la sociedad, por el exhorto cardenista de que los maestros no deberían limitarse a la academia sino ir al taller y a la tierra para defender los intereses de los trabajadores, especialmente los salarios, porque haciendo esto defendían también la educación de los alumnos¹²⁷.

En relación a la resistencia que presentó el movimiento ferrocarrilero de 1958- 1959, es importante en la lucha obrera de México. Inició con peticiones salariales y de mejores condiciones laborales para 110,000 miembros: jubilaciones con salario completo, incremento del 20% a los operadores de las máquinas diesel, pago de viáticos y semana inglesa. El movimiento fue liderado por Demetrio Vallejo. Ruiz Cortines accedió a algunas demandas y heredó el problema a su sucesor. Los trabajadores utilizaron tácticas como el tortuguismo y los paros progresivos de labores, efectuando paros incrementados de dos horas por día, logrando que en cinco días (iniciando con 2 horas el 27 de junio de 1958 y el 5° día dejaron de trabajar 10 horas), se les concedió un aumento salarial por un monto a la mitad entre lo que pedían y lo que

¹²⁵ KRAUZE, Enrique. *El sexenio de Ruiz Cortines*. op. cit. Pág. 86.

¹²⁶ PELLICER de Brody, Olga y José Luis Reyna. op. cit. Págs. 131-155.

¹²⁷ RUEDA Peiró, Isabel. op. cit. Pág. 169.

ofrecía la empresa, una solución negociada para que las elecciones se realizaran en un ambiente de tranquilidad. Adolfo López Mateos consideró que el movimiento era peligroso y podría lesionar la economía nacional, por lo que lo reprimió y envió a la cárcel a sus líderes.¹²⁸ A mediados de la década de los 50 hubo descontento los sectores de la población mexicana por el detrimento en las condiciones de vida de la clase trabajadora, estancamiento de la reforma agraria, represión a los movimientos sociales, restricción a las actividades democráticas, y por la descarada corrupción de funcionarios públicos, iniciada abiertamente con Miguel Alemán. Por estas razones se presentaron movilizaciones políticas con el objeto de obtener reivindicaciones económicas.

7.2.4. La antidemocracia estatal y movimientos sociales (1957-1970).

Si en la primera etapa del proceso de industrialización de 1940-1956 la política estatal dio más seguridad a los estímulos y subsidios a la burguesía nacional y extranjera, a costa de un mayor endeudamiento. Su política fue antipopulista y lo fundamental fue dar continuidad al proceso de acumulación de capital fue privilegiar el desarrollo industrial a costa del empobrecimiento de las clases populares, ocasionando, a finales de los años 50, que se ahondara el autoritarismo y la antidemocracia, y una inequitativa distribución del ingreso, a pesar del auge del proceso de industrialización, desarrollo capitalista en el campo y la creciente urbanización de las diferentes regiones y junto a esto se dio la masificación de la escuela básica dándose la tendencia a la tecnificación de la enseñanza desde la escuela secundaria hasta los niveles educativos subsecuentes, obedeciendo a los nuevos requerimientos del desarrollo capitalista que se estaba presentando.

Se mantuvo el control del Estado sobre la clase obrera, regulando la relación capital trabajo a través de establecimiento de tarifas salariales, instancias jurídicas de regulación de la contratación colectiva, y mecanismos de control ideológico y político,

¹²⁸ PELLICER de Brody, Olga y José Luis Reyna. op. cit. Págs. 160-182, 213.

otorgando diversos servicios de orden público. Se ejerció el autoritarismo y la represión violenta, a mediados de la década 60 los desequilibrios agudizaron el descontento del campesinado, la clase obrera, de los maestros y de las masas. Fue incontenible, y concluyó con la represión estudiantil de 1968. Esto evidenció la ilegitimidad del Estado con las clases populares, quien artificioosamente a través de sus instituciones obtuvo cierto consenso social presentándose como un Estado Benefactor, pero ante el agotamiento del patrón de acumulación y la creciente inconformidad social, se patentizó su carácter autocrático.

En diversos sectores de trabajadores se manifestaron luchas por mejoras económicas y sociales, y contra charrismo sindical (ferrocarrileros, telegrafistas, maestros y petroleros); otros lucharon por su derecho a organizarse sindicalmente para obtener mejoras salariales y condiciones de trabajo, como las de los médicos y los trabajadores transitorios de PEMEX, los telefonistas intentaron democratizar su sindicato y por breve tiempo lo lograron; una sección del sindicato minero emprendió un movimiento que generó solidaridad y un triunfo parcial; los trabajadores de empresas aéreas -estatal y privadas- y los chóferes de los autobuses en el DF realizaron huelgas. La calificación de la inexistencia a los movimientos de huelga que estallan, o la no calificación de otros conflictos dejándolos que se prolongaran, o la requisa de las empresas cuyos trabajadores se iban a huelga, esto combinado con el empleo de las fuerzas represivas para consolidar al charrismo, estuvieron en el orden del día de la política del Estado hacia el movimiento obrero en los regímenes de López Mateos y Díaz Ordaz.

7.2.4.1 El gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964).

No fue casual que la sucesión presidencial de 1958 fuera presidida por un exsecretario del Trabajo del sexenio anterior, caracterizado por la presencia de movilizaciones sociales. López Mateos tomó posesión el 1º de diciembre de 1958 encontrando en el país amplios avances en industrialización, a pesar que existía un sector fuerte de la población que no participaba de los beneficios del desarrollo, ya que el régimen anterior había desatendido los programas sociales de gobierno, por lo que mantuvo el desarrollo estabilizador, pero intensificó los programas de beneficio social, tratando de armonizar el crecimiento económico con la estabilidad política¹²⁹. Se consideró que su gobierno dio un viraje a la izquierda, aunque fue más en la retórica que en la práctica, se sostenía que gobernaba bajo la sombra de Cárdenas y para establecer similitudes nacionalizó la industria eléctrica; revivió la obra revolucionaria de Vasconcelos creando la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito con un vasconcelista en la Secretaría de Educación, Jaime Torres Bodet, quien revivió la práctica de los desayunos escolares e impulsó la vida cultural inaugurando museos¹³⁰.

Se dio una apertura democrática (a diferencia de los dos gobiernos que le precedieron), facilitando la libertad de expresión y permitiendo que se manifestaran las corrientes de izquierda, como el Movimiento de Liberación Nacional y la revista Política, que criticaba fuertemente al sistema político mexicano. Sin embargo, la apertura no se dio totalmente: en San Luis Potosí el Dr. Salvador Nava se manifestó contra los resultados electorales que no le daban el triunfo como candidato a gobernador su estado, por lo que aglutinó las fuerzas de varios sectores en la Alianza Cívica Potosina e inició una marcha de protesta, razón por la que fue arrestado y conducido a la capital del país¹³¹. Se reprimió el movimiento ferrocarrilero y de maestros de la Sección IX del SNTE (D.F.), quienes en 1958 mantuvieron diversas movilizaciones y fueron brutalmente agredidos por la policía en un paro indefinido

¹²⁹ FLORES Caballero, Romeo. op. cit. Págs. 243-244.

¹³⁰ KRAUZE, Enrique. *La presidencia imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996)*. Pág. 263.

¹³¹ DELGADO Cantú, Gloria. *Historia de México. Vol. II México en el Siglo XX*. Pág. 302.

que tenían en los patios de la SEP. Este conflicto terminó en agosto de 1960 cuando los maestros levantaron su plantón. En 1958 se dio una “(...) verdadera rebeldía obrera. Esta se inició con una huelga de telegrafista en febrero, en abril empezó (...) de nuevo la movilización de los maestros del D.F. y para mayo los ferrocarrileros estaban en pie de lucha (...) Sin embargo, esta insurgencia obrera no obedecía a una coordinación (...) surgieron de las bases debido al deterioro de sus condiciones económicas y a la oposición de los líderes charros a apoyar las demandas de los trabajadores (...) [no obstante], cuando estaban en marcha [los movimientos] trataron de darse solidaridad y apoyo (...)”¹³² Durante este gobierno se distribuyó el ingreso de manera más equitativa, se nacionalizó la industria eléctrica ante las exigencias de las empresas extranjeras (de capital inglés, canadiense y norteamericano, concesionada desde el gobierno de Porfirio Díaz) de incrementar sus ganancias a costa de aumentar cuotas a las industrias: mineras, textiles, petrolera, lo que obstaculizaba el desarrollo industrial. Esta medida más que una imitación al gobierno de Cárdenas, era necesaria para el desarrollo capitalista, aunado a la resistencia obrera y a la inconformidad de los trabajadores de la industria eléctrica desde los tiempos de la revolución, quienes consideraban que los capitalistas extranjeros tenían en sus manos las mejores empresas.

Pero lo más significativo de la política fue la educativa que implementó, empezando por el nombramiento de Jaime Torres Bodet como secretario de Educación Pública, aumentando el número de escuelas Normales para la formación de maestros, así como tratar de buscar un mayor rendimiento de éstas; la instalación de aproximadamente 21,000 aulas prefabricadas (“una aula construida dos horas del sexenio”), en las zonas rurales igualmente se construyeron “aulas casa rural” a las que también se les instalaba una biblioteca. La finalidad de estas casas era que habitaran en ellas los maestros para que se arraigaran a la comunidad.

Dentro de esta política educativa envió un decreto al Congreso en diciembre de 1958 para crear una comisión que resolviera el problema de educación primaria. Esta comisión incorporó a la primaria a los niños que no asistían; dotó al sistema de más

¹³² RUEDA PEIRÓ, ISABEL., op. cit. Págs. 199-200.

plazas (más contrataciones para maestros), suficientes para atender a todos los niños del país; mejorar la eficiencia terminal de la escuela primaria.¹³³ Esta comprendió una reforma en los planes y programas de la escuela primaria y secundaria, consideró las necesidades de la población; incluir contenidos del entorno físico económico y social de la comunidad y buscar la participación conjunta de la población con esta. Se creó en 1958 la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos para distribuir libros gratuitos en la escuela primaria. López Mateos impulsó la educación técnica, educación que consideró esencial para el crecimiento del país, por ello creó la Subsecretaría de Enseñanza Técnica, que atendió al Instituto Politécnico Nacional y a los Institutos Tecnológicos Regionales y entregó las instalaciones de la Unidad Profesional Zacatenco del IPN, triplicándose su presupuesto. Aumentaron los Institutos Regionales de Educación Técnica, creó la Galería de Historia de México; el Museo Nacional de Antropología e Historia; el Museo de Historia Natural; la Pinacoteca Virreinal; el Museo de Arte Moderno; el Museo Nacional del Virreinato, y la restauró la zona arqueológica de Teotihuacan.

7.2.4.2 El gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970).

Díaz Ordaz accede a la presidencia de la República el 1º de diciembre de 1964, luego de triunfar en las elecciones y resultar ganador de las elecciones por encima del candidato José González Torres del PAN, lo que originó una movilización opositora (resultado de la corporativización del PRI) , pero la complacencia de los sectores empresariales propiciaron una sucesión pacífica, ya que Díaz Ordaz garantizaba la continuidad del proceso de desarrollo; además de que se manifestaba como un “anticomunista“, dispuesto a mantenerse en la “extrema izquierda dentro de la Constitución”¹³⁴, a diferencia de lo que había hecho según este su antecesor, objeto de preocupación de la clase empresarial mexicana. Al inicio de su sexenio intentó democratizar al PRI, nombrando como presidente de ese partido para lograr

¹³³ MENESES, Ernesto. (coordinador) Tendencia educativas oficiales en México 1934-1964. Pág. 461

¹³⁴ KRAUZE, Enrique. El sexenio de López Mateos. Pág. 72.

tal propósito a Carlos Madrazo, pero fracasó porque los gobernadores vieron amenazada su prerrogativa de ejercer su poder para seleccionar presidentes municipales; ante esto renunció a la presidencia del partido en 1965. Durante este sexenio se dieron diversas manifestaciones, lo que puso en duda la legitimidad del proyecto político del régimen, mediante la denuncia y el rechazo a la tendencia autoritaria y corporativista del gobierno, cuestionando el modelo económico desde la Segunda Guerra Mundial (que acentuó la inequitativa distribución de la riqueza, al tiempo que era incapaz de crear empleos al ritmo necesario para responder al incremento poblacional)¹³⁵. El autoritarismo fue un rasgo característico del gobierno de Díaz Ordaz, represión sistemática que ejerció en los distintos movimientos que se desarrollaron durante su gobierno y que inició con las represiones a médicos y estudiantes. Los médicos residentes iniciaron una manifestación de huelga en 1964 en demanda de mejores condiciones de trabajo el 26 de noviembre. Ante esto, Díaz Ordaz concedió algunas de las demandas y les solicitó a los médicos que siguieran las instancias institucionales correspondientes en cada centro hospitalario, fraccionando el movimiento sin resolver todas las demandas, mientras usaba los medios para denigrar el movimiento. El 26 de octubre de 1965 utilizó a los granaderos para desalojar a los médicos de los hospitales “20 de Noviembre” y “Rubén Leñero” (que estaban en paro) arrestó a varios de ellos y despidió a los demás¹³⁶.

Se dieron también diversos conflictos en universidades en el país: en Michoacán, el ejército reprimió una huelga de estudiantes en protesta por las alzas en las tarifas del transporte, y que costó la vida a un estudiante; en Guerrero, se reprimió a los estudiantes porque combatían el caciquismo local; en Sonora, el ejército ocupó la Universidad cuando los estudiantes se fueron a huelga por la democratización de la enseñanza y para expulsar a un rector anticomunista¹³⁷. Su culminación fue la represión del 2 de octubre de 1968 en el Distrito Federal. Este movimiento inició el 22 de julio del mismo año con una riña entre estudiantes de bachillerato del IPN y de la UNAM, al día siguiente intervino el ejército y el conflicto se agudizó; el 26 de julio se

¹³⁵ COSÍO Villegas, Daniel. et al. op. cit. Págs. 167 y 179.

¹³⁶ RUEDA Peiró, Isabel op. cit. Págs. 328-342.

¹³⁷ *ibid.* Págs. 342-343.

realizaron diversas manifestaciones contra el abuso de autoridad y coincidió con otra movilización que se realizaba para celebrar el inicio de la Revolución Cubana, la cual fue reprimida por el ejército cuando se dirigía al Zócalo, por lo que de ahí en adelante se etiquetó al movimiento de “comunista.” El movimiento aglutinó a estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, del Instituto Politécnico Nacional, del Colegio de México, de la Universidad Iberoamericana, de la Universidad La Salle, y otras universidades del resto del país.¹³⁸

El movimiento de 1968 tuvo un carácter político en el que se demandaron libertades políticas, el cese a la represión, libertad a los presos políticos, destitución de mandos policiacos, extinción del cuerpo de granaderos y la derogación de los artículos 145 y 145 bis del Código Penal, relativos al delito de disolución social¹³⁹, delito que se utilizaba con discrecionalidad para reprimir cualquier movimiento democrático. Los estudiantes tuvieron el apoyo de la población, expresados en las multitudinarias manifestaciones como la Marcha del Silencio a la que asistieron 300 mil personas en un recorrido de la columna de la Independencia al Zócalo.¹⁴⁰ La represión brutal del movimiento fue en Tlatelolco el 2 de octubre, y las cifras aparecidas al día siguiente en “El Universal” refieren 29 muertos y 80 heridos, así como mil detenidos, aunque los datos de muertos y desaparecidos continúan sin esclarecerse hasta la actualidad. Los sucesos tuvieron gran repercusión a nivel internacional, gracias a los reporteros acreditados para cubrir la realización de los XIX Juegos Olímpicos México 1968, cuya inauguración sería diez días después. Sin embargo, en noviembre del mismo año los maestros de la sección IX y X del SNTE efectúan un paro de labores, por lo cual varios fueron despedidos. Esto expresa el autoritarismo que se manifestó en la falta de libertad de expresión de Díaz Ordaz. El *Diario de México* equívocamente imprimió intercambiados los pies de foto de imágenes del presidente y de los mandriles del zoológico del Chapultepec, por lo que el presidente se sintió agraviado y desapareció el periódico; lo mismo pasó con la revista *Política*, que dejó de circular por criticar al

¹³⁸ KRAUZE, Enrique. *El sexenio de Díaz Ordaz*. Ed. Clío (Col. México Siglo XX). México. 1999. Pág. 73.

¹³⁹ RUEDA PEIRÓ, ISABEL. Peiro, Isabel. Págs. 343-349.

¹⁴⁰ SAAVEDRA Novoa, Ma. Eugenia. op. cit. Pág. 93.

gobierno.¹⁴¹ Los acontecimientos de 1968 determinaron que el ganador de la nominación del PRI para las elecciones para presidente de la república en 1970 fuera Luis Echeverría Álvarez, organizador de la represión estudiantil desde la Secretaría de Gobernación.

Si la distribución del ingreso fue inequitativa, igual sucedió en política educativa; se buscó un alto rendimiento de la educación y se estableció la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación Pública; se impulsó la utilización de los medios masivos de comunicación en la enseñanza, con la creación de las telesecundarias; creció el número de escuelas, de la matrícula y de maestros de la escuela secundaria respecto al régimen anterior. Se implementó una campaña de alfabetización como el ingreso al mundo del conocimiento. Se unificó la enseñanza media (para dar unidad pedagógica y técnica a la enseñanza media), las escuelas técnicas, prevocacionales y Normales se ajustaron al plan y programa de estudios aprobado en 1959, y la única diferencia fue el tiempo dedicado a las actividades tecnológicas. Durante este periodo se unificaron los calendarios escolares, y se crearon más de cien escuelas técnicas e institutos regionales en todo el país. Durante el gobierno de Díaz Ordaz, la labor editorial sobrepasó lo realizado en el medio siglo anterior, ya que se imprimieron y distribuyeron 291 millones de libros y cuadernos de trabajo gratuitos, 600 mil manuales de *Aprender Haciendo*, 5.5 millones de *Cartillas de Alfabetización* y un millón de ejemplares de *Un paso más*, una colección de lecturas para los recién alfabetizados.¹⁴²

El problema político y social más importante del periodo del Desarrollo Estabilizador se ubicó en la contradicción entre las estructuras sociales en que descansaba el Estado y los fundamentos de la legitimidad del régimen. Los gobiernos posteriores a 1940 manifestaban representar los intereses de los grupos populares y en su nombre ejercían el poder, pero la primacía de los intereses de la élite industrial -nacional y extranjera- y de la burguesía en su conjunto estaba por encima de los intereses de los campesinos, obreros y el pueblo en general, dando como resultado la distribución inequitativa del ingreso.

¹⁴¹ KRAUZE, Enrique. *El sexenio de Díaz Ordaz*. Págs. 54-55.

¹⁴² SOLANA Fernando et al. (coordinador) op. cit. Págs. 408 - 414.

7.2.5 Crisis del Estado del bienestar y ascenso de la resistencia sindical (1970-1980).

En los años setenta, con los gobiernos de Luis Echeverría Álvarez y José López Portillo se agotó el modelo de sustitución de importaciones y de la política de desarrollo estabilizador, por lo que la economía mexicana sufrió desajustes y un proceso inflacionario. La economía, la política y la sociedad mexicana, al igual que la de los otros países capitalistas vivieron una crisis en sus esferas: baja producción agrícola; aumento de población desempleada; millones de habitantes sin servicios de educación, salud; se incrementó la pobreza extrema en colonias periféricas de las ciudades y del campo; se incrementó el subempleo, y creció el endeudamiento externo y mayor dependencia del exterior, particularmente de la economía norteamericana.

La segunda fase de la década de los años 70 se caracterizó por el nuevo papel que jugó México en la nueva división internacional del trabajo, como importante exportador de petróleo, por la absorción del Estado de diversas empresas ante el agravamiento de la crisis económica y evitar su quiebra. Se firmaron los acuerdos con el Fondo Monetario Internacional y creció significativamente la deuda externa. Esto aumentó la inflación y afectó el poder adquisitivo de los obreros, se inmovilizó al campo, más los despidos masivos de obreros que se resistieron a las industrias, ocasionando que más de un millón de mexicanos emigraran a Estados Unidos en busca de trabajo. Repluyó la actividad sindical obrera de las grandes empresas, aunque no imperó la pasividad en sus filas, sino que presentó una lucha la interior de las grandes centrales charras por su independencia sindical. Debido al funcionamiento antidemocrático de las organizaciones obreras y a las arbitrarias condiciones de trabajo y detrimento de sus condiciones de vida. Esto originó huelgas, movilizaciones políticas y luchas al interior de los sindicatos por su democratización como SICARTSA, electricistas (STERM que propuso unificar la industria eléctrica y adecuarla a los intereses populares, quitando los subsidios a capitalistas), universitarios. Surgieron sindicatos independientes; movimientos de trabajadores de

empresa siderúrgica, mineros y metalúrgicos, y el movimiento de maestros del SNTE del que nació la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

La acción del Estado fue implacable para controlar a las organizaciones sindicales e impedir la autonomía entre los trabajadores; el Estado trató de desmovilizar el movimiento obrero. Pese al charrismo sindical, el descontento mayor creó la insurgencia sindical emergida de sus propias faldas, sus forma de lucha se ajustó a la situación en la que se encontraban los obreros en sus centros de trabajo. Los obreros aprovecharon el grado de conocimiento sobre su proceso de trabajo y la integración que existió en las fases del proceso productivo, atacaron los puntos débiles de la empresa, con estrategias de resistencia, que iban desde el tortuguismo, paros escalonados, hasta la manifestación de huelga de hecho (aún sin el aval de la central obrera charra). Igualmente los obreros sopesaban la situación económica de la empresa y si ésta estaba asociada a algún monopolio. El movimiento obrero insurgente trató de romper el control impuesto por el Estado y el charrismo sindical, y los empresarios con sus condiciones de trabajo; luchó por la democratización de sus organizaciones y por la formación de sindicatos independientes. Hubo movilizaciones obreras con apoyo de colonias populares, maestros, universitarios, y grupos políticos, vinculados a organizaciones de izquierda. Había una politización creciente de sectores proletarios, de la pequeña burguesía urbana y planteaban al Estado la necesidad de una respuesta política para sostener la estructura de dominación fue cuestionada por las organizaciones guerrilleras. Muchos movimientos sindicales, reprimidos, y desmanteladas las organizaciones políticas nacionales.

La apertura democrática propuesta por Luis Echeverría de desarrollo compartido, implementó una política populista con una distribución del ingreso equitativa para anular la lucha de clases, y dejar en libertad a los presos políticos; y emprende una campaña tercer mundista en busca de la autonomía ante el amenazante imperialismo y estrecha vínculos con la socialdemocracia internacional. Por otro lado, la intensa actividad de López Portillo que realiza una la reforma política para continuar la apertura democrática y para incorporar a la disidencia de izquierda a la

política nacional. Reorganizar la estructura organizativa del Estado que buscó la eficiencia, la productividad en aras de mejorar la calidad de los servicios públicos en todas sus instituciones, estableció una nueva forma corporativa en su relación con los sindicatos llamado neocorporativismo sindical. Los sindicatos se encontraban ante la construcción de un Estado moderno de corte neoliberal, condicionado por la competencia entre distintas instituciones, el mercado a nivel internacional y en busca del eficientismo económico. Ante esto, el corporativismo mexicano se sustentó en instituciones organizaciones (sindicatos y centrales obreras) diligentes, eficaces y flexibles, capaces de responder a la nueva organización del trabajo y las necesidades del Estado moderno. El neocorporativismo y el sindicalismo mexicano tendrán que superar limitaciones del viejo modelo; la rigidez de la legislación contractual propiciadora del paternalismo y el clientelismo. Se requiere es un sindicalismo que vigile las relaciones básicas de trabajo, que garantice la estabilidad y flexibilidad de aquellas y deje de lado el burocratismo; tendrá que superarse la cultura autoritaria y antidemocrática en las fábricas y en sindicatos, porque limita la adopción de formas de organización de trabajo participativas y consensuales. Igualmente, el Estado tendrá que modificar su actitud ante los empresarios y superando el proteccionismo hacia ellos, y los empresarios deberán superar su hostilidad y arbitrariedad hacia los trabajadores e Iniciar con ellos discusiones acerca de la organización del trabajo y de la producción, una nueva legislación de la contratación colectiva más equitativa.

7.2.5.1 El gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976).

Luis Echeverría Álvarez desde el inicio de su campaña como presidente de la República adoptó una posición enraizada en el nacionalismo revolucionario flexibilizando la presencia del Estado en la sociedad civil, eliminando las tensiones acumuladas en los conflictos anteriores, recuperando la soberanía nacional perdida ante el embate imperialista, reconstruyendo vínculos con los sectores que se habían distanciado del gobierno, devolviéndole al Estado la iniciativa en la política económi-

ca, atendiendo el sector agrícola, formulando medidas de carácter redistributivo y tratando de salvar los restos de la utopía del proyecto de desarrollo nacional independiente. Desde que tomó la presidencia el 1º de diciembre de 1970 dejó clara su ruptura con la administración saliente y su deseo de enmendar los agravios anteriores, acercarse a jóvenes e impulsar la “apertura democrática”, aceptar la crítica y fomentar la autocrítica. Estableció una incipiente reforma política, modificando la Ley Federal Electoral de 1973 en los siguientes aspectos: A. Adecuar la base numérica de la representación nacional al crecimiento demográfico; B. Establecer como edad mínima veintiún años para ser diputado y treinta para ser senador; C. Aumentar el número de diputados de partido para las corrientes minoritarias; D. Reducir los requisitos de la Ley para la constitución de partidos políticos nacionales y E. Actualizar los mecanismos del Registro Nacional de Electores, dependiente de la Secretaría de Gobernación, etc.¹⁴³.

Gracias a la reforma se formaron partidos políticos, la mayoría de izquierda, como el Partido Mexicano de los Trabajadores, conducido por Heberto Castillo; el Partido Socialista de los Trabajadores, dirigido por Rafael Aguilar Talamantes, el Partido Revolucionario de los Trabajadores, de orientación trotskista, y el Partido Demócrata Mexicano, fundado a partir de la Unión Nacional Sinarquista, creada por organizaciones de católicos después del conflicto cristero. Pero sus resultados fueron la pulverización de la oposición y la aparición en la praxis política de partidos comparsas (*paleros*) que servían para aparentar los avances de la “apertura democrática”, y legitimar al partido oficial. Algunas muestras más de la “apertura democrática” fueron la libertad a presos políticos, acercamiento con los intelectuales, cierta libertad de prensa, aumento de presupuestos y concesión de autonomía a las universidades, y tolerancia a la información y comentarios periodísticos; su credibilidad se redujo a cero tras la matanza de estudiantes del Jueves de Corpus, donde fue reprimida una manifestación estudiantil que demandaba democratización de la enseñanza, libertad de los presos políticos y asignación del 12% del PIB para educación, represión que realizó el 10 de junio de 1971, coincidente con la celebra-

¹⁴³ FLORES Caballero Romeo. op. cit. Pág. 274.

ción del Corpus Christi católico. Los Halcones dejaron como resultado oficial 4 muertos, 26 lesionados y 159 detenidos.¹⁴⁴ Otro conflicto con el sector estudiantil se suscitó en la Universidad Autónoma de Nuevo León (conflictos similares se presentaron en las entidades de Puebla y Sinaloa), con grupos de izquierda y derecha se enfrentaron, en contra de las autoridades de la Universidad, en defensa de sus ideas y por alcanzar sus metas. El conflicto provocó la renuncia del gobernador de Nuevo León.

La política obrera del régimen esperaba posibilitar mejores niveles de vida y bienestar de los trabajadores, propiciando una efectiva distribución del ingreso. Institucionalmente se crearon organismos para allanar la necesidad de vivienda, para proteger al trabajador en materia de salario y consumo, así como posibilitar el acceso a artículos a bajo costo y crédito barato¹⁴⁵; estos organismos fueron el Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores creado en 1972, se proponía que este funcionara “(...) mediante una aportación paritaria de empresarios y trabajadores equivalente al 5% del salario [que se destinaría] para la construcción, compra, reparación o ampliación de la vivienda para los trabajadores (...)”¹⁴⁶; el Instituto Nacional del Consumidor (INCO) y el Fondo Nacional de Fomento y Garantía para Consumo de los Trabajadores (FONACOT), creado en 1974 para dar créditos a los obreros para la compra de muebles, artículos electrónicos y línea blanca, ropa y otros. Todo esto era parte de la política del Desarrollo Compartido propuesta por Echeverría, y que comprendió una serie de reformas que tocaban aspectos neurálgicos de la economía; algunas de estas reformas fueron La Ley Federal de Reforma Agraria; la Ley de Fomento de Pesca; ampliación de la cobertura del IMSS y CONASUPO; la creación de CONACYT, INFONAVIT, se establece la revisión anual de salarios, la Ley de protección al consumidor, y el Comité Mixto para la protección del salario “(...) reformas echeverristas y de la legislación en que se contiene asombra incluso a los teóricos

¹⁴⁴ SAAVEDRA Novoa, Ma. op. cit. Pág. 100.

¹⁴⁵ FLORES Caballero. op. cit. Pág. 272.

¹⁴⁶ RUEDA Peiró, Isabel. op. cit. Pág. 362.

*que participaron en la conformación de la estrategia del sexenio (...) [y las medidas fueron] destinadas a paliar la situación de las grandes masas empobrecidas (...).*¹⁴⁷

El movimiento político de mayor relevancia en los setentas fue el movimiento de los electricistas, cuyo “(...) objetivo (...) era lograr la unificación de la industria eléctrica y su reorganización y reorientación de acuerdo a los intereses populares y de la nación, liquidando para ello la corrupción administrativa y los contratos y subsidios a los capitalistas; paralelamente pugnaba por la liquidación del charrísimo en todos los sindicatos y la organización de los trabajadores en sindicatos nacionales de industria que pudieran obtener contratos ley (...)”¹⁴⁸. Echeverría tuvo diferencias con la élite industrial y financiera, por lo que crearon el Consejo Coordinador Empresarial y la Unión Nacional de Agricultores, para defender sus intereses y desacreditar la figura presidencial. Diseminaron “(...) rumores sobre el agotamiento de la gasolina o de ciertos víveres (...) las andanzas de un imaginario estrangulador de mujeres, crearon verdaderas situaciones de pánico y probaron la fragilidad del prestigio gubernamental. Los rumores tuvieron éxito en todas las esferas de la sociedad: el supuesto congelamiento de las cuentas bancarias alarmó a los miembros de la burguesía y de los sectores medios (...)”¹⁴⁹ rumores que Carlos Monsiváis denomina **la ofensiva ideológica de la derecha**, que no quedó sólo en ofensiva ideológica, pues la acompañó la desinversión, la fuga de capitales y los paros patronales.

La situación social se agudizó con la presencia de grupos guerrilleros en Guerrero (Genaro Vázquez, Lucio Cabañas y el Partido de los Pobres) y en zonas urbanas (Movimiento de Acción Revolucionaria, Federación de Estudiantes Revolucionarios y la Liga Comunista 23 de septiembre), que usaron las guerrillas y el secuestro como armas principales. Un fallido secuestro contra Eugenio Garza Sada, ideólogo de los industriales regiomontanos y creador del ITESM, en el que resultó muerto junto a su chofer, y el secuestro del suegro del presidente de la República marcaron el clímax de las acciones de la guerrilla. A fines del sexenio la mayoría de los grupos fueron

¹⁴⁷ GARCÍA Chávez y Luna Jurado. La reforma política en México. Pág. 37.

¹⁴⁸ *ibid.* Pág. 370.

¹⁴⁹ PEREYRA Carlos, Pablo González Casanova y Enrique Florescano (coordinadores). “Estado y sociedad”. En México Hoy. Pág. 300.

exterminados, y sus líderes fueron encarcelados y desaparecidos, debido a que no encontraron apoyo en el pueblo a quien decían defender con sus acciones. La puntilla a la credibilidad del régimen la proporcionaron los sucesos en el periódico Excélsior, cuando un grupo de golpeadores irrumpió una asamblea de la cooperativa que controlaba el periódico y mediante intimidaciones desconocieron a su director, Julio Scherer García, quien abandonó el periódico y fundó la revista Proceso¹⁵⁰. Al acercarse el final de su sexenio se perfilaron varios nombres de precandidatos: Mario Moya Palencia, secretario de Gobernación; Hugo Cervantes del Río, secretario de la Presidencia; Porfirio Muñoz Ledo, secretario del Trabajo; Augusto Gómez Villanueva, secretario de la Reforma Agraria; y José López Portillo, secretario de Hacienda, dándose la lucha interna, jaloneo político y servilismo, métodos usados para obtener el ansiado dedazo. Echeverría eligió a su amigo de juventud José López Portillo.¹⁵¹

7.2.5.2 El gobierno de José López Portillo (1976-1982).

José López Portillo accedió a la presidencia de la República después de que a su candidatura se sumaron el Partido Popular Socialista y el Partido Auténtico de la Revolución Mexicana, dejando en claro su papel los partidos políticos que lo ayudaron a tomar el poder, entre estos el PAN quien no presentó candidato. Sin oposición, López Portillo alcanzó la presidencia de la nación en bancarrota, debido a la política económica implementada por Echeverría y a la crisis generalizada del capitalismo a nivel mundial; por ello fue inevitable el desastre económico que se dio en 1976 con el colapso de la inversión privada, la devaluación del peso y la fuga de capitales. El crecimiento demográfico pasó del 50.7 a 66.8 millones en 1980¹⁵². Ante la necesidad de satisfacer las demandas de la población, sanear la economía, contrarrestar la pauperización de las masas (agudizada por la inflación), José López Portillo y su gabinete propusieron tres acciones: la Alianza para la Producción, la Reforma Política y la Reforma de la Administración Pública. La primera se manejó

¹⁵⁰ SAAVEDRA Novoa, Ma. Eugenia op. cit. Pág. 105.

¹⁵¹ KRAUZE, Enrique. El sexenio de Luis Echeverría. Pág. 89.

¹⁵² BANAMEX. Pág. 19.

bajo es slogan; “la solución somos todos”, este era “(...) un llamado a la unidad (...) a la conciencia de sectores productivos, en la tarea por alcanzar una distribución justa del ingreso nacional, crear más empleo y, para cerrar el círculo, incrementar la productividad como factor de desarrollo y bienestar”¹⁵³. Cuestión que era un tanto demagógica ya que la distribución justa del ingreso obviamente no se iba a efectuar desde el poder de un Estado burgués que a la vez proponía en incremento de la productividad, pero que no hablaba del incremento de salarios. Pues en su discurso de toma de protesta sólo declaraba que esta alianza debería de orientarse a fortalecer y ampliar las bases materiales e institucionales de un desarrollo económico más justo, permanente y estable.”¹⁵⁴ ¿Qué implicaban estas premisas desde su lógica y cuál era su sentido? Estas premisas son planteadas desde una concepción del capitalismo liberal. La Alianza para la Producción reanudó nexos con los empresarios, en aras de la “solución somos todos” hacia un llamado para crear más empleos. El llamado a las grandes centrales obreras, campesinos y organizaciones populares a esta alianza se realizó para no perder el apoyo de los sectores sociales que servían de sustento al Estado corporativizado.

El impulso de la reforma política que desembocó en una ley electoral, la Ley Federal de Organizaciones Políticas y Procesos Electorales, aprobada por el Congreso el 25 de diciembre de 1977.¹⁵⁵ Se estableció que: “*En la actual iniciativa de Ley se mantienen los grandes postulados de nuestra tradición democrática, fortalecida y enriquecida con nuevas normas que coadyuvarán al propósito medular de mejorar nuestra forma de organización política, ofreciendo más amplias posibilidades para la expresión de las diferentes corrientes y fuerzas políticas existentes en el país. Promoveremos mejores condiciones para el desarrollo del pluripartidismo, a fin de hacer más racional la contienda política.*”¹⁵⁶ Con la reforma política se trató de fortalecer al Estado que había perdido credibilidad y se pretendía que tuviera el consenso perdido para seguir manteniendo el apoyo de las corporaciones sindicales y populares, esta reforma creó la Ley

¹⁵³ FLORES Caballero. op. cit. Pág. 280.

¹⁵⁴ López Portillo, José. “Discurso de toma de protesta como candidato del PRI” en Manual de la filosofía política del presidente José López Portillo. Pág. 363..

¹⁵⁵ VILLORO, Luis. Reforma política y perspectivas de democracia. Pág. 355.

¹⁵⁶ PODER EJECUTIVO FEDERAL. Ley Federal de Organizaciones Políticas y Procesos Electorales. Pág. 8.

Federal de Organizaciones Políticas y Procesos Electorales, aprobada en diciembre de 1977. Las reformas a la Constitución reconocen a los partidos políticos como «entidades de interés público», con derecho al uso de los medios de comunicación y libertad en la manifestación de sus ideas; reemplazó el sistema anterior de representación mayoritaria por el de un sistema mixto con dominante mayoritario: 300 diputados electos por mayoría y 100 por el sistema de representación proporcional. Facilitó el registro de partidos, condicionado a la votación que obtuvieran en las elecciones¹⁵⁷. Se amplió el régimen de representación y disminuyó el mínimo requerido para ocupar cargos de elección popular para fortalecer el sistema pluripartidista. Se estableció que “(...) en la actual iniciativa de Ley se mantienen los grandes postulados de nuestra tradición democrática, fortalecida y enriquecida con nuevas normas que coadyuvarán al propósito medular de mejorar nuestra forma de organización política, ofreciendo más amplias posibilidades para la expresión de las diferentes corrientes y fuerzas políticas existentes en el país. Promoveremos mejores condiciones para el desarrollo del pluripartidismo, a fin de hacer más racional la contienda política (...).”¹⁵⁸

La Reforma de la Administración Pública se inició al emitir la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, que sustituyó a la de Secretarías y Departamentos de Estado, que normó desde 1917 el comportamiento del sector central de la Administración Pública. Lo novedoso de la Ley es que incorporó al sector paraestatal como parte de la Administración Pública Federal quedando regulada por ésta¹⁵⁹. A través de esta Ley se buscó la eficiencia y productividad del sector paraestatal logrando acelerar su actividad. Durante la década de los años 70 creció la participación del Estado directamente en la producción y los servicios públicos. Esto dio las condiciones para el neocorporativismo y el planteamiento de una nueva legislación laboral, la propuesta de reestructuración productiva (a fines de sexenio). Esto resultó por las exigencias del capital extranjero más que el nacional, considerando que se da con la firma de la carta de intención con el Fondo Monetario

¹⁵⁷ VILLORO. op. cit. Pág. 355.

¹⁵⁸ PODER EJECUTIVO FEDERAL. loc. cit.

¹⁵⁹ DÖRING, Erika y Evelia Hernández Carmen. “La administración pública de nuestros días. Presente y pasado de la estructura administrativa del poder federal”. En *Gestión y Estrategia*.

Internacional la incorporación más clara del país a la nueva división internacional del trabajo. De esta manera, México se sometió más a la economía global.

La legislación laboral se utiliza como un instrumento de regulación entre la relación trabajo-capital, como instrumento que garantiza la paz social y legitima al Estado. A finales de la década se transformó en la organización y división del trabajo, fruto de los ajustes originados por la adopción de un nuevo modelo de desarrollo y por la crisis del corporativismo. Estas transformaciones modifican las bases de legitimidad del Estado organizadas desde el desarrollo estabilizador y desde el gobierno Echeverría sustentadas en la defensa de la seguridad en el empleo, los salarios y las prestaciones. Este esquema deja de funcionar con la aparición de los topes salariales, las restricciones al empleo y la reducción de las prestaciones contractuales que se manifiestan con José López Portillo. Con la reestructuración productiva cambió la organización del trabajo, en busca de mayor productividad, eficiencia, mayores ganancias y una transformación de las relaciones económicas, políticas y sociales. De tal forma que con la reestructuración se gesta un *“(...) nuevo modelo de desarrollo que requiere de la reestructuración de las empresas ineficientes, la eliminación del excedente de personal de las paraestatales y de la administración central, y la reducción de las prerrogativas y los privilegios otorgados a las organizaciones sindicales ubicadas en los sectores estratégicos, en resumen, que la racionalidad política que siempre ha regido las relaciones con el aparato corporativo tendría que ceder ante la racionalidad económica... Implica golpear a sectores políticamente estratégicos (...).”*⁴⁹

Debido a la crisis a inicios del sexenio, los trabajadores aceptaron las restricciones impuestas a sus demandas salariales, debido a que existía una colaboración entre los organizados dentro del sindicalismo oficial y el régimen dentro del pacto denominado Alianza para la Producción. Los principales movimientos sindicales los protagonizaron los trabajadores de la UNAM, los obreros minero-metalúrgicos y los maestros. Debido a que las autoridades universitarias no reconocieron al Sindicato de Trabajadores de la UNAM, producto de la unión de dos sindicatos universitarios que

BIZBERG, Ilán. "El México neocorporativo". En *Nexos*. N° 144. México. Diciembre 1989. Pág. 49.a quien corresponde?

se opuso al avance de la organización blanca oficial personificada por las Asociaciones Autónomas del Personal Académico de la UNAM, la recién constituida STUNAM estalló una huelga declarada ilegal y en consecuencia, los trabajadores fueron acusados de sabotaje y despojo en contra de la UNAM. En julio de 1977 la policía desalojó a los huelguistas de Ciudad Universitaria y detuvieron a más de 500 empleados. La STUNAM levantó la huelga y el sindicato fue reconocido por las autoridades universitarias.¹⁶⁰

Los obreros minero-metalúrgicos de Fundidora Monterrey, Altos Hornos de México (Monclava, Coahuila) y la Siderúrgica Lázaro Cárdenas-Las Truchas, realizaron movimientos entre 1972 y 1977 contra la política de austeridad y el funcionamiento de las empresas. Lucharon por la democracia sindical y sus logros repercutieron en el Sindicato Minero Nacional, pese al despido de cientos de trabajadores con los que se pretendió debilitarlos. Sin embargo, el líder nacional del Sindicato era un charro: Napoleón Gómez Sada¹⁶¹. Surgieron movimientos en las zonas industrializadas del Estado de México, Guadalajara, Monterrey, Zacatecas, Torreón, movimientos de insurgencia sindical conformado por los sindicatos de pequeña y mediana industria que se agrupaban en las grandes centrales obreras, pero que ante las maniobras charriles se independizaron de dichas centrales y sindicatos patronales efectuando huelgas, paros, tomas de fábrica, etc. Se vinculan con las colonias periféricas, con grupos católicos que predicaban la teología de la liberación y grupos campesinos, que invadieron tierras (Frente Popular de Aztecas, Tierra y Libertad en Monterrey), se unen a las movilizaciones de maestros¹⁶², y a las de obreros. A final de los 70, fueron reprimidos y golpeados por el Estado, quien logra exterminar estos movimientos y a sus líderes.

¹⁶⁰ RUEDA Peiró, Isabel. op. cit. Págs. 418-421.

¹⁶¹ *ibid.* Págs. 438-439.

¹⁶² Véase tesis: Miguel Ángel Gómez. Industrialización y Sindicalismo en el norponiente de la Ciudad de México; Julia Antonieta Chávez. Sindicalismo en la industria de envases de hoja de lata. Y Fernando García. La iglesia católica ante el proceso de proletarización cultural en lechería, Estado de México. MONTERO Tirado, Ma. del Carmen. La reestructuración de la industria de la loza y cerámica en México.

Los maestros agrupados en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación emprendieron en 1979 un movimiento en demanda de mejoras salariales (agudizadas por la situación económica desde 1977) y basificación de los maestros de contrato, de otras peticiones locales y nacionales, como su profesionalización. Se inicia en Chiapas un movimiento regional y se convierte en nacional, se extiende a Guerrero, Tabasco, la Laguna (límites de Coahuila y Durango), Oaxaca, Valle de México, Morelos, Michoacán, Hidalgo y otros estados¹⁶³, conformándose la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en diciembre de 1979, efectuando su primer movilización como movimiento de maestros de todo el país en enero de 1980 en la Ciudad de México. Esta organización de los maestros fue determinante para los años siguientes, ya que cambió su organización sindical y la organización de su trabajo y lucha sindical.

7. 3. El trabajo de la enseñanza en el siglo XX.

El siglo XX fue determinante para el fortalecimiento del Estado mexicano y del Sistema Educativo Nacional, lo que permitió que el trabajo y la profesión de la enseñanza se vigorizaran como tareas sociales indispensables para la expansión del desarrollo capitalista nacional.

En el capítulo anterior se expuso que a finales del siglo XIX se planteó el nacimiento de las profesiones. Primero fueron las profesiones liberales y luego el reconocimiento del trabajo de la enseñanza como una profesión de Estado, que se convirtió en su patrimonio; es decir, se convirtió en un pilar importante para su fortalecimiento como Estado, difundiendo la ideología burguesa, y para el desarrollo del capitalismo bajo los diferentes regímenes políticos. Algunos de estos regímenes dieron mayor cobertura educativa, por ejemplo, los de Lázaro Cárdenas, Adolfo López Mateos y Luis Echeverría; mientras otros impusieron mayores restricciones económicas y políticas para su desenvolvimiento como Miguel Alemán, Ruiz Cortines y Díaz Ordaz.

¹⁶³ RUEDA Peiró, Isabel. op. cit. Pág. 486.

Todos los gobernantes recurrieron al trabajo y la profesión de la enseñanza para fortalecer tanto la dominación de Estado (implementaron programas de formación, instauración de escuelas, contratación o supresión de maestros), como del sistema económico, político y social. Esto fue posible gracias al estallido de la revolución mexicana, que dio las pautas para la organización del sistema político y para establecer la alianza entre las clases sociales y el capital nacional, que más tarde incorporó a la división internacional del trabajo, y en todo este proceso el trabajo y la profesión de la enseñanza transitó, con momentos de auge, como en el periodo cardenista, y de crisis como la de finales del siglo XX.

Actualmente no se puede referir al trabajo de enseñanza sin cuestionar si es o no una profesión. En la sociología de los cincuenta-sesenta se marcan como características de la profesión un conocimiento especializado, una capacitación educativa de alto nivel, control sobre el contenido del trabajo, espíritu de servicio a la comunidad, altruismo, autoorganización y autorregulación y elevadas normas éticas, éstas últimas han sido fuente de control y prestigio para quienes ejercen estas ocupaciones, pues “(...) las profesiones no tienen características intrínsecas, sino que evolucionan a partir de intereses deliberados de utilidad personal de sus fundadores (...) La profesión como tal no constituye una categoría sociológica precisa. El concepto depende de la medición arbitraria, de la coherencia ocupacional (unidad técnica), del privilegio (trabajo no manual, elevado ingreso) y de la mística (incluyendo el carisma y el prestigio, a lo que se ha llamado “indeterminismo”) (...)”,¹⁶⁴ así como de los requerimientos específicos, de los conocimientos especializado que se demanden de la profesión de que se trate. Para Collins, la teoría de las profesiones es “una teoría de formación de grupo, *status*, radio de acción, relaciones de dominación, subordinación, y diversos grados de propiedad en forma de “posiciones ocupacionales”¹⁶⁵, y un efecto directo a través de la intervención del Estado, en la configuración legal de la propiedad ocupacional, las profesiones difieren entre sí según si el sistema político tiende al liberalismo o centralismo. En México, los profesionistas han colaborado de diferentes maneras en la política gubernamental; buscando ampliar su poder político relativo frente a las

¹⁶⁴ CLEAVES, Peter. Las profesiones y el Estado el caso de México. Págs. 33-36.

¹⁶⁵ *ibid.* Págs.33-36

corporaciones, industriales, financieras y comerciales, según la época. Foucault señala que el poder no sólo es un recurso, sino una relación, que circula en espacios poco visibles como la vida cotidiana.

En México, con la consolidación del sistema capitalista se da el fortalecimiento del Estado, convirtiéndose así en el principal empleador. Al consolidarse el Estado, brinda el apoyo económico y se convierte en el empleador más importante de profesionistas, quienes con sus habilidades específicas, participaron en el proceso de desarrollo así como el proyecto estatal, que se proponía en los años cuarenta tener un carácter nacionalista, plural y popular de desarrollo, pero sin aportar una definición única al sistema. A fin de ir tejiendo los hilos de la construcción de la profesión docente en México como una profesión de Estado, se hace un recorrido desde el porfiriato hasta la década de los ochenta, pues la prioridad que el Estado otorgue a las obras públicas o financieras, el acceso al título, el nivel de empleo, la región de que se trate y su grado de subordinación, varía según el momento histórico; los profesionistas adquieren diferente *status* y obtienen límites u oportunidades para su trabajo de parte del aparato estatal.

7.3.1. El trabajo de la enseñanza desde fines del porfiriato hasta después de la Revolución Mexicana.

Durante la república restaurada y posteriormente en el porfiriato, un grupo selecto llegaba a la universidad, del que pocos obtenían título. Bazant señala que la educación profesional se cuidó para preparar profesores, que al obtener el título quedaban obligados a servir al Estado durante dos años¹⁶⁶. Justo Sierra consideró a la escuela elemento fundamental para conservar el progreso material y económico y la autonomía nacional, intentó darle a la educación un sentido nacional con un plan para enlazar los diversos niveles educativos (desde la educación infantil hasta la universidad). En 1908 se formularon programas en los que se establecían los fines que se querían

¹⁶⁶ BAZANT, Milada. Historia de la educación durante el porfiriato. Pág. 133.

alcanzar, y de acuerdo a ellos se impartiría el conocimiento, buscando siempre el equilibrio entre la realidad y su sentido; la creación de una nación con personalidad propia basada en el interés social sobre el individual, dice Castillo que se educaba exhortando: “(...) *les mostraréis –refiriéndose a los educandos- que hay algo que suele no ser útil para el individuo que, sin embargo es bueno para todos, y que eso es precisamente lo que deben hacer, y les inculcaréis hondamente esta noción (...)*”¹⁶⁷.

Derivado de la importancia de la escuela, el papel del profesor de educación primaria era fundamental; a pesar de ello en el porfiriato -igual que en otros momentos históricos-, el maestro ocupó el lugar más bajo en la escala social de los profesionales de México, por ello no era de extrañar la búsqueda de identidad en parte del magisterio, relacionada con el reclamo de su territorio institucional frente a los no normalistas y a los políticos, a quienes acusaban de elitistas y de no apoyar el proyecto educativo nacionalista en el que se integrara la diversidad cultural y racial de la población nacional. Arnaut señala que “(...) *los normalistas siempre quisieron ser distintos y ser como los universitarios (...) querían tener su propio campo de actividad, sus propias fusiones y sus propias normas de ingreso, de permanencia de movilidad profesional, pero el mismo tiempo pretendían gozar de un status semejante al de los universitarios (...)*”¹⁶⁸. Ni los más grandes pedagogos, ni los más destacados políticos encontraron un ambiente propicio para lograr sus nobles propósitos de libertad y democracia, el liberalismo se desvirtuó originando al porfirismo y al positivismo. Este último, sin visión nacional ni conciencia de una misión social, convirtió la educación en simple instrucción.

Durante el porfiriato en las ciudades, la clase social que tenía mejores condiciones de vida educó a sus hijos en planteles particulares, al amparo del artículo 3º constitucional que preconizaba la libertad de enseñanza, “(...) *dábase a ésta un carácter exclusivamente religioso (...) se preconizaba y establecía de hecho la diferencia de clases sociales y se fomentaba el odio entre una y otras (...) Los hijos de la clase media: pequeños agricultores, comerciantes de escaso capital, artesanos, modestos profesionistas y empleados asistían a las escuelas primarias oficiales; la clase pobre, apenas si mandaba a sus*

¹⁶⁷ CASTILLO, Isidro. *México sus revoluciones sociales y la educación*. Págs. 14-15.

¹⁶⁸ ARNAUT, Alberto. “Los maestros de educación...”. En LATAPI, Pablo. *Un siglo de educación en México*. Pág. 47.

*hijos a escuelas parroquiales u oficiales (...) su pobreza no les permitía tomar oportunamente los alimentos más indispensables, ni menos adquirir útiles y libros escolares, que eran caros; sus padres (...) tenían que retirarlos de la escuela, para que pudieran dedicarse a trabajos materiales de modesta retribución (...).*¹⁶⁹ En las poblaciones pequeñas la instrucción apenas era conocida, México se encontraba en un círculo vicioso, los maestros de la sierra tenían a millones de analfabetos por pobreza. El desarrollo de la agricultura, dió impulso a las escuelas rurales, pues las escuelas rudimentarias no tuvieron el éxito esperado por el carácter instructivo de su enseñanza. La educación rural debía tener caracteres específicos acordes a su medio. La primera obra educativa importante del movimiento revolucionario de 1910, fue crear escuelas rurales.

A finales del siglo XIX, los maestros de educación primaria eran miembros de una profesión de Estado, y por su origen sociodemográfico y su identificación como grupo profesional “(...) sus afinidades eran más cercanas a las de los jefes revolucionarios por lo mismo, tuvieron un menor desprecio que los universitarios hacia los ‘iletrados’, ‘ignorantes’ y (...) ‘salvajes’ jefes revolucionarios”¹⁷⁰, considerados ejemplo a seguir. En 1919 la ciudad de México registra la primera huelga, ante la incapacidad de los ayuntamientos para pagar a tiempo a los docentes, dicen Arnaut, y Castillo. Por otro lado, Guardado y Villatoro señalan que “(...) los maestros contribuyeron con su cuota de sacrificio en el movimiento de 1910, empujados por las finas contradicciones del sistema capitalista de la época. Al término de la guerra civil, su papel tuvo mayor importancia en la reconstrucción y consolidación de la nueva estructura capitalista (...)”¹⁷¹; Arnaut señala una participación diversa del magisterio en el movimiento armado: “(...) la mayoría de los maestros no intervino en la política y continuó desempeñando sus funciones sin importar el gobierno para el que trabajaran; no obstante, algunos fueron víctimas de la políticas y padecieron desde el retraso temporal indefinido de sus sueldos hasta el cese por haber colaborado con el enemigo; otros (...) participaron al lado de algunas de las fracciones o grupos revolucionarios como ideólogos, escribanos, secretarios y consejeros de los jefes,

¹⁶⁹ CASTILLO. op. cit. Págs. 23-24.

¹⁷⁰ ARNAUT. op. cit. Pág. 41.

¹⁷¹ GUARDADO y Villatoro. op. cit. Pág. 149.

*organizadores dirigentes de campesinos y obreros. Algunos de ellos llegaron a ser jefes políticos y militares (...)."*¹⁷²

Según Castillo, la ley del 13 de abril de 1917 señalaba que las escuelas de educación primaria dependerían de los ayuntamientos, lo que propició la decadencia de la educación popular urbana y rural porque les que pagaban tarde a los maestros, debido los problemas económicos que tenían, lo que provocó la primera huelga de maestros de la ciudad de México el año de 1919. De 1911 a 1920 se deterioró la educación y se introdujeron nuevas corrientes pedagógicas provenientes de Estados Unidos y de Europa que "(...) fueron gratamente acogidas por los funcionarios de la Secretaría porque consideraban que adaptándolas a la educación en México, éste entraría en una era de progreso (...)"¹⁷³; pero más allá de buenos deseos, hicieron falta condiciones políticas, económicas y sociales para ponerlas en marcha. La inestabilidad del período revolucionario, afirma Arnaut, afectó las condiciones de trabajo del magisterio, víctima de desempleo, suspensiones, ceses, y despidos provocados por razones políticas y económicas, tuvo un pago irregular de sus sueldos y su reclutamiento y movilidad dependían de la politización. La centralización de la educación primaria y la propuesta de homogeneizar a las escuelas normales mediante la unificación de los planes de estudio de la enseñanza normal se interrumpió por la Revolución Mexicana.

La inquietud e inseguridad prevaleciente al inicio del movimiento armado impidió establecer una congruencia entre la tradición pedagógica con los cambios impuestos por la constitución y las nuevas tareas de México en el campo educativo, con ello disminuyó el progreso y desarrollo del sistema urbano de la educación. Sin embargo, continuó el carácter social del papel del Estado en la educación. A diferencia de la Constitución de 1857, en la que se manejaron conceptos individualistas, en la Constitución de 1917 se rebasó el derecho individual y se resaltó el de obreros y campesinos. Probablemente de ello deriva la atención a la educación pública por parte del Estado para dar satisfacción regular y continua a las necesidades de la población y queda delimitado el papel del Estado y de la Iglesia. Entre 1916-1917 se

¹⁷² ARNAUT, op. cit. Pág. 35.

¹⁷³ CURIEL, Martha Eugenia. Historia de la educación pública en México. Pág. 444.

trató de rescatar el bien social en detrimento del bienestar del clero –considerado el enemigo más cruel y tenaz de la libertad- eliminando toda enseñanza religiosa de escuelas oficiales y particulares: “(...) el artículo tercero en el texto aprobado, negó capacidad a las corporaciones religiosas y a los ministros de los cultos para organizar y dirigir las escuelas, impuso el laicismo a los establecimientos particulares y lo sujetó a la vigilancia estatal. Estas taxativas, que sólo se referían a los primeros grados escolares, fueron las primeras limitaciones constitucionalmente señaladas a la libre docencia (...).”¹⁷⁴

Entre junio de 1911 y enero de 1917 no se lograron avances significativos por la inseguridad de los primeros años de la Revolución, lo que condujo a la caída drástica de la educación que no impidió que en 1911 y 1914 se realizaran los Congresos Nacionales de Educación Primaria, que bajo la égida de la pedagogía de la acción propusieron dar un nuevo sentido a la conducta activa del educando, considerando las necesidades e intereses naturales; la psicotécnica pedagógica acaparó la atención de maestros y médicos dice Castillo.

Las condiciones de trabajo de los profesores educación primaria, de una u otra manera, los condujo a la participación política, los llevó a la celebración de congresos pedagógicos en los que se recogían demandas profesionales y laborales y se delinearon las primeras huelgas magisteriales en Monterrey (1915), en el Distrito Federal (1915, 1919); en Veracruz (1919) y se fundó el primer sindicato de maestros en la capital del país, a fin de estrechar relaciones entre los maestros de la República y de que todos se percataran del estado en que se encontraba la educación obligatoria, se convocó a un Congreso Nacional de Educación Primaria (hubo representantes nacionales y norteamericanos), “(...) como producto del congreso pedagógico, en 1915 se reúnen maestros y otros profesionistas para reformar la educación en Veracruz, del cual se deriva la Ley de Educación Popular de la entidad (...) cambió el concepto fundamental de la función de escuela y maestro; ya no priva la intención de impartir conocimientos, sino la de promover el funcionamiento regular de los órganos para su cabal desarrollo; se trata de coadyuvar al normal desenvolvimiento de las disposiciones innatas y personales, encaminar al niño a asumir actitudes, normar su conducta. El maestro ya no es

¹⁷⁴ CASTILLO. op. cit. Pág. 80.

*el instructor, ni el preceptor, se quiere que sea educador (...)*¹⁷⁵. Esta necesidad social fue fundamental para constituir plenamente el trabajo de la enseñanza en una profesión en el siglo XX.

7.3.2. La consolidación del Estado y su nueva política educativa favorecen el trabajo y la profesión de la enseñanza (1920-1940).

La Ley de Educación Popular consideró las condiciones de trabajo para marcar los límites de acción del docente: “*Artículo 2º. La enseñanza que impartirá en las escuelas rurales será nacional, gratuita, laica, obligatoria y hasta donde sea posible integral*”, señala Castillo. Además, antes de la creación de la SEP (1921), se impulsó el movimiento de educación popular con las misiones culturales, en las que además de los maestros participaron hombres y mujeres del país para alfabetizar y resolver los problemas más urgentes de las comunidades. A partir de la creación de la SEP, y para solucionar el grave problema de analfabetismo, Vasconcelos inicia el movimiento nacional de las misiones culturales: creó un cuerpo de maestros honorarios y distribuyó cartillas de alfabetización. En esta forma, los maestros hicieron cosas más en consonancia con los problemas inmediatos, “*(...) tales como vacunar contra la viruela, introducir agua potable en el poblado, instruir a los campesinos sobre los procedimientos que debían seguir para obtener las tierras del gobierno, combatir el alcoholismo, organizar un club de básquetbol (...)[para] enriquecer la vida de la comunidad mediante la utilización más perfecta de sus recursos locales (...) este plan sin plan dio resultado (...) los misioneros trataron de centrar la comunidad, agrupando todas las actividades en la escuela, e hicieron de ésta el verdadero corazón del pueblo.*”¹⁷⁶

Con el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública el 5 de septiembre de 1921 se desarrolló una acción de grandes proporciones, orientada hacia los nuevos fines introducidos con la acción revolucionaria. El 20 de diciembre de 1923 se for-

¹⁷⁵ *ibid.* Págs. 25 y 67.

¹⁷⁶ *ibid.* Pág. 128.

muló en el Distrito Federal el documento “Bases para la Organización de la Escuela Primaria” como principio de la acción, que por la diversidad del magisterio no consideraron ni capacitaron suficientemente, generando resistencia entre los maestros. Pese a esto, la educación se constituyó en una de las funciones esenciales del Estado, que busca modelarla de manera unificada, desde ahí, prácticamente ha condenado a los profesores normalistas a seguir los programas oficiales, a estar sujetos a las condiciones económicas y políticas del país y a aliarse con las autoridades, enfatizando su carácter de profesión de Estado, pues el Estado marca las condiciones de acceso y estancia en el trabajo, pero esto no se da a de manera mecánica, sino en un juego permanente de búsqueda de la autonomía; *“(...) para dar validez a los títulos de maestros que quieran ingresar como profesores en las escuelas primarias del Distrito Federal y que hayan sido despedidos por los estados donde no haya escuelas normales, se han extendido las reglas relativas. (...) Los maestros no normalistas del Distrito Federal se han asociado para tratar de obtener un título por medio del cual se equiparen y nivelen en conocimientos y derechos a los profesores de la Escuela Normal.”*¹⁷⁷

Castillo señala que la Asamblea Nacional de Educación, celebrada en la capital de la república del 11 al 22 agosto de 1930 por iniciativa del secretario de educación, licenciado Aarón Sáenz, tuvo una gran significación, sólo comparable con sus consecuencias al Primer Congreso Nacional de Instrucción del año de 1890, al que se le llamó Asamblea Constituyentes de la Escuela Nacional Mexicana, en ella se fijaron finalidades y características de la escuela mexicana, urbana y rural; se construyeron los cimientos para unificar y coordinar la educación pública del país y se definió, por primera vez, el servicio público de educación como una obra de acción conjunta en la cual estuvieron igualmente interesados tanto el gobierno federal como los gobiernos locales. Del evento destacan las finalidades de la educación vinculadas al trabajo, derivadas la concepción socialista: desarrollar la salud y el vigor físico, conocer su medio e instrumentos de trabajo, desarrollar la cooperación, la veracidad, etc. Esto se expresó en la estrecha unidad de las luchas magisteriales con las luchas del pueblo.

¹⁷⁷ *ibid.* Págs. 55, 48 y 136. (según el orden de la consulta).

La acción educativa del Estado revolucionó las prácticas escolares a partir de tres ejes según Guevara Niebla¹⁷⁸: La vinculación de la escuela con las organizaciones populares y con la lucha social; la vinculación de la escuela con la producción, y la utilización de la escuela como vehículo de propaganda y difusión de la política gubernamental. Esta concepción se vincula a la propuesta de la escuela racionalista -fundada por el español Francisco Ferrer Guardia- trató de imprimir una orientación social y moral a la educación, para al mismo tiempo acabar con las creencias y prejuicios religiosos. Junto con la escuela rural son importantes antecedentes de la educación socialista, en ella se forma un maestro identificado con los trabajadores cuya misión es eliminar las influencias sociales negativas en un ambiente de respeto. “(...) *El maestro laico no debe imbuir creencia alguna en el ánimo del educando; pero tampoco debe destruir las que traiga del hogar, por muy abominablemente absurdas que sean (...) la escuela del siglo XVIII enseñaba el error, la escuela del siglo XIX no lo enseñaba, pero lo toleraba (...) pues que la escuela del siglo XX lo combata en todos sus reductos (...) para lo cual necesita trocarla de laica en racional (...)*”¹⁷⁹, para ello era necesario preparar adecuadamente al profesorado de la escuela de primeras letras.

En ese sentido, Castillo señala que la educación socialista debía ser tendenciosamente nacionalista, igualitaria y desfanatizante, para preparar hombres que combatieran los prejuicios y construyeran el comunismo y la colectivización de la cultura y la liberación espiritual; que despertara la conciencia proletaria o el sentimiento de clase y que trabaje y enseñe a trabajar al proletariado por la satisfacción y realización de sus intereses. La reforma socialista de la educación intentaba, según Castillo¹⁸⁰: a) Superar algunas limitaciones que reconocidamente tiene el modelo de educación liberal, b) Acrecentar la responsabilidad de la escuela en el cambio social, y c) Apoyar un proyecto de desarrollo con rasgos nacionalistas y populares.

¹⁷⁸ GUEVARA Niebla, Gilberto. La educación socialista en México (1934-1945). Pág. 14.

¹⁷⁹ BREMAUNTZ, Alberto. “Los antecedentes inmediatos de la reforma educativa”. En GUEVARA NIEBLA, Gilberto (ant.) La educación socialista en México (1934-1945). Págs. 26-28.

¹⁸⁰ CASTILLO. op. cit.. Pág. 16.

En la nueva escuela se ampliaron las oportunidades educativas de los trabajadores del campo y ciudad, crearon escuelas vinculadas a centros de producción, la educación técnica y nuevas instituciones de corte nacionalista y popular (Instituto Politécnico Nacional, IPN); el gobierno cardenista fue definitivo para forjar la práctica de educación popular, dice Guevara. Impulsó la organización de trabajadores. Los más brillantes éxitos de la escuela socialista se revelaron en los planes integrales de desarrollo regional, como en La Laguna (en Coahuila) y Nueva Italia (en Michoacán). Como prueba de la importancia de la educación pública para el Estado (1934-1939) está el aumento del presupuesto educativo que incrementó el número de escuelas; después de varias pugnas, la reforma socialista de 1934 no sólo introdujo una doctrina en la educación pública, sino que definió por primera vez la sujeción de la escuela privada a los programas oficiales. Sin embargo, pese a la separación entre la Iglesia y el Estado, el lenguaje educativo mantuvo un tinte religioso: la formación normalista se consideró necesaria para formar a quienes tenían una “noble” tarea: los apóstoles, aquellos que más que derechos obtienen la “gracia” divina: “(...) *considerando al Magisterio como el más noble apostolado y la eficacia del ejemplo en la formación del carácter, se [encomendó] las clases en las Escuelas Normales, exclusivamente a profesores normalistas, los mejor capacitados para (...) formar buenos maestros [y que un gran número de personas gastaron su vida en la escuela], han sido acreedoras a [la gracia de la jubilación](...).*”¹⁸¹

Rodríguez McKeon, señala que en la propuesta de Vasconcelos y de la escuela rural mexicana hasta llegar al cardenismo “(...) *el maestro era el portador de los nuevos ideales revolucionarios y su misión se distinguía por impulsar aquellos proyectos que llevaran a concretar dichos ideales. Su tarea no consistía en ‘iluminar’ al pueblo ignorante, sino contribuir a su organización y desarrollo (...) el maestro requeriría de un amplio compromiso social (...) la dimensión ética definía ese nuevo perfil docente (...).*”¹⁸² Mientras que para Elizondo “(...) *el maestro tenía como meta encontrar la manera de ser aceptado como líder de la comunidad a la que llegaba y constituirse en el modelo de “nuevo ciudadano (...).*”¹⁸³

¹⁸¹ *ibid.* Pág. 115.

¹⁸² RODRÍGUEZ, McKeon Lucía *Encuentros y desencuentros entre el maestro y el saber. La Universidad Pedagógica Nacional en la historia de la formación docente.* Pág. 47.

¹⁸³ *ibid.* Pág. 48.

Con la definición de estas funciones docentes, a partir de ese momento se desprecia la formación científica, “teórica” considerada como extranjerizante y se privilegia el saber práctico que ayudará a la construcción de lo “nacional”, sin que esto fuera un obstáculo para adoptar las nuevas tendencias pedagógicas.

La simbiosis entre el gobierno y el magisterio obedece a diversos factores que se mencionan desde la época colonial, pero también se deriva de su unidad ideológica a la construcción del socialismo “(...) muchos maestros estaban (...) persuadidos de que la acción de la escuela debería consistir en preparar el terreno para la transformación socialista de la sociedad (...) por lo mismo, concebían su propio papel como preparación de la nueva generación para las tareas de la construcción socialista (...) el mismo gobierno mexicano había adoptado un lenguaje crecientemente radical en donde se hacían frecuentes referencias al socialismo (...)”¹⁸⁴ Por otra parte, el corporativismo de las organizaciones magisteriales –necesario para la buena marcha política del régimen- se manifiesta en el hecho de que a principios de la década de los treinta surge la Confederación Mexicana de Maestros, en la que los directores de escuela y profesores de banquillo quedan fuera de su dirección: “Inicialmente fueron inspectores generales, directores de educación federal en los estados e inspectores escolares de zona, todos de la SEP, los que integraron su dirección nacional y las directivas estatales y regionales (sin embargo) desde fines de los 20’s, pero especialmente en los primeros años de los 30’s en diversas zonas del país, estaban surgiendo organismos magisteriales de resistencia y lucha (...) los más agresivos eran los grupos de David Vilches [sic](...) en el DF y los de Puebla y Veracruz, que eran parte de las Federaciones Obreras Regionales que rehuía a la CROM”¹⁸⁵.

Desde sus inicios, la lucha magisterial está marcada por la diversidad. Isidro Castillo señala que el peligro para los políticos, eran las agrupaciones magisteriales que recogieron y echaron a andar el anarcosindicalismo de grupos de la CROM y de la Confederación General de Trabajadores, rompiendo con la dirección oficialista y el anarcosindicalismo, aunado a esto nació una tercera corriente: “(...) la de la filosofía marxista representada por maestros miembros o entusiastas simpatizantes del Partido

¹⁸⁴ GUEVARA Niebla, Gilberto. op. cit. Pág. 12.

¹⁸⁵ CASTILLO. op. cit. Pág. 128.

Comunista Mexicano, entonces en la ilegalidad y que tenían un gran prestigio entre maestros, campesinos y obreros, como Cándido Jaramillo, entre otros. Lombardo –que mucho ayudó y mucho estorbó a la vez- a la unidad del magisterio primero dentro de la CROM y después prófugo de ella su Confederación General de Obreros y Campesinos de México (CGOCM) que representó la cabeza de la oposición y propició una relación estrecha con la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza (...) La dirección comunista del movimiento magisterial creó –de cara a la CMM-un organismo nacional: el Frente Único de Trabajadores de la Enseñanza (FUNTE) (...) (que trataba de hacer conciencia en el magisterio para que el maestro reconociera su condición de trabajador).”¹⁸⁶ Parte de la diversidad deriva de las concepciones pequeño burguesas de algunos sectores del magisterio, puede explicarse por su tradicional alianza con el poder político y porque el profesor se autoconsideraba un intelectual cuyo parámetro era el nivel educativo general de la población. Resultaba paradójico que para ser profesionales (desde el enfoque social, era el sector de maestros más allegados a la burguesía), tuvieran que asumir formas de lucha proletaria, la mayoría de maestros se negó a considerarse trabajadores, rechazaban indignados la idea de formar sindicatos, se ofendían cuando se les sugería la manifestación pública y mítines en calles, mercados, etc., para presionar al Estado y se reconociera el derecho de los trabajadores de la enseñanza a organizarse para la defensa de los derechos humanos y de profesionales de la educación “(...) no olvido cómo, después de un trabajo de seis meses (...) [al transformar el FUNTE en la Confederación Nacional de los Trabajadores de la Enseñanza](...) Al realizar el 6 de enero de 1936, una manifestación pública en las calles de la ciudad de Querétaro, integrada con la mayoría de los maestros federales (...) y una minoría de maestros estatales. Lo menos que nos dijeron fue que habíamos pisoteado la dignidad del maestro al haber propiciado que abandonara la santidad del aula para que fuera a la calle a revolverse con la plebe. ¡Así era de aristocratizante que de su lugar en la sociedad mexicana tenían muchos miles de maestros a lo largo y ancho del país! [no querían sindicatos, sino] organismos más que todo mutualistas y con desatacadas actividades culturales (...).”¹⁸⁷

¹⁸⁶ ibid. Pág. 129.

¹⁸⁷ idem.

En los movimientos magisteriales mexicanos existen constantes que surgen como respuesta por los bajos salarios de los profesores, quienes han sido, o tratado de ser, cooptados por el Estado y/o el charrismo sindical. En respuesta, el magisterio forma nuevas organizaciones (excluyentes entre sí, que terminan -de manera contradictoria- atomizando el trabajo docente y la participación política de los maestros.. El magisterio tuvo entre sus enemigos a la Iglesia católica, pero se mantuvo firme, a pesar de que “(...) nuevamente aparecieron los cristeros para quemar escuelas, desorejar y asesinar maestros, violar maestras, quemar libros [ya que así] estorbaban la sindicalización de los maestros y debilitaban la paliación de la educación socialista [pero con todo en contra] el magisterio de avanzada se mantuvo firme (...)”¹⁸⁸ Los cambios en la relación entre el Estado y las organizaciones de trabajadores favorecieron el desarrollo de tendencias radicales dentro de la política nacional. El plan sexenal lanzado por el PNR en diciembre de 1933 contuvo la propuesta de hacer la reforma socialista de la educación que sólo tuvo vigencia durante el cardenismo. Ávila Camacho reencauzó la educación con el objeto de que estuviera más dirigida a apoyar el proceso de industrialización del país, haciendo uso de pautas liberales e impuso una nueva reforma del Artículo 3º constitucional que cerró el ciclo histórico de la educación socialista. Aunque de distintas maneras, el trabajo de enseñanza desde su aparición como una actividad laboral trato de ser parte de una organización, y llegó a ser un organismo nacional la Confederación Nacional de Maestros, respondiendo a la necesidad política del régimen. Inicialmente fueron inspectores generales, directores de educación federal en los estados e inspectores escolares de zona, todos de la SEP, los que integraron a su dirección nacional y las directivas estatales y regionales. A finales de los años veinte, pero especialmente los primeros años de los treinta, en diversas zonas del país surgieron organismos magisteriales de resistencia en Coahuila, Puebla, Veracruz y el Distrito Federal.

En 1920 se formó la Liga Nacional del Maestros con carácter pedagógico y mutualista no sindical, pues se negó a reconocer al maestro como trabajador, en 1926, contando con el apoyo de la CROM, surgió la Federación Nacional de

¹⁸⁸ ibid. Pág. 131.

Maestros, de gran influencia en el Distrito Federal, en 1926¹⁸⁹. En 1929 se constituyó la Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales. En los años treinta, en diversas zonas del país surgieron organismos magisteriales de resistencia y de lucha, de procedencia anarcosindicalista y comunista, dentro de esta últimas destaca el Frente de Trabajadores de la Enseñanza, preocupado por desarrollar la conciencia de los docentes como trabajadores, pues la autoconcepción de éstos era muy aristocrática¹⁹⁰; se formaron agrupaciones magisteriales, lo que generó disputas entre las dirigencias que pretendían controlar la organización de los maestros, tan sólo el personal docente del gobierno federal era muy numeroso en 1930, las autoridades trataron de controlarlo, ante la crisis de la administración pública y la numerosa formación de sindicatos magisteriales, menciona Arnaut.

En 1932, Bassols trató de limitar el dominio de las agrupaciones sindicales en el consejo de educación primaria, establecido en 1929. En 1936 se dio la organización sindical, pues los empleados federales empezaban a organizarse, lo que fue aprovechado por el Estado en 1938, el cual bajo el pretexto de "asegurar la estabilidad de los servidores públicos y librarlos de contingencias electorales", apadrina la Confederación Nacional de Maestros con tintes oficialistas. Esta alianza con los gobiernos revolucionarios expresada en el patriotismo y nacionalismo profesional del magisterio¹⁹¹ acentuó la politización del magisterio acrecentando su influencia en el designio de autoridades en diversas entidades federativas, en las políticas educativas pedagógicas, en la vida política nacional, y una penetración de la política y políticos en la instrucción pública.

En 1938, el presidente de la república señaló la iniciativa del Ejecutivo sobre el Estatuto Jurídico de los trabajadores a su servicio, se motivó en la necesidad de salvar a los servidores del Estado de contingencias electorales, asegurándoles la estabilidad en sus argos y sus ascensos, a base de eficiencia y es su

¹⁸⁹ ARNAUT. op. cit. Pág. 61.

¹⁹⁰ CASTILLO. op. cit. Págs. 112-129.

¹⁹¹ ARNAUT. op. cit. Pág. 39.

honorabilidad¹⁹². Como resultado, entre 1920 y 1943, los trabajadores al servicio del Estado –incluyendo a los profesores- reciben beneficios de los que destacan la inmovilidad en el empleo, la reglamentación escalafonaria, mayor intervención de la representación sindical en el reclutamiento, permanencia y movilidad dentro del servicio. Esto se fortaleció más en los 30 años siguientes.

7.3.3. Masificación de la educación, proliferación del trabajo de la enseñanza y preeminencia del control estatal en la profesión docente 1940-1970.

Si en el periodo anterior (1920-1940) con la consolidación del Estado posrevolucionario, la política educativa se fortaleció, se vigorizó el campo educativo con los gobiernos posteriores; en cada uno se adoptaron diferentes medidas y orientaciones educativas, pero la educación se transformó gradualmente en un apoyo del Estado y contribuyó al desarrollo del capitalismo. En esta etapa, la SEP actuó como instancia hegemónica de dirección y control, profundizando la incorporación orgánica del magisterio al gobierno federal, bajo un sistema centralizado y vertical, que condujo a la subordinación del ámbito local y regional a criterios nacionales uniformes, con una preeminencia de la educación urbana sobre la rural. Pero los sistemas estatales se conservaron en las entidades, que desembocó en diferentes condiciones de vida de los maestros (mejor para los estatales), estas diferencias provocan conflictos expresados, en apariencia, frente al poder o resistencia y autonomía del magisterio.

Los cambios en educación durante el sexenio de Ávila Camacho rebasaron los propios fines e intenciones explícitas de su gobierno, haciendo ambiguo y contradictorio el ser y hacer del maestro: la federalización del sistema educativo; la unificación normativa, administrativa y la incorporación orgánica del magisterial gobierno federal transformó las condiciones laborales de los trabajadores de la

¹⁹² ÁVILA Carrillo y Martínez Brizuela. Historia del movimiento magisterial 1910-1989. Pág. 112.

enseñanza, la federalización del sistema educativo, a partir del sexenio cardenista se profundizó con el gobierno de Ávila Camacho, que implicó no sólo la unificación normativa y administrativa del sistema a nivel nacional, y la incorporación orgánica del magisterio al gobierno federal, a esto hay que agregar la transformación de las condiciones laborales de los profesores que fueron ubicados dentro de la burocracia estatal¹⁹³.

Con Ávila Camacho se definieron las condiciones de trabajo de los maestros dentro del marco normativo del Estado y de un sistema burocrático administrativo, como gobierno federal; circunscrito en la política de gobierno y arrancó con la política de unidad nacional, buscó la democracia social y la colaboración -y no la lucha- entre las clases, se creó la Ley Orgánica de Educación que estableció las bases generales de la educación pública de acuerdo a la política del Estado; en los años 40 se impulsó la industrialización, acentuando la disparidad regional (priorizando las zonas más desarrolladas, y las más atrasadas carecieron de atención y de servicios), en las décadas subsiguientes la política se intensificó con el proceso de industrialización, se dio el crecimiento económico, acrecentó las inversiones extranjeras, y la iniciativa privada prosperó al amparo del régimen alemanista y gobiernos posteriores.

Pero el proceso de desarrollo impulsado por la política económica dio lugar a una incongruencia entre la política económica y la pedagogía de la personalidad integral propuesta en el periodo educativo anterior; transformándose en la pedagogía del homo faber, y la escuela rural, quedó más perdida ausente de sus características sociales, lo que resultó que la escuela mexicana quedara mutilada, incompleta, y desvirtuada¹⁹⁴. Mientras se discutía la unidad social, en los hechos se provocaba la división del magisterio al establecer diferencias salariales entre los maestros de la ciudad, del campo, de las distintas entidades y regiones del país.

¹⁹³ ARTEAGA, Belinda. *Indios, peones, hacendados y maestros: viejos actores para un México nuevo (1821-1943)*. Pág. 29.

¹⁹⁴ CASTILLO. op. cit. Págs. 195-198.

Durante la gestión avilacamachista, se transformó la relación laboral del maestro con el gobierno “(...) mediante el proceso de federalización que entonces conllevó a la centralización de los servicios educativos; se instituyó una organización sindical única que pretendió borrar la heterogeneidad intrínseca de intereses, ideologías y proyectos de los docentes como un grupo de trabajadores; se modificaron los planes y programas de estudio, las escuelas formadoras de maestros y se crearon instituciones destinadas a su especialización y capacitación. Incluso se establecieron condiciones salariales diferenciales (...) a la vez que incentivos de superación individual, [se convirtieron en...] instrumentos para su control político (...).”¹⁹⁵ La libertad del maestro se vio restringida: con esto se da la incorporación del magisterio al gobierno federal, quedando como una parte de éste, y con esto los maestros se integraron al sistema educativo federal centralizado y vertical como se estructura la SEP, que funge como instancia hegemónica de dirección y control del Estado, utilizada de acuerdo a la directriz de política económica del gobierno en turno, centralizando la toma de decisiones educativas. Es decir, las decisiones locales y regionales se subordinaron a criterios nacionales uniformes. La educación se generaliza para los sectores específicos: grupos de campesinos, indígenas, adultos o trabajadores desapareció, o por lo menos perdió sus rasgos propios y definitorios.

La educación urbana adquirió preeminencia sobre la rural (por el proceso de industrialización), de esto generó que los maestros realizaran un doble desempeño: uno de sometimiento frente al poder del Estado y el otro de resistencia y autonomía frente a los sistemas estatales de educación; los cuales nos dice Arteaga desataron profundas contradicciones y distanciamiento entre profesores y autoridades de ambos regímenes administrativos (federal y estatal). A consecuencia de esto, los maestros se dividieron en dos grupos, debido a sus diferentes orígenes e historias y se vieron enfrentados por el trato desigual en materia laboral. En los estados con mayores posibilidades de crecimiento económico, los maestros estatales obtuvieron mejoras salariales superiores, en relación a sus homólogos federales e inversamente. Lo más paradójico fue que el mismo gobierno trató de dissociar el quehacer académico de los docentes (había una preocupación por que los maestros tuviesen

¹⁹⁵ ARTEAGA. op. cit. Pág. 29.

un conocimiento pedagógico aunque desde 1921 se inició la tendencia a desarrollar en el maestro nociones prácticas-técnicas para apoyar el desarrollo comunitario y dejando de lado la reflexión teórica), su práctica política y dar marcha atrás con los espacios amplios de negociación política logradas por los maestros durante el cardenismo. Esta escisión violenta de la identidad magisterial puede apreciarse en el texto signado por Véjar Vázquez que menciona: “(...) *estarán fuera de la ley y los maestros que hagan política [habrá] exigencia a los trabajadores de la enseñanza para concretarse sólo a sus labores docentes (...) y apartarse de la política que sólo os ha dividido (...) el maestro que no cumpla será sancionado (...).*”¹⁹⁶ Se generaron conflictos entre maestros, deterioro del rendimiento y aprovechamiento de los alumnos, rechazo de las comunidades a los maestros; recurrió a cambios de adscripción, remociones o ceses, coacción para medir el trabajo escolar, elaboración de tarjetas de registro de eficiencia para cada maestro, los descensos en las categorías de origen, terminación de contrato, etc., . Lo que dio lugar a que los maestros se manifestaran por mejorar sus condiciones de trabajo y a que naciera en 1943 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, como un instrumento del Estado para unificar a los maestros y para evitar enfrentamientos. Su integración obedeció a las contradicciones existentes entre el magisterio y a la correlación de fuerzas existente en esos años, más que a la articulación democrática entre los diferentes organizaciones de maestros que ya existían y a las alianzas que estaban sujetas a los maestros en sus centros de trabajo.

Arteaga señala que: “(...) *la integración del [...SNTE] y cuya existencia se derivó más de las contradicciones existentes y de relaciones de dominación que de consensos alcanzados por la articulación democrática de alianzas (...) en suma, la acción violenta del Estado contra los trabajadores de la educación y las continuas movilizaciones con que éstos respondían, crearon un ambiente de tensión extrema que no parecía propiciar las condiciones necesarias para la creación del sindicato único, mucho menos sí se esperaba que éste fuese democrático ligado a las bases (...)*”¹⁹⁷. Esta posición de Arteaga parece parcial. Otras fuentes indican que fue vital el exhorto de Toledano como vocero de Estado para crear el

¹⁹⁶ ibid. Pág. 61. Véase Excélsior, México. 21 de septiembre de 1941, primera plana.

¹⁹⁷ ibid. Pág. 46.

sindicato de único maestros, ya que las diferentes organizaciones aglutinaban a los trabajadores de la enseñanza, con posiciones políticas que planteaban un radicalismo de izquierda, hasta organizaciones sindicales de maestros que se manifestaban a favor de la política del Estado, y quería el control sobre el magisterio a nivel nacional.

Ávila Carrillo y Martínez Brizuela coinciden con Castillo: *"(...) el cambio en la SEP permitió que en la Cd., de México, tuviera lugar en diciembre de 1943, un auténtico congreso de unidad magisterial cuyo resultado fue la creación de la nueva central de educadores mexicanos, el (SNTE) (...) al parecer cesaron las luchas intergremiales pero no fue así: los viejos líderes en las regiones de los estados, se combatieron ferozmente. Esta división originó -como fruto de muy diversas circunstancias que se conjugaron- la muerte del sindicalismo revolucionario (...) el sindicalismo magisterial guarda diferencias notables entre lo que fue (...) aunque con vacilaciones y titubeos hasta la década de los cuarenta (...) los maestros ligamos nuestras luchas con las luchas del pueblo (...) hoy existe un abismo que empezó a señalarse y a crecer desde 1944 entre los maestros y el pueblo, al grado de que la inmensa mayoría del magisterio está notablemente despolitizada (...)"*¹⁹⁸, que aún persiste.

Se entretrejieron los intereses de los propios trabajadores de la enseñanza, del Estado y del sindicato alrededor de la profesión docente, a través de las organizaciones gremiales de maestros. Arnaut dice que *"(...) desde su origen, las primeras organizaciones nacionales del magisterio (FMTE, STERM) y, sobre todo, el SNTE pugnaron por hacer de la docencia una profesión de Estado (...) [para] darle unidad al servicio y mejorar los sueldos y las condiciones de trabajo de los maestros municipales y estatales (...) la federalización también atendía los intereses propios del sindicato: expandir su membresía a lo largo y ancho del país y aumentar su influencia en el sistema de formación de maestros. Era obvio que lo que llegara a ser controlado por la SEP sería factible que también la controlara el sindicato, en virtud de la presencia que éste había alcanzado desde sus orígenes frente y dentro de la Secretaría (...)"*¹⁹⁹. La profesión de la enseñanza fue transformándose, de ser una cuestión de particulares y del gremio de maestros (especie de corporación profesional que trataba de regular el ejercicio del trabajo de

¹⁹⁸ CASTILLO, op. cit. Pág. 136.

¹⁹⁹ ARNAUT, Alberto. Historia de una profesión (los maestros de educación primaria en México. 1887-1994). Pág. 99.

la enseñanza), al inicio de la época colonial, al final de la misma se convirtió en, una labor eclesiástica y luego se complejizó al concluir el periodo, convirtiéndose en una actividad efectuada por particulares (civiles llamados maestros de primeras letras, amigas), y en el virreinato a través de los ayuntamientos. Con el México independiente se convirtió el trabajo de enseñanza en una prioridad del Estado liberal y desde entonces se presentan en el siglo XIX (lucha entre conservadores y liberales) cuando se consolida como una profesión de Estado, para pasar al siglo XX como asunto sindical; lo que significa una mayor burocratización de la profesión.

Esta posición, diferente a la de Arnaut, quien sostiene que entre 1887 y 1894 “(...) *la profesión docente fue primero (...) un asunto de nadie [sic] después un asunto de los particulares, luego pasó a ser un asunto de los empleadores y de las corporaciones civiles y, finalmente un asunto de Estado que progresivamente pasaba del municipio al estado y al gobierno federal (...)*”²⁰⁰. Cuando el autor dice que la profesión era un asunto de nadie se refiere al hecho de que esta era considerada una “profesión libre”, tesis que sostiene el autor; pero era libre o independiente del Estado, pero no de corporaciones profesionales o gremiales, expuesto en esta investigación es que desde el surgimiento del trabajo de la enseñanza en la época colonial en México, este trabajo se vinculó a asociaciones civiles (gremio de maestros) y eclesiásticas (trabajo de misioneros mendicantes, y monasterios), decisivo para que la profesión se ejerciera bajo mecanismos de control y regulación que contribuyeron a su burocratización. En lo que se está de acuerdo con Arnaut, es en que no había un sistema de formación de maestros, que el ingreso a la actividad de la enseñanza dependía de la autorización de los ayuntamientos, después por los gobiernos de los Estados y de la acreditación de exámenes que les eran aplicados a los candidatos a maestros. Destaco que era necesario cubrir una serie de lineamientos para ser aspirante a maestro, como: ser católico, saber leer y escribir, entre otros requisitos para ejercer el trabajo de la enseñanza. A fines del siglo XIX se reconoció el trabajo de la enseñanza como una profesión y con esto se fue delineando la formación específica para su ejercicio.

²⁰⁰ idem.

Con Torres Bodet se realizaron sin dificultades las líneas esenciales avilacamachistas, y la situación laboral de los trabajadores de la enseñanza mejoró sustancialmente respecto a los tres gobiernos antes de Cárdenas. Con Torres Bodet como titular de la SEP se instituyeron criterios sobre la ley de inamovilidad, de pensiones (la Ley de Pensiones y de Retiro -26 de diciembre de 1945-, establecía que a partir de 15 años de servicio la pensión de retiro sería 40% del sueldo base); jubilaciones (para apoyarlas, derogó el ordenamiento anterior -agosto de 1925- que exigía el cumplimiento de 35 años de servicio para una pensión igual al 66.6% del sueldo contractual); escalafón, criterios de ingreso, selección y ascenso burocrático, se regularon las funciones y atribuciones; esto impidió arbitrariedades, y “(...) *brindó a los profesores facilidades para asignación de préstamos y la construcción de casas (...) se elaboró el reglamento interno de la SEP, [que especificó] derechos obligaciones de los trabajadores técnicos, manuales, administrativos, inspectores, directores y maestros.*”²⁰¹. Bodet fue apoyado por el SNTE y profesores destacados con capacidad de convocatoria entre las bases magisteriales, pero la situación de la educación no mejoró, pues era alarmante el índice de los alumnos que, aceptados en escuelas, nunca iban a sus clases, y el nivel de deserción escolar era exagerado²⁰². Ante esto, López Mateos creó en 1960 el Plan de Once Años para erradicar el analfabetismo, pero “(...) *a pesar del aumento considerable en la matrícula en las escuelas primarias, el resultado de este Plan (...) sólo resolvió el problema en un 33%, ya que en 1970 quedaron 2 000 000 de niños sin escuela. De haberse cumplido (...) con este Plan, ningún niño se hubiera encontrado en esa situación (...).*”²⁰³

Durante el gobierno de López Mateos, la SEP y el SNTE se establecieron como instancias legítimas de control de la formación de los docentes, de los planes y programas de las escuelas normales y la implantación de programas masivos de formación, capacitación y mejoramiento profesional para el magisterio. Se instituyeron formas y métodos que definieron las políticas en torno al tipo de reclutamiento

²⁰¹ ARTEAGA, Belinda. op. cit. Pág. 35.

²⁰² CABALLERO y Medrano Antología de política educativa en México para el sistema de educación a distancia. Vol. III Pág. 40.

²⁰³ LATAPI, Pablo. "Las necesidades del sistema educativo nacional" en Disyuntivas sociales: Presente y futuro de la sociedad mexicana. Vol. III. Pág. 43.

de maestros, los escalafones y las percepciones salariales de los docentes, que cayeron con la política impuesta de austeridad implementada por Ruiz Cortines, donde el poder adquisitivo disminuyó hasta en 50% entre 1951 y 1952, antecedente de la gran movilización magisterial de 1958 pues “(...) *el sueldo promedio burocrático real de \$100 que era en 1939 cayó a \$44 en 1951 y a \$45 en 1952. Es decir, pérdida de 55% del valor real en trece años*). Es a finales de 1957 que se genera el *Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM)*, anunciándose, así, para abril de 1958, *movilizaciones para exigir el 40% de aumento salarial (...)*.”²⁰⁴ El movimiento magisterial ya contaba con un Sindicato Nacional del que no se sentían protegidos ni defendidas sus necesidades y demandas, lo que les permitió ver que su lucha no era sólo contra el Estado, sino contra su representación sindical lo que evidenciaba delataba que había un cierto maridaje entre estas dos representaciones.

El Plan de Desarrollo de López Mateos señaló la necesidad de generar empleo y hacer una distribución equitativa de la renta nacional, por esto masificó la enseñanza; construyó 30,200 aulas; aumentó los salarios de los maestros de 40 al 160%; creó 22,000 plazas docentes para la educación primaria²⁰⁵, la elaboración de los libros de texto gratuito y la realización del proyecto de aulas prefabricadas que se extendió en América Latina. La Comisión de Libros de Texto Gratuito tenía como fin homogeneizar los contenidos de la currícula nacional de la educación impartida por escuela primaria, y satisfacer las demandas de la masificación de la enseñanza, posibilitó el control del Estado sobre el trabajo de la enseñanza y la pérdida de la autonomía docente que se logró con Cárdenas y de manera más restringida en el gobierno avilacamachista. La política educativa de López Mateos tenía tres bases fundamentales: la libertad, el trabajo y la solidaridad humana; trató de que quien interrumpiera sus estudios podría quedar capacitado para satisfacer sus necesidades, la escuela era una unidad activa dentro de la sociedad, se consideró que el problema educativo nacional no sólo era del gobierno de la república, sino de la sociedad “(...) *cuando México logre que en un esfuerzo conjunto el pueblo y el gobierno [federación, gobiernos estatales, de los territorios y de los municipios, así como la cooperación*

²⁰⁴ SALINAS, Samuel y Carlos Imaz. *Maestros y Estado*. Tomo I. Pág. 45.

²⁰⁵ CASTILLO. op. cit. Págs. 56 – 58.

de la iniciativa privada se] acometan con igual decisión la resolución del problema educativo nacional, terminará la carencia de escuelas en [las] que vivimos(...).”²⁰⁶

López Mateos señaló la importancia de aplicar los medios, instrumentos útiles para cultivar y transmitir la técnica, el saber y la cultura, por lo que renovó los programas y organizó la formación pedagógica de miles de profesores, perfeccionó la capacitación de los maestros que no tenían título. Efectuó la inspección administrativa y convocó a hacer un esfuerzo común de todos los sectores de la república. En este contexto político, López Mateos no sólo le exigió al maestro, sino que consideró los medios de trabajo para mejorar la educación, dotándosele de medios materiales como era el de una aula o casa rural prefabricada “(...) provista de un equipo didáctico esencial, que [incluyó] una (...) biblioteca con 40 volúmenes. La casa anexa [contó] con el equipo y servicios indispensables, [para] que el maestro radicara en la comunidad y no tuviera que recortar el tiempo laborable con sus continuos viajes al centro urbano más próximo. Esta (...) solución constructiva obtuvo el reconocimiento internacional en dos ocasiones: primero, cuando recibió el Gran Premio de la exposición trienal de arquitectura celebrada en Milán en 1960 y, [después], con motivo de la reunión de ministros latinoamericanos de educación en Bogotá, en 1963, [así] la UNESCO [fundó] en [México] un Centro Regional de Construcciones Escolares para la América Latina, [por] los logros alcanzados en este renglón (...).”²⁰⁷ A pesar de los ataques de comerciantes editoriales y de los reaccionarios, se redactaron, editaron y discutieron los libros de texto y cuadernos de trabajo gratuitos para niños educación primaria. Martín Luís Guzmán expresó: “(...) son los libros más humildes, pero a la vez más simbólicos que una nación adulta podía ofrecer gráficamente a sus hijos (...) el repartir uniforme e igualitariamente los medios y el hábito de leer, es algo que nace de la libertad misma. La primera edición de los libros [1960], comprendió un tiraje de 15,492,193 ejemplares. De 1960 a 1964, la Comisión editó y distribuyó 107,155,775 libros y cuadernos de trabajo, [y] de 494,255 instructivos para maestros, que cumplieron (...) las necesidades en las escuelas primarias (...) oficiales [y] particulares [estas declararon un boicot clandestino contra los libros de la Secretaría, pero se aclaró que los profesores podían recomendar otro libros...]”²⁰⁸.

²⁰⁶ *ibid.* Págs. 23-24.

²⁰⁷ CABALLERO, y Medrano op. cit. SEP-UPN, op. cit. Pág. 44.

²⁰⁸ *ibid.* Pág. 49.

Se revisaron y modificaron planes y programas de estudio para educación normal y primaria, en esta última se organizaron por áreas de aprendizaje, reduciendo el número de asignaturas y actividad. Estableció los Centros Regionales de Enseñanza Normal en Cd. Guzmán, Jalisco y en Iguala Guerrero, para arraigar a los egresados en su comunidad, se fortaleció el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. En 1959, el Consejo Nacional Técnico de la Educación dejó al secretario de Educación los proyectos de nuevos planes estudio para las escuelas normales que formularon las comisiones; su fin era planear la formación del nuevo tipo de maestro que reclamaba la transformación histórica y socio-económica de México.

En relación al Plan de Once Años, los planes para realizarlo se modificaron para ajustarlos de acuerdo a las necesidades y, a partir de 1960, se implantaron con carácter experimental en los centros normales regionales Iguala, Guerrero y Cd. Guzmán, Jalisco. Estos planes respondían a la idea de profesionalizar el trabajo de enseñanza y la carrera magisterial, estableciendo cuatro años de estudio divididos en dos ciclos de enseñanza perfectamente definidos, con un sentido de progresión y continuidad. En el ciclo que comprendía el primer año de la carrera se daban al estudiante los conocimientos científicos, teóricos y prácticos que se complementaban con la cultura humanística y en general indispensable para la formación docente; y en el ciclo profesional, con dos años de estudio y uno de extensión para poder llevar a cabo el trabajo de enseñanza. El segundo y tercer año de la carrera eran de naturaleza estrictamente profesional, ya que las asignaturas y actividades comprendidas tenían un carácter técnico-pedagógico y tendían a robustecer y ampliar la preparación del futuro maestro. Este plan recomendó el abandono de los métodos expositivos, sustituyéndolos por metodologías que acentuaban la dinámica del trabajo de grupo, el complemento y corolario en la formación del normalista en el año de extensión docente, durante cual realizara, asistiendo por su escuela normal, el servicio social que la Ley de Profesiones establece como obligatorio²⁰⁹.

²⁰⁹ ibid. Pág. 71.

Durante el gobierno de López Mateos, se fortaleció el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, primer Sistema de Educación a Distancia establecido en México y América Latina desarrollando tareas importantes como “(...) *los cursos de perfeccionamiento profesional para maestros titulados de escuela primaria, los que asistieron por igual maestros del grupo y personal directivo; los cursillos de orientación técnica y especial, destinados al personal de las Misiones Culturales, de las Brigadas de Mejoramiento de las Comunidades Indígenas y de los Centros de Capacitación Indígena, y (...) las actividades de divulgación de la Reforma educativa entre el magisterio de educación primaria y normal en servicios (...)*”²¹⁰, y la edición regular de la revista Temachtia y dos excelentes series editoriales de obras pedagógicas y de cultura general.

Asimismo, con el gobierno de López Mateos también la educación técnica recibió un gran apoyo del gobierno federal, creando la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior, y se atendió a los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial, para proveer la fuerza de trabajo calificada que requeriría la industria; proliferó la formación de maestros para la enseñanza técnica. Se revisaron, modificaron, aprobaron y aplicaron (1960) los planes y programas de estudio para la educación primaria - maestros de reconocida experiencia en todo el país, revisaron el proyecto elaborado por la comisión técnica, que muestra la participación directa del maestro sobre su proceso de trabajo y la posibilidad que este tuvo a mediados del siglo pasado de intervenir en la toma de decisiones sobre su materia de trabajo sin la presencia de los intelectuales del Estado- organizaron por áreas de aprendizaje, reduciendo el número de asignaturas, actividades y se simplificaron contenidos. Torres Bodet manifestó que no deseaba imponer criterios establecidos. Así, Torres Bodet como declaró: “(...) *tendremos que eliminar -aún que nos pese- [sic] muchos detalles, muchas referencias y muchos nombres, para orientar la atención del educador hacia tres metas: que el niño conozca mejor que ahora el medio físico, económico y social en que va a vivir, que cobre mayor confianza en el trabajo hecho por sí mismo y que adquiera un sentido más constructivo de su responsabilidad en la acción común. Señaló (...) el peligro en la tendencia centralista de tomar al Distrito Federal como rasero: planes y programas serían de carácter nacional y habría que buscar su aplicabilidad en el campo y en la ciudad. Recomendaba que*

²¹⁰ ibid. Pág. 69

*en los cuatro primeros grados se concentrarán los aprendizajes fundamentales, en vista del alto índice de deserción. Se pronunció por un conocimiento basado en la propias experiencias que sustituya al memorístico y por un equilibrio entre la formación y la información (...)."*²¹¹

El Estado va marcando de manera cada más clara y contundente las pautas del trabajo de los profesores de educación primaria; la constitución de la profesión docente como asunto del Estado es producto de la relaciones sociales establecidas entre el Estado y la sociedad en el capitalismo así como las necesidades de los maestros como asalariados de éste, para satisfacer sus persistentes demandas como trabajadores, integrados a un sindicato nacional de maestros con desniveles salariales y problemas escalafonarios, en consecuencia el profesorado en servicio demanda que se cumplan los derechos constitucionales pactados en el artículo 123 presenten "a trabajo igual corresponde salario igual ", esto alude a la equivalencia curricular de los estudios efectuados en diversos centros de formación de maestros, con distintos planes y modalidades de enseñanza, quienes habían efectuado la misma actividad deberían de ganar el mismo salario. Cuestión que no fue posible por la diversificación del magisterio a finales de los cuarenta con la masificación de la enseñanza y con el crecimiento exorbitante de maestros, que para fines de los años sesenta se dio con la multiplicación de trabajadores de la enseñanza fue "(...) *perdiendo peso la adscripción institucional de los maestros y su formación profesional en beneficio de la zona sociodemográfica en la que laboran, lo mismo que la antigüedad en el servicio y el grado escolar o nivel educativo en el cual prestan sus servicios (...).*"²¹²

Desde el porfiriato, pero particularmente en el gobierno de Díaz Ordaz, el Estado definió los criterios para la formación del educando, y conformó nuevas pautas de formación de maestros mediante escuelas normales, Curiel señala: "(...) *los nuevos planes comprendieron asignaturas, actividades obligatorias y opcionales recursos complementarios. Se suprimieron asignaturas que no se justificaban desde el punto de vista de su funcionalidad y en cambio se incluía nuevas materias en actividades de importancia en el de-*

²¹¹ ibid. Págs. 53-54.

²¹² ARNAUT, op. cit. Pág. 98.

sempañ profesional. Por último se consideraba que al cabo de los tres años de estudio, se establecería un año de ejercicio docente dirigido, que se consideraría como servicio social, y que culminaría con la presentación de un informe o memoria elaborada por los egresados, documento en el que se consignaría sus experiencias en el trabajo escolar (...).”²¹³

En 1969 se celebró en Saltillo (Coahuila) un Congreso Nacional de Educación Normal, en el que participaron maestros de una gran trayectoria profesional, como Ramón Bonfil, Luis Álvarez Barrett, Luis Herrera y Montes, Jesús Mastache y Raúl Bolaños, para replantear los problemas y objetivos de este nivel. Como resultado, y en un ambiente de ruptura entre el Estado y la sociedad civil; se buscó la formación de un maestro con un claro conocimiento de la vida de la sociedad, que analizó la educación como una función vital de la comunidad y conociera a los educandos, el hecho educativo y los recursos metodológicos implicados en: “(...) *la formación de un profesional que tuviera plena conciencia de su función como integrador a la sociedad de las nuevas generaciones, utilizando para ello el conocimiento del pasado de México y de su problemática actual. Proveer a los maestros con recursos suficientes de apreciación de las capacidades de los educandos y valoración de los resultados obtenidos por estos (...) Uno de los tópicos más discutidos fue el establecimiento, como requisito para ingresar a las escuelas normales, haber cursado el bachillerato [pero se consideró que eso trastornaría el sistema de enseñanza normal primaria y media, provocando desventajas para (...) el magisterio graduado con anterioridad, y cambios radicales en el escalafón, uno de los mecanismos] consistió en ampliar la carrera profesional de tres a cuatro años. Se llegó, además, al acuerdo de separar el ciclo secundario, adscrito a las escuelas normales, integrándolas a otro nivel y, por último, la reorganización de planes y programas (...) con un mayor equilibrio de los contenidos de cultura general y de las asignaturas de tipo técnico (...) fortaleciendo las materias que permitirían al maestro adiestrar en el qué enseñar (...).”²¹⁴*

A pesar de que México aceptó la universalización educativa, a la educación no se le dio el valor exigido por el desarrollo estabilizador, que inició el proceso de expansión y consolidación, de un complejo sistema educativo, con sus propias características culturales, históricas y políticas. A partir de entonces se dieron proyectos en torno a

²¹³ CURIEL, Martha Eugenia. op. cit. Pág. 455.

²¹⁴ CABALLERO y Medrano. op. cit. Págs. 71-74. Cita a Curiel. op. cit. en las Págs. 456-460.

esta propuesta "(...) la Conferencia Regional de la UNESCO sobre la Extensión de la Educación Primaria, Gratuita y Obligatoria en América Latina (1956), el Seminario Interamericano sobre el Planeamiento integral del educación (1958), el Programa Educativo para la Alianza para el Progreso (1960), la Conferencia Internacional sobre Planeamiento de la Educación (1968). Proyectos que pueden encontrar alguna correspondencia (...) con el Plan para el Mejoramiento y Expansión de la Educación Primaria (1958), y la creación de la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación y los estudios realizados por la misma (1968)(...)[pero] el esfuerzo educativo mexicano estuvo por abajo de países de la región latinoamericana con menores o similares niveles de desarrollo (...) México se integró al proceso de expansión educativa con una aportación real en recursos mucho menor que lo publicitado por el discurso revolucionario. [Esto] se explica las preferencias del capital a lo largo del desarrollo estabilizador y porque a la educación no se le dio la importancia que ese mismo desarrollo exigía (...)."215 Ante esto, el gobierno se encontró en una encrucijada, por una parte la expansión del sistema de profesionalización del magisterio, le daba legitimidad; pero por otra, los egresados demandaban plazas, lo que provocó problemas con el sindicato: "(...) la expansión del sistema de enseñanza normal y del Instituto Federal de Capacitación al Magisterio provocó un desequilibrio en la relación entre la oferta y la demanda de profesores primarios, que luego de ser escasos, a principios de la década pasaron a ser demasiados tan sólo un lustro después. Pese a algunas medidas adoptadas por la SEP para restringir el ingreso a las normales federales, al finalizar la década de los sesenta uno de los principales problemas entre la SEP y el SNTE fue el creciente desempleo de los egresados de las normales, estimado en alrededor de 20,000 maestros (...)."216

En un contexto que desempleó a maestros de primaria, y produjo la demanda de creación de escuelas por parte de los estudiantes en el proceso de formación docente; el discurso de Díaz Ordaz manifestaba lo contrario, "(...) la educación es enseñanza con contenido ético, histórico y social, no se agota en la escuela, en ella sólo se sientan las bases para desarrollar armónicamente todas las facultades del humano y fomentar en él, a la vez el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional; la inde-

²¹⁵ NORIEGA Chávez, Margarita. Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la Globalización: el caso de México. Pág. 77.

²¹⁶ ARNAUT, Alberto. op. cit. Pág.119.

*pendencia y la justicia (...)*²¹⁷. Esto desfasó el discurso y la realidad con la represión que operó en este gobierno en contra el estudiantado del país. Al finalizar los años setenta, se descompuso el proyecto político de unidad nacional que dinamizó al de sustitución de importaciones e implementó el de desarrollo estabilizador. El movimiento estudiantil de 1968 fue el detonador más visible de la caída del proyecto de unidad nacional, pero no fue el único. El malestar se manifestó con los distintos movimientos estudiantiles precursores, como la de los alumnos del Instituto Politécnico Nacional; los maestros normalistas en 1956; los ferrocarrileros en 1958-1959, y la rebelión de las clases medias, representada a través de la oposición a los libros de texto gratuitos y el pronunciamiento de los médicos en 1964, y otros movimientos sociales y universitarios con demandas democráticas, anti-autoritarias, cuyo resultado fue la represión Estatal y luego la propuesta de reforma educativa.

Desde la perspectiva oficial, los problemas educativos se desligaban del contexto político económico, y se resolvían modificando el campo educativo a través de una nueva reforma, o reprimiendo. En su informe de gobierno, Díaz Ordaz planteó una reforma educativa para resolver los problemas educativos, en los que veía el origen de la rebelión estudiantil. En 1970 el titular de la SEP destacó la necesidad de una descentralización progresiva del sistema para cumplir el designio presidencial, se propuso una administración pública moderna ágil y eficaz; requerimiento acentuado al tratarse de la educación, cuyo acelerado crecimiento constituye un grave problema; la creación de un organismo permanente de planteamiento integral educativo; la reorganización del servicio de supervisión; y la revisión de las disposiciones escalafonarias para su mejor cumplimiento.²¹⁸

El problema estudiantil expresó la crisis económica, política y social, fruto del agotamiento de la política económica y de la crisis capitalista. Fue un movimiento político que se inconformó por la reducción del gasto público destinado a la educación y por el autoritarismo del Estado, el movimiento estudiantil reflejó un

²¹⁷ CASTILLO, op. cit. Pág. 63.

²¹⁸ ARNAUT, op. cit. Págs. 119-120.

problema estructural que no se resolvía con una reforma educativa, sino con cambios radicales del sistema económico y político mexicano; con la reforma el Estado encontró mayores mecanismos de control político, ideológico, laboral y sindical (SEP y SNTE) a través de la reforma del sistema educativo nacional, para evitar una nueva movilización política de maestros y alumnos.

Arnaut señala que la pirámide salarial y profesional del magisterio en servicio se achataba conforme avanzaban los 60, los procesos de nivelación económica entre maestros estatales, federalizados y federales; se complementaba el proceso de normalización profesional y laboral de los maestros sin título. El achatamiento de la pirámide escalafonaria, económica y profesional del magisterio se hizo más evidente con la crisis fiscal del Estado, era cada vez más difícil satisfacer las demandas de una sección, de un nivel o modalidad educativa, sin que las otras pidieran la homologación; los resortes de la movilidad vertical y horizontal del magisterio en servicio perdió fuerza a partir de 1959, porque el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio concluyó con la tarea del titular a los maestros en servicio, sólo crecieron las plazas rurales y pocos maestros querían jubilarse porque había una gran inflación²¹⁹.

Las demandas de los maestros eran diversas y como el número de maestros se multiplicó, existía una gran inconformidad por los salarios, plazas, prestaciones, y por que acentuó el despotismo sindical. Se dejó sentir los maestros se estaban saliendo del control estatal y sindical; la respuesta del gobierno fue desplazar al grupo que mantenía el poder en el sindicato desde 1940, e impulsar en 1972 a Vanguardia Revolucionaria con posiciones en áreas relacionadas con el control del personal docente de educación preescolar, primaria, secundaria y normal. Arnaut²²⁰ señala que durante ese periodo, la representación sindical adquiere una mayor influencia en las decisiones escalafonarias, y que en general se acentuó su discurso beligerante en defensa del normalismo, pues el SNTE buscaba reconstruir y reanimar hacia arriba la

²¹⁹ *ibid.* Págs. 125, 126 y 127.

²²⁰ *ibid.* Pág. 128.

circulación interna de la pirámide por medio de agregados vía la profesionalización del magisterio, que además de ser una antigua demanda, implicaba un menor desembolso económico que los aumentos de sueldos.

El gobierno de Díaz Ordaz enfrentó problemas de finanzas públicas, que difícilmente se resolvieron por la ruptura de su gobierno con la sociedad: el gobierno de Díaz Ordaz intentó una reforma tributaria con el fin de fortalecer las finanzas públicas, pero fue suspendida y abandonada. La ruptura de su gobierno con la sociedad a raíz del movimiento estudiantil influyó para su cancelación. Los gobiernos posteriores enfrentaron un déficit fiscal creciente, y optaron por el endeudamiento para amortiguar las insuficiencias de la economía y la deficiente gestión estatal con todas sus implicaciones.

Las décadas de los años sesenta y los setenta fueron las de mayor dinamismo en la distribución de la escolaridad en todos sus niveles; se incrementaron sensiblemente los gastos, para representar alrededor de “(...) 2.6% del PIB en 1970 (19% del gasto de gobierno). La tasa de analfabetismo en 1960 era todavía de 35% y se redujo en 1970 a 24%, con 15% para la población urbana (población mayor de 2500 habitantes) y 37% para la rural. Las tasas de crecimiento anual de la matrícula escolar entre 1970 en 1980 indican el formidable ritmo de crecimiento (...).”²²¹ Durante el gobierno de Echeverría, se fomentó la educación técnica adquiriendo un lugar preponderante, dando énfasis al vínculo educación y producción bajo la línea de la teoría del capital humano. Se favoreció el desarrollo tecnológico, y en este marco, se efectuaron programas de emergencia para absorber mano de obra para evitar la profundización del déficit de plazas, simultáneamente, debían de considerarse las características para la formación de capital humano, del país y sus oportunidades de empleo, que se preveía la realización del primer censo nacional de la fuerza de trabajo, decía que “(...) la elevación sustancial de la eficiencia del sistema económico, es (...) de la mayor prioridad (...) ello exige vincular más eficazmente el sistema educativo y la demanda del empleo en un sistema de capacitación para el trabajo. Asimismo, la complejidad de las nuevas formas de producción exige fomentar la organización de comités técnicos de empresa, perfeccionar los sistemas de

²²¹ PADUA, en Latapí, Coord. Un Siglo de Educación en México. Pág. 117.

*control de calidad y conjugar todas estas medidas en un programa nacional de productividad (...).*²²²

Ante estos cambios de política educativa, nuevamente aparece el maestro como actor fundamental para impulsar las reformas implementadas por el Estado, dirigido por un gobierno que busca el equilibrio entre lo económico y lo social, pero fundamentalmente forma mano de obra para el mercado laboral. Una vez más la reforma educativa reconoce el papel protagónico del maestro como el actor principal considerando que su actividad laboral permite capacitar a las nuevas generaciones para el trabajo, fomentando la experimentación pedagógica en todos los niveles y regiones; para lograr la eficacia en las actividades económicas, para la explotación racional de nuestros recursos naturales y para satisfacer mejor las necesidades de nuestro mercado interno²²³. En los 70s era importante que la mano de obra satisficiera las necesidades del mercado interno. En este sentido, la reforma educativa respondía a la necesidad de flexibilizar los contenidos educativos, acordes a las nuevas condiciones productivas, Luis Echeverría pretendía hacer de cada aula un agente dinámico, consideraba que la escuela no había resuelto la participación del alumno en su proceso de aprendizaje para la vida, porque no lo preparaba para tener una participación social, ya que la sociedad esta en constante, transformación. La educación no estaba formando en los niños la capacidad de resolver problemas, de reflexionar y utilizar esquemas operacionales flexibles. A pesar de la autocrítica de Echeverría sobre las limitaciones de la enseñanza en la escuela publica, Castillo señala que el Estado nunca ha logrado resolver del todo problemas de adiestramiento de la mano de obra para la industria, sino que deja la tarea bajo la responsabilidad del sector privado²²⁴. El discurso de la reforma, se presentó con una concepción proteccionista hacia la comunidad y la participación activa en la transformación social, encubriendo el papel del Estado como capitalista, y ocultando el complejo y difícil proceso organizativo de la enseñanza.

²²² CASTILLO. op. cit. Pág. 150.

²²³ ibid. Pág. 15.

²²⁴ ibid. Pág. 83.

La falta de entrenamiento del Estado en su función como garante del capitalista, al dejarlo como supuesto "benefactor de la sociedad", posibilita la mediatización de los trabajadores profesionales del Estado -especialmente médicos, investigadores y maestros del nivel medio superior- porque tienen una serie de privilegios de los que no goza el grueso del proletariado industrial, maestros de educación básica, y trabajadores que laboran en la administración de dicho Estado ya que estos empleados gozan de: horarios más flexibles; cierta capacidad de iniciativa en cuanto al desempeño de sus funciones; menor vigilancia o supervisión sobre su actividad; cargas de trabajo dúctiles, y entre mayores sean sus niveles de escolaridad, mejores son sus salarios, los cuales les permiten tener una forma de vida más cómoda con mejores servicios que la de los obreros, empelados y trabajadores manuales. Estos factores, permiten a algunos autores situar a estos trabajadores llamados de cuello blanco dentro de las capas intermedias o pequeña burguesía, por el hecho de que buena parte de estos proviene de las "profesiones liberales", (a diferencia del trabajo de la enseñanza en la escuela primaria que es una profesión de Estado), pero con el avance del proceso de industrialización capitalista se ha ido proletarizando en forma creciente, contribuyendo a evidenciar su condición de asalariado. Sin embargo, por el hecho de tener una certificación profesional, dificultan su avance y sensibilización en la toma de conciencia de clase, aún para los propios maestros de la escuela primaria pública, a pesar de sus condiciones de trabajo (doble turno, trabajo extra-enseñanza, intensificación de la jornada, estricto control burocrático sobre su trabajo, rigidez de horario; limitada posibilidad de participación creativa en su labor; intensificación de la labor y baja remuneración).

Referente a las escuelas para la formación de maestros, escuelas normales desde el siglo XIX, dice Marta Curiel que "(...) *los planes de estudio para las escuelas normales quedaron establecidos sobre la base de tres grados: Preparatorio de Normal, con carácter vocacional, proporcionaría a los estudiantes una cultura general conveniente, en lo posible común a todos los tipos escuela normal. Primero de Profesional, con carácter profesional general consideraba las asignaturas y actividades básicas para una apropiada preparación docente. Una buena parte de los estudios que en este grado se proponían eran comunes en todas las escuelas normales, pero se daba margen suficiente para atender a las carac-*

*terísticas específicas de cada tipo de formación profesional. Segundo de profesional, con carácter profesional específico, es decir, destinado preferentemente a la atención de aquellos aspectos característicos y peculiares de cada ejercicio profesional docente (...)."*²²⁵

En los setenta proliferaron los centros para la formación de profesores de educación primaria, a pesar de que las escuelas normales prestaban servicios de extensión docente a sus egresados, el porcentaje de titulación fue reducido; en 1971 se fundó la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio para capacitar a maestros de primaria no titulados y para mejorar profesionalmente a los titulados, mediante sesiones periódicas de asistencia técnica para maestros en grupo, cursos de mejoramiento profesional para directores, cursos de conductores sociales de la comunidad, se puso en práctica el plan de emergencia para la actualización y mejoramiento profesional de los profesores de primaria, en matemáticas y español , para 1976 se formaron 119 multiplicadores de lenguaje y 143 para matemáticas, se orientaron a 1,200 maestros²²⁶. Se establecieron tres áreas para la formación de maestros:

- A) Área científico humanística: incluye la lenguaje e así como las ciencias y su metodología.
- B) Área de formación física, artística y tecnológica.
- C) Área de formación específica para el ejercicio de la profesión: preveía la realización de prácticas docentes intensivas y extensivas.

Se propuso que las materias del plan de estudios se distribuyeran en 30 horas semanales de clase para que sirvieran de base para elaborar un plan de transición realizando los ajustes convenientes al plan de estudios de 1972²²⁷, para lograr los objetivos.

²²⁵ CURIEL, Martha Eugenia. op. cit. Pág. 455.

²²⁶ CASTILLO. op. cit. Págs. 41- 43.

²²⁷ ibid. Pág. 55.

Desde los años cuarenta con el apresuramiento del proceso de industrialización, la masificación de la enseñanza y la multiplicación del trabajo de la enseñanza a nivel primaria, se da el reconocimiento de la labor de la enseñanza como un trabajo y como una profesión por la vía de su profesionalización. El SNTE y la SEP intentaron de diversas formas otorgarle a la profesión docente el mismo rango que al resto de las carreras universitarias. La gran duda era si el título de profesor de educación primaria equivalía o no al título de abogado, médico o ingeniero. Ahí hubo un problema: para obtener el título de profesor de primaria se requerían menos años de estudio que para los de abogado, médico o ingeniero; a diferencia de ellos, para el ingreso a la escuela normal no se exigía como requisito el certificado de bachillerato, sino el de educación secundaria; aunque varias veces se propuso la introducción del bachillerato como requisito para ingresar a las escuelas normales²²⁸. La decisión se aplazó por más de cuarenta años. Fue hasta el sexenio de Echeverría que se intentó resolver el problema de diversas maneras: una de ellas era que la Ley de Educación Federal y Profesionales reconociera a la enseñanza de la escuela normal en el nivel superior de la pirámide educativa. Con esto la enseñanza normal alcanzó el rango de educación superior en la ley, pero no en los hechos porque la normal seguía careciendo de los estudios de Educación Media Superior como requisito para los estudios profesionales.

Ante la presión de la demanda de plazas y en el marco del gran control sindical, el Estado pretendió afianzar en el magisterio sólo aquellos maestros que tuvieran vocación. “(...) *Una de las resoluciones de la Asamblea Nacional de Educación Normal (1973) fue recomendar "el ensanchamiento de las perspectivas vitales del maestro" por medio de planes y programas de estudio de enseñanza normal, a fin de que los egresados salieran con el título de maestro en educación primaria, y, al mismo tiempo, con el certificado de estudios de bachillerato (...).*”²²⁹. Se instituyó en 1975 el programa de licenciatura en educación primaria, (cuyos destinatarios, cobertura, estructura y organización fueron parecidos a los del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio), que a diferencia de los programas del IFCM “(...) *no aspiraba a normalizar profesional y laboralmente al*

²²⁸ ARNAUT, op. cit. Pág. 138.

²²⁹ BRAVO Ahúja, Víctor. En Arnaud. op. cit. Pág. 130.

magisterio, y sólo aumentaba sus probabilidades de movilidad horizontal de un modo indirecto: mediante los puntajes escalafonarios. Por el contrario, uno de los objetivos de la licenciatura era más bien desestimular la movilidad de un lugar a otro y de uno a otro nivel, ofreciéndoles a los maestros mayores expectativas de mejoramiento profesional económico sin necesidad de cambiar de adscripción [sin embargo], los principales beneficiarios de [sic] programará no eran los profesores rurales sino los que trabajaban en las zonas urbanas, donde disponían de mayores facilidades para llevar a cabo éste tipo de estudios.(...), la licenciatura nace dentro de la línea de autoridad tradicional y desde el comienzo recibe una fuerte injerencia del SNTE. Desde el principio su cobertura es masiva y se extiende rápidamente; no tiene carácter transitorio ni de emergencia [como el del IFCM, que además era un organismo descentralizado], sino que surge [inscrito en la estructura central de la SEP] como un programa no sólo permanente, sino destinado a ofrecer paulatinamente los cursos correspondientes a la maestría y doctorado.”²³⁰

Aunado al proceso de masificación de la educación básica, se dio una creciente demanda de profesores de secundaria que condujo a los cursos abiertos de la escuela normal superior. Parecía con esto que la formación de los profesores regresaba a sus orígenes: “(...) la expansión de la matrícula de los cursos semiabiertos de las normales superiores del país significó, de hecho, el regreso al origen: la formación de maestros educación secundaria comenzó este en cursos intensivos y semiabiertos que ofrecieron sucesivamente la Universidad Nacional y la SEP en los años 20 y 30. Volviendo a los 60: con todo y las diferencias que había entre el programa de licenciatura y los cursos abiertos de normal superior, ambos sucedáneos del IFCM(...) Tarde o temprano, los tres programas terminan convirtiéndose en agencias masivas de titulación que pasan de la agenda de mejoría profesional a la de la regularización laboral y mejoramiento económico del magisterio servicio (...).”²³¹

Desde fines de los años setenta una de las características principales de la política educativa fue la expansión de los servicios educativos, se dio un aumento acelerado y constante de los servicios fundamentalmente a través de las instituciones educativas tradicionales. Pero los niveles se diversificaron las modalidades para atender las

²³⁰ ARNAUT, op. cit. Págs. 141-142.

²³¹ ibid. Pág. 144.

necesidades de los diferentes grupos de población; en la educación básica surgieron: radio-primaria, telesecundaria, las secundarias técnicas los cursos comunitarios, como los más notables, en lo que respecta a “(...) *la formación de maestros se vio enriquecida con las normales técnicas y posteriormente con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (...) sin embargo, la ampliación de las oportunidades educativas se hizo siguiendo el patrón de atención a la demanda. Es decir, los servicios se fueron estableciendo así donde la demanda lo exigía (...) Esta forma de crecimiento tuvo al menos dos consecuencias claramente identificables (...). Una fue la desigualdad educativa, regional y social, y la otra, el llamado "credencialismo", hasta convertir al escuela en lo que Reyes Heróles consideraba fábrica de desempleados (...)*”²³². Con la expansión del sistema educativo se formó un trato diferencial entre los diversos grupos de la población ya que fueron predominantemente atendidos los sectores de la clase media para la cual se abrieron mayores posibilidades de aprovechamiento de los recursos e infraestructura educativa generada por lo cual pudieron lograr un mejoramiento de su condición social, por la vía de la educación, lo que comprueba una vez más que la educación puede ser un medio de movilidad social, para quien puede acceder a ella.

Como se mencionó en el contexto económico y sociohistórico, se agotó el modelo del desarrollo estabilizador, lo que se expresó en las explosiones políticas y sociales de 1968 y en la profunda crisis económica que se experimentó a partir de de 1971 y hasta 1976, la tendencia a la recesión fue suavizada por el contexto internacional de la crisis del petróleo y de bajas tasas de interés, lo que permitió una leve recuperación entre 1978 y 1981. Pero el endeudamiento externo creció, fue mayor en contraste con la reducción del gasto destinado a la educación. En este marco, y de manera contradictoria se dio la imbricación entre la SEP y el SNTE en los movimientos de luchas magisteriales que habían permitido en parte la participación de los trabajadores -a veces sólo como comparsa de la propuesta oficial- en las decisiones del sistema educativo. Pero con el fortalecimiento de Vanguardia Revolucionaria -quien contó para su creación con el apoyo del gobierno de Echeverría-, se establece un juego en las relaciones de poder que fue debilitando a la SEP: “(...) *Desde hacía muchos años la SEP se había convertido en una especie de gigantesco departamento de*

²³² NORIEGA. op. cit. Págs. 79 y 81 respectivamente.

*personal o pagaduría de cientos de miles de maestros y empleados, pero a partir de los años setenta aparece, en palabras de un alto funcionario de la época, como un gigantesco e impotente aparato burocrático que ocupa la mayor parte de su tiempo en atender sus conflictos internos y con el sindicato (...)."*²³³ El SNTE comienza a agotarse, porque los agrupamientos regionales crecen, se fortalecen y comienzan a reclamarle a la SEP mayor autonomía e influencia en la dirección nacional.

En esta forma se generó "*(...) un doble problema de gobernabilidad en el sector educativo: se acentúa, en beneficio del poderío sindical [con Vanguardia Revolucionaria y su cacicazgo político en el magisterio generando] el debilitamiento del control de las autoridades educativas sobre los maestros, y la dirección nacional del sindicato comienza a perder el control sobre algunos de sus agrupamientos regionales (en los estados) y profesionales (particularmente en el Distrito Federal)(...)*"²³⁴ Fue decisiva la influencia del movimiento de 1968 y que el Estado, bajo la dirección de Echeverría y con su afán de no perder el control político de sus organizaciones corporativa como el SNTE, auspició el surgimiento de Vanguardia Revolucionaria para neutralizar a los grupos y organizaciones políticas de izquierda que surgían al interior del magisterio y que cuestionaban el charrismo sindical, vinculándose a la oleada de movimientos huelguísticos, la insurgencia sindical y hasta grupos guerrilleros que se estaba gestando en la década setenta. Ávila y Martínez dicen que "*(...) el IX Congreso Nacional del SNTE, que se efectuó en Nuevo Laredo, Tamps., en 1971, acordó demandar un aumento de 105 pesos por hora semana-mes para los maestros de preescolar y primaria, un incremento de 20 pesos hora-semana-mes para los de posprimaria, 100% en los quinquenios, tres meses de aguinaldo, luchar por la liberación de los presos políticos, pugnar por la reinstalación de los maestros cesados; y en el aspecto internacional, condenó la invasión de Vietnam y se pronunció por la libre autodeterminación de los pueblos de Indochina (...)* Las demandas del IX Congreso fueron aceptadas por los maestros de base quienes veían en su obtención un aumento a sus salarios cercano al 100%, sobre todo para los de educación elemental (...)." ²³⁵

²³³ ARNAUT. op. cit. Pág. 148.

²³⁴ *ibid.* Pág.149.

²³⁵ ÁVILA Carrillo, Enrique y H. Martínez Brizuela. Historia del movimiento magisterial. op. cit. Págs. 45-46.

Ante esta situación, la SEP para redefinir su relación con el sindicato, en 1978 inicia un proceso de desconcentración administrativa (de acuerdo a la política de reorganización político-administrativa propuesta por López Portillo), se crean delegaciones en cada entidad, cuyos titulares, que ocupaban el cargo por la vía escalafonaria (protegidos por el sindicato) son sustituidos por empleados de confianza y representantes directos del secretario del ramo (respaldados por la SEP); lo que incrementó los conflictos entre los actores citados. Otra de las reformas para elevar la calidad educativa fue la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978 “(...) lo que estaba en juego era si la universidad sería distinta e independiente de las escuelas normales o si, por el contrario, las sustituiría integrándolas como centro único de formación y mejoramiento profesional del magisterio.(...) al no definirse por ninguno de los dos proyectos, el conflicto entre la SEP y el SNTE se trasladará al interior de la UPN. Desde el comienzo de sus actividades, la UPN vive la constante disputa por el control de los puestos directivos, el reclutamiento de los maestros y alumnos, la definición curricular y demás. El conflicto interno de la universidad se agrava a partir de 1980 con ese regimiento de un nuevo actor: un conjunto de maestros y empleados que se opone al grupo hegemónico del sindicato..”²³⁶ Los primeros de origen universitarios sobre todo en el Distrito Federal en su mayoría, y los segundos, a pesar de su composición heterogénea, simpatizaban con los movimientos políticos de esa década.

Como resultado de la crisis, a fines de los 60 cae el salario real, los maestros chiapanecos exigen descongelamiento de sueldos, y ante la falta de una respuesta aceptable y por las inconformidades en las diferentes entidades, provocó un levantamiento de los maestros que llevó al CEN del SNTE a negociar con instancias no estatutarias. La insurgencia magisterial se reanimó (17 y 18 de diciembre) del 60. En Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, se creó el Consejo Central de Lucha Unificado de Chiapas y Tabasco convocan al Primer Foro Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas del SNTE en el que se acordó luchar por incrementar en 30% el sueldo base para los jubilados; ahí se aglutinaron las fracciones del movimiento independiente para formar la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación que organiza desde 1980 los movimientos

²³⁶ ARNAUT. op. cit. Págs. 150 -151.

magisteriales en Oaxaca, Chiapas, Morelos, Guerrero, Valle de México, Hidalgo, Distrito Federal, etcétera, con dos demandas fundamentales: aumento salarial y democracia sindical²³⁷.

Con este telón de fondo, en la disputa por la nación se fue imponiendo la tendencia neoliberal, y a partir de su respuesta con la crisis financiera de 1982 se fue dando una reforma del Estado y de la economía, el Poder Ejecutivo Federal en 1983 facilitó el paso a la modernización del país para adaptarse al nuevo proyecto globalización, para esto se requirió de la conjunción de lo económico, político y lo social enmarcado en la ideología de la modernización y reestructuración económica y social de México en el nuevo contexto internacional. A pesar de que el Estado aún se reconocía como el representante directo del proceso revolucionario de 1910. Como otras veces, los cambios derivados de la acumulación de capital, se esconden en el discurso modernizador, y aparecen como cambios que responden a las necesidades internas, cuando en realidad ha sido más en función de las demandas externas, como en las reformas educativas y que no decir del modelo de sustitución de importaciones, agotado por el acelerado crecimiento de la deuda externa y la fuerte fuga de capitales; son algunos de los factores que obligaron al popular Estado benefactor mexicano a aceptar las imposiciones del Fondo Monetario Internacional, y plantear un proyecto de Reforma Política, de reestructuración administrativa, para desarrollar el proceso de acumulación e internacionalización del capital a través de la "modernización" y conformar así un modelo secundario exportador.

La reforma educativa de 1976 estuvo centrada en el alumno, y se pensaba en capacitar la fuerza de trabajo para el mercado interno con la tecnología educativa, y con el proyecto de gobierno de López Portillo con la firma de la carta de intensión del FMI, con el que se otorgaron más créditos al país, a cambio de imponer mayores condiciones y sujeción a los lineamientos del capital internacional, injerencia en las decisiones de la política interna, adecuar la producción a los estándares de

²³⁷ ÁVILA y Martínez. op. cit. Págs. 51-55.

competitividad internacional y a la educación a los requerimientos del mercado de trabajo, y satisfacer su demanda.

En los años 70, la demanda de profesionalización docente se convirtió en un punto de confluencia y encuentro entre tres sectores con diferentes aspiraciones: los maestros la solicitan en sus movilizaciones políticas, aspecto fundamental en la creación de la CNTE, porque ven un medio para aumentar sus ingresos y hacer carrera dentro del magisterio; el SNTE liderado por Elba Esther Gordillo entiende que esta demanda lo legitima y recupera las bases magisteriales perdidas, y la SEP, como institución del Estado, impulsa programas para profesionalizar al magisterio para responder a las exigencias del proceso de globalización. México cuenta con una fuerza de trabajo barata pero su ingreso al mercado internacional le imponía nuevas condiciones: incrementar su productividad y requería calidad y eficiencia, y no sólo tuvo que reconvertir la industria, sino reorganizar el sistema educativo. La Política de Modernización Educativa surge de las necesidades de acumulación del gran capital, más que de las necesidades internas del propio sistema educativo²³⁸.

Desde la Revolución Mexicana, el Estado no ha cambiado su posición tradicional en el discurso, aún plantea que la educación es el vehículo para lograr la movilidad social. Sin embargo, actualmente la educación pública dejó de ser una prioridad del Estado para ser un problema que tiene que resolverse en forma individual y bajo condiciones adversas en las que los sujetos se enfrentan a una competencia cada vez más férrea, que aumenta las frustraciones de los rezagados o eliminados del mercado de trabajo, de los egresados de diversas instituciones educativas, y de los propios trabajadores de la enseñanza que trabajan doble turno intensificando su jornada, o maestros desempleados en un país, que aún cuenta con millones de analfabetas.

Las contradicciones no acaban ahí: mientras el Estado promueve un discurso sobre los valores que aseguren la paz social; realmente los trabajadores quedan cada vez

²³⁸ CASTREJÓN Mata, Sonia. "Impacto de la modernización educativa..." op. cit. Pág.77.

más excluidos de la educación, la vivienda, la salud y el empleo. Esto se ha revertido y el neoliberalismo ha agotado sus posibilidades de permanencia, a pesar del manejo ideológico de la burguesía nacional e internacional, con los medios masivos de comunicación a la cabeza, la sociedad civil esta buscando un cambio alternativo al modelo económico dominante.

Por todo lo expuesto es necesario ampliar los espacios de organización de los maestros en la definición de un proyecto educativo nacional que incluya las diversas expresiones culturales, y que tienda a rescatar la autonomía de los educadores en su trabajo, lograda en el pasado. En esta medida será posible lograr el reconocimiento de la profesión de los maestros de educación primaria.

CONCLUSIONES DE LA SEGUNDA PARTE

A lo largo de los tres capítulos que se presentaron, se expuso como las seis categorías de análisis: Estado, trabajo, profesión, escuela, formación y maestro, de las que el trabajo y profesión fueron los dos ejes analíticos que permitieron explicar como se desarrolló y se fue constituyendo el trabajo y la profesión de la enseñanza a lo largo de tres siglos en México, y como hasta ahora ambos (trabajo y profesión), se siguen transformando.

Durante la época colonial notamos como primero surgió el trabajo de la enseñanza efectuada por el preceptor y el maestro de primeras letras, después nació la profesión de la enseñanza, ejecutada por un maestro a quien se le fue exigió paulatinamente una formación (saber leer, escribir, hacer cuentas y ser católico romano, ya que también se enseñaba el catecismo) que se acreditaba bajo un examen de conocimientos generales. El trabajo del preceptor era vigilado por el gremio de maestros excepto la actividad de enseñanza que realizaban los misioneros mendicantes (quienes castellanizaban a los indios y los catequizaban) y las monjas en sus monasterios (educaban a las hijas de los virreyes); fuera de estos, los sacerdotes en las iglesias, los maestros que enseñaban a los hijos de los hidalgos (españoles), o que tenían sus colegios, y las amigas (maestras que efectuaban un trabajo esencialmente con niños pequeños y que enseñaban a bordar a las niñas y daban catecismo), tenían que cumplir los lineamientos del gremio. Fue hasta finales de la época colonial, cuando el virreinato (en calidad de Estado) intervino en la labor de la enseñanza a través de las encomiendas otorgando permisos para dedicarse a la labor educativa, dando también a los departamentos y municipios presupuesto para contratación de enseñantes y contrarrestar la ingerencia del gremio sobre los sujetos dedicados al trabajo de la enseñanza: los maestros (peninsulares, criollos, mestizos e indios), sacerdotes que daban clases, preceptores, leccionistas y amigas.

Hasta esta época no hubo una formación especializada para dedicarse al trabajo de enseñanza, ni existió la profesión docente. El espacio escolar empezaba a cons-

tituirse como un lugar en el que se desarrollaba la actividad educativa, que era en la casa de las amigas, en espacios que los preceptores y maestros de primeras letras adaptaban en sus casas, las escuelas de las parroquias (en un anexo de las iglesias, o en los monasterios de mendicantes y religiosas), y las escuelas de los ayuntamientos y municipios auspiciadas por el virreinato, estas son el antecedente directo de la escuela pública.

En el siglo XIX, con la guerra de Independencia y la constitución del nuevo Estado, surgió una nueva etapa en la historia de la vida nacional. El Estado liberal asumió como obligación la tarea de la enseñanza y como derecho de todo ciudadano, así, la labor de la enseñanza quedó dentro del proyecto del Estado financiada por él, aislando a la iglesia católica de esta labor, bajo el pronunciamiento de la “enseñanza libre”, pero libre en el sentido del proceso de transición de estar bajo la orden eclesiástica, del gremio de maestros y del Estado en cuanto a permitir el ejercicio de la enseñanza sin el requerimiento de licencia para enseñar o instalar una escuela, y aunado a esto no existía un sistema de formación de maestros. Sin embargo, ante la inestabilidad que prevaleció en el siglo XIX por la lucha entre liberales y conservadores, ocasionando guerras internas, más la pérdida de una parte del país, las invasiones extranjeras y la inestabilidad económica y política ocasionada, propició que no se dieran grandes transformaciones en el sistema educativo nacional, pero el trabajo de la enseñanza pasó a ser reconocido como una profesión y se fue constituyendo en una profesión de Estado, que a su vez la profesión de la enseñanza tuvo una formación especializada lentamente hasta obtener un plan curricular a finales de ese siglo con el Porfiriato.

Por otro lado, uno de los éxitos del siglo XIX fue encontrar en el sistema Lancasteriano una estrategia para masificar el proceso educativo de la población mayoritariamente analfabeta en ese tiempo, y a su vez ir formando a sus propios enseñantes, llamados monitores. Este sistema planteó como fundamental el espacio escolar para la impartición de la enseñanza, de ahí que desde 1821, se construyeron grandes galerones que fungían como salones de clase al que asistían los educandos

para aprender a leer, escribir, hacer cuentas, catecismo y después de varios meses eran egresados de la escuela, y quien tenía interés por enseñar empezaba como ayudante del maestro o monitor. Este sistema fue auspiciado por el Estado y según la corriente en turno (liberal o conservadora) orientaba a la formación de los maestros, una de las más avanzadas fue la del gobierno de Gómez Farias, quien con Lucas Alamán plantearon educar al niño e ir más allá de la operaciones elementales. Fue hasta con el porfiriato, con el impulso que se dio al desarrollo capitalista, debido a que la paz llegó, se organizó el sistema educativo nacional, y con esto la sistematización de la formación de maestros, como la de la educación primaria, la constitución de un espacio específico para esta y el reconocimiento al trabajo (se consideraba que el sujeto que realizaba esta actividad debería de ser un científico, sabio y crítico que podía dar dirección al Estado sobre la materia educativa e incluso cuestionar la política de este), y la profesión de la enseñanza (por primera vez entregar títulos de maestro) en la escuela primaria pública en México.

En el siglo XX, a pesar de que se inicia con un nuevo estallido social (Revolución Mexicana), se continuó con el proyecto educativo iniciado en el porfiriato en cuanto a reconocer a la escuela como un instrumento fundamental para consolidar al Estado posrevolucionario y para seguir impulsando el capitalismo. Concluida la Revolución, se creó el Estado de forma más consistente (respecto a las propuestas anteriores) para afianzar la política educativa, a la que se integraron misiones culturales; el trabajo de la enseñanza es visto como un apostolado más que como una profesión; se socializó más aún los programas de formación de docente, llegando a su cúspide con el gobierno cardenista, quien dio a la profesión de la enseñanza una mayor autonomía y reconocimiento social, ya que le daba al maestro todo el apoyo para organizar su trabajo y participar activamente en la comunidad escolar y social, convirtiéndose en el principal protagonista de la sociedad. El gobierno de Cárdenas, es la época de oro de la escuela rural mexicana (se multiplicaron el número de escuelas primarias y normales rurales, urbanas de estos dos tipos), y con ésta, la profesión de la enseñanza.

Los dos gobiernos subsecuentes (Ávila Camacho y Miguel Alemán), se caracterizaron por dar marcha atrás a la política educativa inducida por Cárdenas (que implementó una política de austeridad, parando la construcción de escuelas, contratación de maestros y reducción de salarios), reprimiendo al magisterio y delimitando la autonomía que el maestro logró sobre su actividad educativa, amenazándolo, si se salía de los nuevos marcos establecidos y se le distinguía como agitador social. Con Manuel Ávila Camacho se creó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) bajo el auspicio del Estado, para integrarlo a su sistema corporativo, y para tener más control de los maestros que se agrupaban en diversas organizaciones y frentes de trabajadores vinculados con los de la industria.

Con el gobierno de Miguel Alemán se vuelve a impulsar a la educación primaria, se amplía la su masificación, vital para la entrega de libros de texto gratuito, la creación de la aulas prefabricadas y el plan de once años. Todo esto fortaleció la actividad de la enseñanza, dio vida al trabajo del maestro (se mejoró su salario y destinó más presupuesto a la educación), reconoció en la profesión docente la posibilidad de impulsar el desarrollo capitalista (pero dentro de los lineamientos establecidos, el maestro delimitado en su aula con un currículo específico y como un técnico e instructor educativo), que tanto le preocupaba al Estado, la mano de obra se transformó a fines de los años cincuentas, en urbana. El proceso de industrialización requería una fuerza de trabajo calificada, de aquí la importancia de impulsar la educación técnica, la creación de telesecundarias, pero sobre todo la capacitación para el trabajo. Para lograrlo, fue fundamental retomar la creación de escuelas normales en todo el país, fortalecer la actividad de la enseñanza y creación de escuelas para satisfacer la demanda de trabajo del mercado interno, prioritario en esos años. Sin embargo, el gobierno subsiguiente, implementó una política de austeridad y redujo el gasto público destinado a educación, y se da una caída del salario real del salario de los maestros, efectuada por una política autoritaria y represiva que confluye con el histórico movimiento estudiantil que no terminó con la violencia impuesta en 1968.

Para los años setentas, con la agudización de la crisis del capitalismo mundial, y en México, se incorporó de nuestra economía a la mundial, aunque el gobierno de Echeverría planteó la necesidad de satisfacer la demanda de mano de obra para la industria nacional a través de su reforma educativa, empieza a importar la tecnología en la enseñanza, a proponer sistemas de organización empresarial en la organización del trabajo de la enseñanza en la escuela primaria pública, que se refinó con López Portillo que reorganizó el sistema de la administración pública, planeó la eficiencia, eficacia, productividad y calidad de los servicios públicos; y sometió al país a los lineamientos de las políticas internacionales, empezando por el Fondo Monetario Internacional, y después, los diferentes organismos internacionales dieron líneas de política educativa al Estado hasta llegar el Banco Mundial a la aulas con varias propuestas de evaluación del trabajo de la enseñanza en la escuela primaria pública y condicionando al trabajo de la enseñanza a una labor controlada, burocratizada, excluyendo la ingerencia del maestro sobre su propia actividad que es el conocimiento, el saber, concibiendo la formación del maestro como un trabajo técnico y a su profesionalización como una estrategia de credencialización más que una formación para incidir en la transformación social, en la creación de la cultura y de los enseñantes.

En esta forma se deja ver, si bien desde a fines del siglo XIX se dio la importancia del trabajo de enseñanza para capacitar a la mano de obra para la industria, y la importancia de esta labor como una actividad profesional necesaria al proceso de producción capitalista y que participa en el proceso de la producción y valorización del capital, mediante la formación de habilidades, destrezas (hoy llamadas competencias) para la inserción de la mano de obra en el mercado de trabajo. Esta es la mercancía que produce el maestro, visto en la sociedad capitalista como un trabajador asalariado más del sistema, improductivo, burocratizado, asalariado del Estado, desconociendo su historia, su trayectoria, su trabajo profesional y aún a pesar de todo su incidencia en el proceso de valorización de capital.

CONCLUSIONES GENERALES.

Un trabajo que no es reconocido como profesión y una profesión que no es reconocida como trabajo. El caso del trabajo y la profesión de la enseñanza en la escuela primaria pública en México.

Después de haber expuesto ampliamente nuestra construcción sobre la categoría de trabajo desde la perspectiva teórica del valor trabajo propuesta por Marx en su *Critica a la Economía Política*, y de emplear ésta como una herramienta de análisis para explicar la importancia del trabajo de la enseñanza en la sociedad capitalista, para la cual éste es considerado como una mercancía más que posibilita la continuidad del proceso de acumulación, lo que nos ha permitido plantear que el trabajo docente de los maestros de la escuela primaria incide en el proceso de valorización del capital y por el otro lado, posibilita la capacitación de la mano de obra que es consumida por el capital y el Estado, además la escuela posibilita la transmisión ideológica y la perpetuación de la sociedad burguesa. Por otro lado, consideramos que una de las aportaciones de nuestra investigación es haber encontrado que el trabajo docente es productivo para el capital y que no es una simple actividad de servicios, sino que requiere de cierta calificación y/o especialización para su ejercicio, aunado a otros elementos más que participan en la constitución de una profesión; todo esto nos permite plantear que el trabajo de enseñanza es una actividad profesional, con características distintas y un tanto diferentes a las que presentan las profesiones liberales, de tal forma que toda profesión implica un trabajo pero no todo trabajo es una profesión, y la labor docente es un trabajo profesional, que contiene todas las particulares que conlleva una profesión.

Sin embargo, existe una ruptura entre el trabajo y la profesión de la enseñanza, la cual es considerada una profesión burocrática o de Estado, (es una distinción de la docencia); además es también socialmente normada, se desarrolla dentro de la escuela, y está sujeta para su ejercicio a los lineamientos de su empleador: el Estado. Asimismo, esta profesión ha transitado por la historia para constituirse socialmente com una actividad laboral, como un trabajo que en el transcurso de su desarrollo ha

presentado diversas mutaciones de acuerdo a las condiciones económicas, políticas y sociales en las que se ha encontrado circunscrito, de aquí que se hizo necesario estudiar el proceso histórico en el se ha desarrollado el trabajo de enseñanza desde la época colonial hasta el siglo XX (este fue cerrado en 1980), encontrado que en la época Colonial existía el trabajo de la enseñanza en sí mismo, fue hasta a fines del siglo XIX cuando surgieron las profesiones liberales, también se reconoció la profesión docente y con esto se empezaron a instituir diversos programas de formación docente y a certificar al trabajo de la enseñanza como una profesión. Es en el siglo XX con la masificación de la enseñanza y las políticas de profesionalización cuando se genera un abrupto rompimiento entre el trabajo de la enseñanza y la profesión docente, perdiendo el maestro un control sobre su materia de trabajo, efectuando un trabajo atomizado y en franco proceso de proletarización.

Consideramos que una de las contribuciones de nuestra investigación fue la sistematización que se efectuó desde el siglo XVI hasta el siglo XX para conocer la constitución del trabajo y la profesión de la enseñanza, conjuntamente con la escuela, y el maestro, así como la formación académica que se fue delineando para ejercer el desde una perspectiva totalizadora trabajo docente. Igualmente se desarrolló la investigación a la luz de nuestra propuesta de periodización, la cual hace una división de la historia en tres largos períodos con el fin de estudiar la especificidad del trabajo docente en la formación económico social, la cual se establece y se va transformando en largos períodos de tiempo (según el comportamiento de las fuerzas productivas y relaciones sociales de producción, en el caso del desarrollo capitalista que ha sido atravesado por diferentes fases y períodos económicos) como la época Colonial, el siglo XIX y el siglo XX. Fue así como pudimos explicarnos la importancia del trabajo docente, que educaba a los hijos de peninsulares con los preceptores o leccionistas; maestros de primeras letras y castellanizaban los misioneros mendicantes. Además, descubrir a finales de dicha época el surgimiento de enseñantes, a las que se les nombró las amigas. Posteriormente con el México Independiente (principios del siglo XIX) nació la escuela Lancasteriana, que implementó la incipiente formación de maestros, llamados monitores y leccionistas; más tarde a fines del siglo XIX y

principios del siglo XX se consolidó la formación de maestros lo que trajo aparejado el reconocimiento del trabajo de la enseñanza como una profesión compuesta por sujetos a los que se les denominó maestros, pero bajo el control y supervisión total del Estado. En estos dos últimos siglos consideramos que se dio la transición de la profesión de la enseñanza de ser un **trabajo sencillamente** reconocido a ser una **profesión especializada**, lo cual permitió explicarnos a la luz de la teoría del valor trabajo, por qué en el siglo XX se constituyó el monopolio de la profesión a través de la certificación de las diversas políticas de profesionalización de la docencia, y de la incorporación de **las** distintas teorías de la administración industrial en el sistema educativo, con el afán de organizar el sistema escolar, buscando la motivación laboral al estilo empresarial, dejando intocable la remuneración salarial, que las condiciones de trabajo son diferentes y sin considerar que los maestros funcionan con una lógica distinta a la de los obreros.

Asimismo, el trabajo de la enseñanza se fue delineando y conformando dentro de la organización económico social que en su inicio tuvo rasgos precapitalistas (alfabetizando y castellanizando), hasta quedar normado y definido dentro del esquema de la sociedad capitalista como un trabajo que incide dentro del proceso de valorización del capital (analizado por la teoría del valor-trabajo, que se explica en el abordaje de la categoría de trabajo), capacitando la mano de obra para el trabajo, adecuándola a los requerimientos del mercado, y divulgando la ideología de la clase dominante. Aunque incluso en ámbito académico no se reconoce que el trabajo de la enseñanza incide en el proceso y que el capital permea en todos los espacios de la vida social hasta llegar al salón de clase de la escuela primaria.

Esta fue, a *grosso modo*, la exposición en siete capítulos, dividido en dos partes. En la primera se efectuó un análisis fundamentalmente de carácter teórico señalando la importancia de la categoría de trabajo y el papel que juega en la sociedad capitalista, así como la articulación que existe entre el trabajo y la educación a través de la profesión docente. Es decir, el estudio de la actividad de la enseñanza nos dio como resultado la existencia de un trabajo y una profesión docente que incide en el proce-

so de valorización del capital y en su reproducción ampliada. En la segunda parte de la investigación, se expuso la perspectiva histórica, desde una preocupación del presente (explicar el porque de la burocratización y alienación del trabajo docente), para conocer la forma en que la labor de la enseñanza se fue constituyendo en una profesión, y puesto que quedó circunscrita dentro del marco del Estado, no obstante se desarrolló como profesión desde el porfiriato hasta el gobierno cardenista (durante la época colonial y partes del siglo XIX la docencia era un oficio honorable que se ejercía sin título y solo se requería saber leer y escribir), cuando se concebía la autonomía sobre la actividad de la enseñanza (se pretendía que el maestro rural fuera culto, conocedor de su medio, orientador social vinculado a la comunidad, de tiempo completo y provisto de condiciones de trabajo favorables que le permitieran tener un mejor desempeño), y la necesidad de formar al maestro con un conocimiento científico, optándose a partir del Gobierno de Ávila Camacho de proporcionar a los maestros conocimientos sobre procedimientos y técnicas didácticas para la transmisión de nuevos saberes descubiertos y elaborados en otras instancias. El predominio del conocimiento técnico en la formación de los maestros fue fruto de la transformación económica, social y cultural impuesta por el proceso de industrialización del país, que se acompañó de la urbanización acelerada a partir de los años cuarenta.

Igualmente el trabajo de enseñanza jugó un papel importante en el desarrollo y expansión del sistema capitalista, pero siendo también se convirtió en una profesión, de *seguridad nacional (el contenido curricular de la formación de maestros, el ejercicio de la profesión docente y de la educación pública, está bajo el estricto control del Estado)*, para la preservación de la sociedad burguesa. De aquí que el trabajo y desempeño de la profesión de la enseñanza en la escuela primaria pública, queda bajo la escrupulosa inspección oficial, a través de la preparación, entrenamiento, políticas de profesionalización de maestros, y la organización del plantel escolar (como único espacio para ejecutar el trabajo de enseñanza), entre otros..., están bajo la dirección del Estado.

Esto explica cómo después de una larga búsqueda del maestro a fin de ser reconocido profesionalmente, y por tener una formación como tal (un conocimiento especializado, certificado, autónomo, satisfactor de una demanda social y brindar un servicio entre otras, y considerando además que **la concepción de profesión no constituye una categoría sociológica precisa** depende de una mediación arbitraria, del proceso de transformación y cambio por el que transitan las profesiones) dentro del marco de la sociedad capitalista dependiente, pasa a la desprofesionalización de su actividad, por perder su autonomía, quedando bajo un estricto control burocrático y sin la posibilidad de incidir en su materia de trabajo (el conocimiento y sin ser éste una reivindicación académica o laboral por parte de los maestros), con una formación delimitada por el Estado. El maestro efectúa su trabajo bajo una constante fiscalización, descalificación y crítica social, lo que lo determina cómo una profesión profundamente cuestionada y sujeta a la censura, lo contradictorio es la existencia de una mayor demanda social del trabajo docente, el cual también está sujeto a un constante cambio, debido primordialmente al desarrollo científico-tecnológico aunado a la coacción de los medios de comunicación, generando así socialmente incertidumbre y conflicto en la toma de decisiones por parte del maestro.

Esto nos permite plantear que la profesión de la enseñanza aparece generalmente como una semiprofesión, y a modo de actividad burocrática (sujeta a normas estrictas que el maestro difícilmente puede ignorar, imposibilitada para generar propuestas e iniciativas y con una praxis mecanicista y no creativa); con una formación condicionada por el Estado, y como una actividad socialmente improductiva. Igualmente considero que la profesión docente atraviesa por una crisis y ante un proceso de desprofesionalización de su trabajo (al que también llamamos proletarización), como un fenómeno que cuestiona su carácter profesional, en el que coexisten diversas ambivalencias entre ser una **profesión o una semiprofesión** a la luz del desarrollo y reconocimiento social de las profesiones liberales; entre ser un trabajo experto o una actividad técnica; entre ser un trabajo con compromiso social o un simple empleo, y entre ejercer la labor docente con creatividad o simplemente adecuarse a los nuevos requerimientos del mercado.

Aunado a esto, declaramos la existencia de la tendencia del trabajo de la enseñanza hacia la intensificación de su quehacer debido al cada vez mayor control burocrático del trabajo por parte del Estado, por la necesidad de éste de adecuar la mano de obra al nuevo sistema de competencias impuestas por el mercado mundial, pero también con el afán de que la actividad de la enseñanza no se politice y siga facilitando tanto la reproducción de mano de obra barata para el capital, como para perpetuar la dominación de la sociedad burguesa.

En esta forma y a manera de conclusión queremos presentar la ruptura entre el trabajo y la profesión a través de tres reflexiones que nos dan cuenta del tránsito de la profesión de la enseñanza de ser un trabajo profesional, a un trabajo desprofesionalizante, que conlleva también la relación profesión-trabajo; es decir, cómo de un trabajo que se fue constituyendo en una profesión, pasa a ser una profesión que ha ido perdiendo el objeto de su materia de trabajo (saber, conocimiento y disipando su autonomía), generando así su propia desprofesionalización. De aquí que planteamos el fenómeno de un trabajo que no ha sido reconocido como profesión y una profesión que no ha sido reconocida como trabajo. El caso del trabajo y la profesión de la enseñanza de la escuela primaria pública en México.

Hasta aquí también hemos expuesto nuestra concepción sobre nuestro objeto de investigación: trabajo y profesión docente en la escuela primaria y la forma como fue estructurado el trabajo de tesis hasta plantear nuestra conclusión general expuesta en el párrafo anterior. Sin embargo no queremos dejar de mencionar que el objeto de la investigación pudo haberse retomado desde otros enfoques metodológicos, pudieron haber otros senderos, no obstante optamos por una propuesta metodológica marxista que nos permitió encontrar los hallazgos, anteriormente mencionados y vetas de investigación por explorar. Tales como las que a continuación presentamos porque se derivan de nuestro objeto de investigación y que solamente las abordaremos concisamente pero que bien son un objeto de investigación en si mismo.

1. En el trabajo de enseñanza el desprestigio social, la descalificación y la insatisfacción laboral son factores generalmente presentes.

El prestigio social ocupacional de una profesión, es la posición de una actividad respecto a la de otras. Cada profesión adquiere reputación o desprestigio, *según la percepción que la sociedad tiene de ésta*, y la admiración o descrédito que despiertan los miembros que realizan esa profesión u *ocupación* por su desempeño y actuación en la sociedad, a través de la historia y trayectoria que haya tenido la profesión. En esta forma, se recuperaron diversas posiciones de distintos autores exponiendo su posición, y compartiendo con algunos de ellos, la categórica influencia del reconocimiento social para determinar el carácter profesional de un trabajo, lo cual se manifiesta a través de la adquisición de ciertos rasgos para la función que se ejerce: realizar investigación teórica y práctica, autonomía en las decisiones propias de su trabajo y tipificar derechos y obligaciones profesionales, etc., son algunos de los factores delimitan una profesión.

Como se ha expuesto, han sido diversos aspectos los que contribuyeron para que se pensase al trabajo de la enseñanza como semiprofesión. En un principio porque su formación era sobre su propia práctica, después por ser una profesión de Estado; ser una actividad otorgada como un servicio público y asistencial, incluso, se ha pensado que la semiprofesionalización de este trabajo se debe a su carácter burocrático y por la alta feminización de la actividad. Aunado a esto, se presentó un factor más, que propicia ver a la profesión docente como una semiprofesión y es el poco prestigio social y descalificación profesional que existe sobre los maestros, particularmente los de educación básica, característicamente los de la escuela primaria.

En nuestro trabajo de investigación también se profundizó sobre la negación que existe en el mismo ambiente educativo (en el siglo XX a fines de los años sesenta) acerca de la posibilidad que tienen los maestros para teorizar sobre su propia práctica, plantear proyectos educativos alternativos, reflexionar y cuestionar su propio hacer y proponer innovaciones educativas. Los planificadores de la educación consideran que los enseñantes no tienen posibilidades de opinar sobre los contenidos

curriculares, proyectos educativos, ver la magnitud de lo que significa educar; consideran que ésta es una tarea de profesionales especialmente calificados en pedagogía, psicología y disciplinas afines a la educación, y formados como investigadores universitarios, como si éstos fueran los únicos profesionales calificados para investigar los problemas educativos que se presentan en las aulas y reconocer las limitaciones que hay en la escuela.

Simultáneamente al desprestigio del trabajo de la enseñanza, el cual se agudiza a fines de éste siglo, se presenta la falta de respeto al quehacer docente. La sociedad, directa e indirectamente permite que al maestro como se le vea como el único responsable de la crisis del sistema educativo, y el Estado compromete al docente asignándole el papel de motor del cambio, según las circunstancias y la disputa política en turno. Por otro lado, la ciudadanía demuestra una falta de conciencia pública y política: no toma con seriedad el trabajo de los docentes, ni logra entender cómo el Estado ha ido dejando de lado su compromiso social de brindar educación al pueblo, ni tiene credibilidad sobre el carácter profesional de los maestros con su conducente fundamentación teórico-académica.

Durante la realización de este trabajo se recuperó la concepción que tienen los maestros sobre su propia labor, encontrando que una de las mayores preocupaciones es el desconocimiento e inconciencia que presentan aquellos que no están directamente involucrados con la magnitud del trabajo en el aula. De esta manera, los maestros expresan que **una de las dificultades más grandes que tienen los docentes es el de la delimitación del carácter social en su trabajo, éste aparece imperceptible a corto plazo y para quien no está dentro del aula. Muchas veces la sociedad no percibe la magnitud del trabajo del docente; pero para éste hay un conjunto de elementos que indican que él produce 'algo' en el alumno y también para la sociedad.**

En las últimas propuestas implementadas por la SEP (Proyecto Escolar y Carrera Magisterial), no se registra la posibilidad de que el maestro construya un conoci-

miento y que se le considere alguna aportación; sino que, por el contrario, ambas propuestas (la primera su trabajo en el plantel escolar y la segunda que contabiliza la producción del maestro para otorgar un estímulo salarial), conciben al maestro como reproductor de conocimiento y operador de los programas y tareas que se le asignan, sin dar margen a que el maestro construya conocimiento o se le incite a efectuar alguna actividad creativa o alternativa en su labor. Por otro lado, siguiendo el ejemplo de la desvalorización del trabajo del maestro en la propia escuela, se presentan una serie de irregularidades en la vida cotidiana escolar, generan molestia e inconformidad en los maestros por las reglas impuestas por el sistema educativo nacional, que van desde la forma en que se les obliga a los niños ponerse de pie cuando cualquier adulto ingresa al aula, hasta interrumpir la secuencia de los contenidos programados por tener que hacer alguna campaña o actividad propuesta por la SEP de manera emergente; esto también expresa una falta de respeto al trabajo de los niños y a su proceso de aprendizaje.

Otro ejemplo es lo expuesto en una reflexión en la que se compara el trabajo profesional de los médicos con el de los docentes, diciendo que en el primer caso, los clientes critican a los profesionales por razones externas a la esencia de la profesión médica sin entrar en la especificidad teórica del profesional; mientras que en la profesión docente se enjuicia al maestro, además, se critican aspectos intrínsecos a la sustancia del procedimiento pedagógico sin ninguna fundamentación en la materia, dándose diversos comentarios que suelen exteriorizar los padres de familia, que reflejan la intromisión en una problemática que no tienen competencia, difundiendo su percepción a la opinión pública, mezclando problemas de orden académico con actitudes y valoraciones sobre los maestros ¿qué tanta información tienen estos para calificar el trabajo de los profesores, y qué conocimientos poseen sobre métodos y técnicas pedagógicas que utilizan los profesores? Los maestros tienen que sujetarse fundamentalmente a los lineamientos curriculares propuestos por la autoridad educativa, lo cual no los excluye de participar en la definición de los planes y programas de estudio. También ha faltado iniciativa por parte de los maestros para explicar a los padres de familia la problemática que viven los docentes y las

limitaciones que existen en sus condiciones de trabajo, a la vez que se deben considerar y ver a los padres como sus aliados y no como sus enemigos.

Incluso ante la necesidad que tienen de laborar padre y madre de familia ha ocasionado un descuido a los hijos, por lo cual generalmente encuentran en el maestro un apoyo, un guía para educar a sus hijos, y a la vez los maestros pueden exigir que se valore la capacidad docente para dirigir a los padres. Esto puede representar para los maestros una nueva calificación en la realización de su trabajo.

Lo más grave es que la tarea docente se realiza en medio de un gran descrédito social y de los organismos de conducción político administrativa más que académica, y aunado a esto, en la mayor parte de los casos, las familias que recurren a la escuela pública tienen un gran desinterés por el plantel y los maestros. Muchos padres de familia envían a los niños a la escuela porque quieren descansar de sus hijos, o porque tienen que trabajar más, como en el caso de las madres solteras, separadas, viudas, etc..., las cuales incluso envían a sus hijos sin darles alimentos, menos aún revisan sus tareas. En entrevista una maestra dijo que los padres quieren que las maestras sean niñeras, porque si les interesara la educación de sus niños revisarían sus tareas, irían a ver a la escuela qué hacen los niños y los atenderían. Lo que las familias ignoran es que **los maestros no tienen recursos materiales** generalmente para desarrollar su labor; además, tienen fricciones con su autoridad, en ocasiones también hay problemas en su centro de trabajo, lo que les impide en cierta forma tener un buen desempeño

Esta es una realidad latinoamericana donde no sólo hay un escaso prestigio social, sino una pobreza material y cultural (quizás todas las profesiones enfrenten también cierta problemática, pero la profesión docente en la escuela primaria lo vive más crudamente), que data de siglos. Ante esto nos preguntamos, ¿hasta dónde es posible comparar la profesión de la enseñanza de la escuela primaria con otras profesiones en relación con su desarrollo y desempeño, si se percibe como un servicio público otorgado por el Estado y aparece como un trabajo asistencial? Esta interro-

gante permite vislumbrar las rupturas y continuidades que se entrecruzan en el trabajo de la enseñanza y su constitución como una profesión, y de ésta a una profesión de Estado. Considero que esto es la esencial en la regulación de la actividad de la enseñanza en la escuela primaria.

La profesión de la enseñanza en la escuela primaria comparada socialmente con las profesiones liberales, como la abogacía o la medicina, aparece simplemente como un servicio. Mientras que las dos primeras -entre otras profesiones- son socialmente elegantes y prestigiadas; hasta dentro de la docencia a nivel superior, se refiere al trabajo docente como catedrático, generando con esto una mayor distancia -diferenciación social- entre el trabajo docente del nivel básico y el superior. Como si la educación de los niños fuera un trabajo de instrucción de segunda o tercera importancia social, lo que ocasiona que la profesión de la enseñanza en la escuela primaria aparezca socialmente como un trabajo desprestigiado, de poco valor, lo que expresa la escasa importancia que la sociedad le otorga a la niñez, bajo el supuesto de que su educación primaria es sencilla y que no requiere de cierta especialización.

Otro factor que permite ver el trabajo de la enseñanza como semiprofesional es la falta de reconocimiento social, se presentan diferencias sustantivas, construidas socialmente sobre las profesiones, lo que da lugar a un detrimento en el trabajo pedagógico y genera un estado de enfrentamiento en el desarrollo de dicho trabajo. Emilio Tenti (1994: 67) menciona cómo **el grado elevado y persistente de conflictividad que caracteriza la relación de los sindicatos docentes con el Estado en sus diversas jurisdicciones impacta directamente sobre el tiempo efectivo de trabajo pedagógico; pero se piensa sólo en este y no en las condiciones de trabajo que se otorga al maestro para que pueda plenamente efectuar su labor**, tal es el caso de la sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), del Estado de Oaxaca, que es una de las secciones sindicales que ha presentado en el país una mayor resistencia, pero que ha utilizado sus periodos vacacionales para reponer las clases no otorgadas.

Como se percibe, existen diversas razones de índole económica, social y cultural que influyen para que el trabajo de la enseñanza sea prácticamente una profesión en crisis, a pesar de la ampliación de la escolaridad en el nivel básico como en la misma formación de maestros. Sin embargo, las condiciones de trabajo se han deteriorado desde la última década, por las restricciones del gasto público destinado a la educación, a la vez que se intensifica el trabajo docente, persistiendo las viejas actividades escolares como ceremonias, concursos, visitas, asistencia a la cooperativa escolar, etc. Ahora los maestros tienen que participar en otras actividades como el proyecto escolar, educar para la paz, en el consejo técnico, el plan anual, el perfil del grupo inicial, bitácora de cada niño, reduciendo el tiempo efectivo en el aula y dando prioridad al trabajo administrativo, la entrega de documentación que se solicita por la dirección. A la vez que se han reducido las plazas e incrementado el número de niños por grupo.

Iguamente, surgen mutaciones en el mercado de trabajo, de tal forma que se articulan diversos elementos que por mucho tiempo fueron considerados contrapuestos a los valores como las tradiciones y la vocación, lo cual prevalecía en el trabajo de la enseñanza como un trabajo femenino. Ahora, estos valores atraviesan por la búsqueda igualitaria de los sexos en el trabajo, la gran oferta de mano de obra origina la precariedad del empleo y la instauración de mecanismos de competitividad del mercado, lo que da también por resultado articulaciones ambiguas que se conforman entre las tradiciones (vocación, género, igualitarismo) y nuevos puestos de trabajo en busca de obtener una mayor productividad y competitividad de los nuevos sujetos laborales, en detrimento de la atención a los niños, de la unidad familiar y la sumisión de las mujeres a la doble y triple jornada de trabajo.

Nuestra investigación concluye en que el trabajo docente aparece socialmente como una semiprofesión, cómo un trabajo fiscalizado, descalificado y desprestigiado socialmente –sobre todo en el nivel básico en los países latinoamericanos-, cuando en realidad es toda una profesión como se demuestra a lo largo de la investigación que tiene toda una fundamentación teórica (técnica y pedagógica) y una trayectoria socio-

histórica, sólo que se desarrolla en medio de un conflicto entre la exigencia de diversos controles burocráticos (del Estado y de su organización gremial), la demanda de reconocimiento social (es tan importante y necesaria como otras profesiones), búsqueda de respeto a su labor (la intromisión en problemas de carácter pedagógico), resistencia a los requerimientos del mercado (competitividad y calidad) y cumplimiento de diversas tareas (alargando la jornada de trabajo e intensificación), dejando de lado, a la enseñanza que es la tarea central y materia de trabajo, por tanto objeto de trabajo de la labor docente. Consideramos que todas estas circunstancias que viven los maestros han sido poco conocidas y difundidas, por lo que habría que investigar más al respecto y divulgar sus resultados.

2. En el trabajo de enseñanza la tradición es más importante que la innovación.

Con base en lo expuesto ampliamente en el cuarto capítulo sobre los aspectos fundamentales que conlleva una profesión (un saber específico, progreso continuo de carácter técnico, una fundamentación crítica-científica, auto-percepción del profesional, cierto nivel de institucionalización y reconocimiento social), al comparar éstos mecánicamente con las características de la profesión de la enseñanza, se le ha considerado al trabajo docente a modo de una semiprofesión, sobre todo al referirse a la fundamentación crítica-científica, ya que en ésta se encuentra la justificación de progreso técnico.

Se ha visto que la profesión **docente** (particularmente a nivel primaria) en sus diversas tareas y funciones que van desde la relación maestro-alumno hasta la forma propia de impartir la enseñanza, generalmente se ha guiado por tradiciones, observación, intuición y por lo que su propia experiencia le va brindando, incluyendo la información que tiene y busca para resolver algún problema del proceso de enseñanza. Cabe aquí reflexionar hasta donde ¿son estos elementos los que desarrollan la ciencia, cultura y las mismas ciencias sociales...?

Pero, muchas veces, ante las contrariedades que se presentan en el aula, poco se menciona la fundamentación psicopedagógica y crítica sobre el hacer del docente.

Por lo demás, con relación a la auto percepción profesional que los maestros tienen de su trabajo, si es o no con cierto grado de satisfacción, encontramos que los profesores del nivel educativo primario, tienen baja estima sobre su trabajo y falta de reconocimiento social por lo general. Al respecto Fernández Enguita (2001); Pablo Latapí (2002); Emilio Tenti (1995); Guevara Niebla (2002); Davini Cristina (1995); Birgin Alejandra (1999), entre otros...., mencionan que el factor que influye para pensar al trabajo docente como una semiprofesión, es por la hegemonía que existe en el ejercicio de viejas prácticas, entre las que prevalecen: la tradición en el desempeño del trabajo docente es más importante que la innovación pedagógica, **la rutina acrítica e irreflexiva está presente en la mayoría de los maestros, cuando se realizan intentos por modificar lo tradicionalmente impuesto surge la represión al maestro por parte de la autoridad inmediata, padres de familia y hasta de los mismos colegas maestros.** ¿Hasta dónde es posible en las difíciles condiciones de trabajo de los maestros, llevar a cabo la planificación educativa elaborada por quienes no han estado en el aula?, ¿Hasta dónde el uso de añejas prácticas responde a las condiciones de trabajo que tienen los maestros, así como a la circunstancias de la doble plaza y a la intensidad del trabajo que existe con el grupo de escolares?

Esta reflexión, permite vislumbrar el proceso del trabajo de la enseñanza. Se ha constatado en la vida cotidiana de los profesores de educación primaria y en otros niveles educativos que cuando los maestros han tenido iniciativa y han realizado esfuerzos por modificar lo establecido (generalmente maestros jóvenes deseosos por cambiar viejas prácticas en la enseñanza), se les invalida, ridiculiza, cuestiona y acusa por sus autoridades superiores o son descalificados por sus propios compañeros, quienes lo viven como competencia o como una mayor presión para efectuar aún más trabajo escolar.

Parece que el sistema se organiza para que el esfuerzo se diluya, se agote y decida el profesor no volver hacerlo. Existen muestras de que cuando un profesor se sale de lo establecido es amonestado o invitado a comportarse como sus demás compañeros, y en última instancia puede ser evaluado de manera negativa en el desempeño

de su trabajo: el docente lejos de recibir un estímulo recibe una recriminación directa o indirecta. Esto no es sólo un problema de la estructura del sistema educativo sino de cultura escolar, desgaste en la relación entre los maestros, el cansancio que genera la doble plaza, la dispersión y la inercia en el trabajo, entre otros posibles factores...

Esto nos demuestra que la innovación educativa no se va a llevar a cabo por la decisión unilateral de las altas jerarquías del sistema educativo nacional, ni tampoco por la iniciativa aislada de un docente comprometido con su quehacer, sino que tanto la innovación como la tradición son un problema de carácter económico, político y social. Hasta ahora las políticas de profesionalización y modernización educativa han hablado de la innovación pedagógica, pero no han establecido las condiciones de trabajo para que esta se lleve a cabo, ni han establecido una política de estímulo salarial académica seria que motive a los docentes y propicie un cambio real en la práctica pedagógica, porque los maestros para empezar no la asumen como de ellos, aunado a esto, sigue estando presente la atomización laboral, la pérdida de control de los maestros sobre su materia de trabajo y lo que se ha tratado de hacer es de establecer una supuesta política de innovación sobre las añejas bases de la burocratización.

Esto explica porque el problema cognitivo como objeto de la enseñanza queda en un segundo término, es así como lo más importante es mantener el orden y sujetarse a lo establecido, continuar con las costumbres que se han implementado (en el contexto cultural, social y político) para brindar la instrucción bajo el orden establecido. ¿Hasta dónde la tradición en el trabajo de enseñanza limita la posibilidad de ver y concebir este trabajo como profesional? Se genera la ausencia de discusión académica, de trabajo colegiado, condiciones de trabajo que estimulen el desarrollo académico como se dio a principios del siglo XX con los Congresos Pedagógicos y en décadas pasadas (entre los años treinta y a principios de los sesenta), cuando había talleres, escuelas anexas a las normales, etc. Todavía **en los años ochenta se llevó a cabo el "Simposio sobre la enseñanza-aprendizaje" y en los años noventa un**

“Congreso Internacional sobre Formación Docente y Globalización”, pero esto ha sido anulado en el mismo siglo, lo que no significa que el trabajo de enseñanza no sea una profesión, a pesar de que los docentes han perdido espacios para establecer confrontación de sus saberes. Ser un buen maestro en este momento en educación primaria para el Estado equivale a ser un buen burócrata.

Hasta donde puede el maestro salirse del encuadramiento institucional, a pesar de los intentos por efectuar un trabajo colegiado, o participar en el análisis de planes y programas de la escuela; cuando las trabas institucionales saturan al maestro de trabajo infructuoso (avances programáticos, presentación de documentación, asignación de comisiones, etc.), más una fuerte presión social que debilita y cuestiona su papel pedagógico influyendo negativamente en su rendimiento laboral.

Pero no sólo se manifiesta el afán de mantener el trabajo docente intocable, estático, o atrasado, sino que todo aquel maestro que busca una mejor preparación y actualización es sumamente cuestionado y criticado en su centro de trabajo. Desde mi experiencia de trabajo en la Universidad Pedagógica Nacional, a la que asisten profesores de educación básica para realizar estudios en especializaciones, diplomados y postgrados, con frecuencia los alumnos-maestros al concluir sus estudios comentan que es común que cuando alguno de los profesores en sus escuelas superan académicamente a sus colegas o al director del plantel, pasa por campañas de desprestigio. Estas no es una experiencia aisladas, sino que precisamente expresan lo anteriormente expuesto de cómo las viejas prácticas docentes no sólo se hacen una costumbre (lo que implica ser ley), sino que se institucionalizan y se fraguan en el contexto social, cultural y político en el que se desarrolla el trabajo de enseñanza.

No obstante, los profesores para incrementar sus ingresos, compiten en el Proyecto de estímulos diseñado por el Estado, llamado Carrera Magisterial efectuando esfuerzos sobrehumanos para cubrir una serie de requisitos; pero, por otro lado, esto gene-

ra competencia entre los propios profesores y división entre los mismo, y en sus centros de trabajo.

La educación es parte del mercado y como tal es un empleo sujeto a la competencia en los diferentes aspectos en los que los profesores tienen que brindar sus servicios, que van desde el aspecto cognoscitivo, hasta la atención a padres; al efectuar los requerimientos que exige la comunidad escolar y social. Ante esto un docente actualizado, innovador, creativo, tiene mayores posibilidades de efectuar mejor su trabajo e implementar estrategias novedosas para un mejor rendimiento de su trabajo, con los educandos. Pero, al parecer, esto no es importante en la educación tradicional, bajo esta lógica es que se cuestiona el papel de la educación, su incapacidad para cubrir las exigencias de la sociedad moderna y del desarrollo industrial. Pero ¿por qué el Estado mexicano como patrón o empresario de la educación ha permitido que siga hegemonizando la educación tradicional? O bien si ha habido ciertos esfuerzos por parte de este para modernizar e innovar la educación del país ¿por qué sigue hegemonizando la educación tradicional?

La política neoliberal considera que la administración pública debe tener mayor control, sobre el trabajo docente, y obtener el dominio por medio de diversos mecanismos de participación social con la ciudadanía y el mercado. Así éste, junto con la burocracia, y la reciente intervención de los padres de familia, aparecen como los principales adversarios del trabajo de la enseñanza, que se preocupan más por cuidar sus intereses (poder político, económico y conservar su burocracia), que ver los profundos problemas y contradicciones por los que atraviesa el sistema educativo nacional, resolver la problemática de la enseñanza para el mejor desarrollo de los alumnos que serán los futuros ciudadanos.

Prevalecen los obstáculos para el desarrollo educativo, aunque existe la necesidad de elevar la calidad de la educación nacional para tener una mano de obra más competitiva en el proceso de globalización e internacionalización de la economía, sin embargo, sigue prevaleciendo la burocratización del proceso enseñanza. Se genera

la contradicción entre la necesidad de modernizar la organización del sistema educativo y el afán del Estado de mantener el control a través de la burocratización para evitar la politización del trabajo de la enseñanza y seguir educando para preservar la hegemonía burguesa.

Pareciera que lo que menos interesa a los "enemigos de la educación", es la calidad de la enseñanza, el saber; y que el trabajo docente sea profesional y competitivo. Al parecer lo más importante es que a través de un nuevo discurso en materia educativa, puedan obtener el consenso tan perdido y desgastado, y efectuar reformas muy generales que no logran replantear la labor cotidiana de la escuela y el trabajo de los docentes se sigue efectuando en condiciones adversas e instruyendo con los viejos paradigmas del siglo pasado. Todo esto lo que nos deja ver es que hay una fuerte separación entre los maestros y los directivos e intelectuales de la planificación educativa del país; todos éstos proponen cada vez más llevar a cabo una serie de tareas que son más de carácter burocrático que pedagógico.

3. El trabajo de la enseñanza en persistente crítica social.

Después de todo lo expuesto en el transcurso de la investigación a lo largo de siete capítulos y de presentar las diversas interrogantes que nos fuimos planteando en el desarrollo de la misma, esperamos que todas las incógnitas se hallan ido resolviendo una a una y que aún la que a continuación vamos a presentar también de respuesta y contribuya a explicar las causas (esto nos lleva a una revisión histórica y a investigar una interpretación teórica sobre los fenómenos observados) que han contribuido a la existencia de la crisis del trabajo y la profesión docente en la escuela primaria pública en México.

Como hemos visto coexisten factores que influyen en la determinación del trabajo de la enseñanza (la relación de poder en el aula; la burocratización de la actividad docente; las condiciones de trabajo y de vida del maestro; la trayectoria laboral del docente; el entorno cultural, formativo e ideológico del profesor; y hasta las mismas

condiciones de vida del alumnado, entre otros...), de todos estos sobresale un factor más que dificulta y hace más complejo el trabajo de la enseñanza, y es la relación maestros con los padres de familia, los cuales demandan el trabajo docente, bajo la concepción de que la educación es un servicio otorgado bajo un régimen de concesión y de servicio público del Estado, lo cual propicia que la tarea docente, se realice en medio de un gran descrédito social, lo cual es propiciado por los propios organismos de conducción político administrativa, hasta por parte de un gran número de familias que muestran desinterés por la escuela y por los maestros.

El trabajo de la enseñanza a nivel básico es visto en un plano asistencial, más que como un servicio profesional; los padres de familia sienten que es su derecho exigirles (porque pagan impuestos al Estado) y si lo consideran necesario, vetan a los maestros, porque les parecen incompetentes, o muy rigurosos, o simplemente porque consideran que no son aptos para educar a sus hijos. Por estas razones consideramos que en la actual sociedad contemporánea, los profesores conforman un colectivo insatisfecho de su trabajo: de sus condiciones laborales, su retribución salarial, y escasos estímulos, además de la falta de reconocimiento social, y de respeto a su actividad. Cualquier sujeto desde diferente posición social (como padre de familia, profesión u oficio y opinión pública) se siente capacitado y con el derecho de descalificar o invalidar el trabajo del maestro.

Comparto algunos puntos de vista con Sarramna, quien expone que la sociedad siente que la educación es una actividad que involucra a todos y que no es sólo una preocupación de profesionales; también el fenómeno se hace presente por el aumento en el nivel cultural de la población que lleva a los usuarios directos del servicio ha relativizar la formación cultural de los docentes; otro factor que ha sido decisivo es la intensificación de los medios masivos de comunicación; también ha influido la ruptura de la unidad de criterios sobre lo que es una buena educación, reflejo del pluralismo cultural e ideológico característico de la sociedad moderna, que esta imbricado con el nivel socioeconómico y cultural de las familias.

La falta de prestigio social del profesor ha sufrido una erosión de su autoridad intelectual relacionada con el proceso de relativización del valor del conocimiento, bajo el supuesto de la crítica, pero estas interpretaciones se quedan en el nivel de la manifestación del fenómeno **sin reconocer la esencia del mismo**, de aquí que se manifiestan simples interpretaciones que son simplemente proposiciones de significado, pasando por la pretendida igualación de todas las interpretaciones con independencia de que éstas estén basadas en la superstición, el capricho, la moda, o en argumentos y datos contrastables. *También se ha sufrido una merma en la autoridad moral del profesor, por la coexistencia plural de modos de vida y una socialización divergente, donde los modelos contradictorios parecen anularse unos a otros, produciendo una cierta sensación de caos, ante la difícil redefinición de la tarea de educar.*

También está el hecho de que otros profesionales han experimentado, en las últimas cuatro décadas, una degradación de su autoridad debido a diferentes motivos anteriormente expuestos. Del mismo modo, ha estado presente la pérdida de prestigio de los profesionales, pero sobre todo de los docentes, ésta se agudizó por la influencia de las dos corrientes de pensamiento que destacaron en los años 1960/70: las teorías sociológicas fatalistas y los movimientos de desescolarización. Las primeras, acusaban a la educación de ser agente de la reproducción de las desigualdades sociales. La socialización que realiza hoy el profesor se da en un marco de fuerzas divergentes y de la discusión pública sobre los conocimientos, procedimientos y valores, de modo que la función de la estabilidad social que realiza hoy la educación, ya no se da por la vía de la reproducción mecánica sino por la articulación de diferentes factores. Un ejemplo de esto son las conclusiones a las que han arribado diversos estudios sociológicos que muestran como *la posición social se hereda hoy menos que ayer, es decir, que las sociedades son cada vez más meritocráticas y menos adscriptivas.*

En primer lugar, detrás de este fenómeno de crítica al trabajo de la enseñanza está, el reconocer que esta actividad que no solo es laboral, sino que también es sociocultural; política; y es un trabajo efectuado por 'trabajadores', por sujetos involucrados

en una relación laboral asalariada, lo que da por resultado derivaciones muy importantes. Por un lado, se da el contraste o la ruptura que existe entre todo el discurso prescriptivo acerca de lo que el docente 'debe ser', de los propósitos emancipadores y por el otro lado, se dan las características materiales de su puesto real de trabajo en las escuelas. De la misma forma, *en el* medio educativo se da una constante fiscalización sobre el trabajo docente y la forma como se desempeña la profesión de la enseñanza, lo que da por resultado la paradoja que presenta el trabajo docente: por un lado, los maestros son vistos como subprofesionales, sujetos poco calificados para la actividad que realizan, por el otro lado, los docentes aparecen como los depositarios de esperanza y de anhelo del pueblo de un cambio social y cultural. No es gratuito que en México, las políticas educativas y su discurso retomen la actividad de la enseñanza como una medida de legitimación social, y que las clases populares vean en la educación un medio que les permitirá movilidad social.

Es importante plantear para nosotros que por nuestra experiencia y por el trabajo que hemos observado en la escuela primaria, difícilmente el maestro de la enseñanza en la educación preescolar y primaria pueda sustituirse por una computadora. Hasta ahora, lo más que se ha hecho a través de los sistemas abiertos es implementar la instrucción a través de la transmisión de conocimientos a la población adulta; pero para la población infantil y aún adolescente no puede ser sustituida la presencia de un maestro. Existen serios problemas en la recopilación de mensajes didácticos que son esenciales sobre todo en los primeros años de edad de los niños, en los que es imprescindible para su desarrollo la presencia de un docente como educador (se llega a dar una relación afectuosa y cercana para el niño lo cual es fundamental en el proceso de aprendizaje), quien muchas de las veces también asocia su imagen, con la figura materna o paterna, o bien y busca su identidad de género, motivo por el cual igualmente ha influido para que el maestro haya sido cuestionado y desacreditado por los padres de familia.

La observación, descalificación y desprestigio social de la profesión de la enseñanza en la escuela primaria no sólo en México sino en América Latina, y quizás en el resto

del mundo se da por diversos factores, entre estos se cruzan elementos políticos y económicos que hacen ver a esta profesión como una semiprofesión, que requiere ser “controlada” (en el discurso oficial se habla de cuidar y vigilar la calidad de la educación), para asegurar la calificación de la fuerza de trabajo y asegurar en el fondo, la dominación de la sociedad burguesa y la legitimación del Estado.

Así el trabajo de la enseñanza se desarrolla en medio de distintos conflictos: la exigencia de diversos controles burocráticos (por parte del Estado, de su organización gremial y ahora de los padres de familia), la demanda de reconocimiento social (importante y necesaria como en las otras profesiones), búsqueda de respeto a su labor (la intromisión en problemas de carácter pedagógico), resistencia a los requerimientos del mercado (competitividad y calidad), y cumplimiento de diversas tareas (generando el alargamiento de la jornada laboral - realización de trabajo extraenseñanza- e intensificación), dejando de lado la labor de la enseñanza que es la tarea central y materia de trabajo, por tanto objeto de esta actividad laboral. Por todo lo expuesto insistimos en que la situación del trabajo y la profesión de la enseñanza debe de ser ampliamente difundida, para sensibilizar a la sociedad sobre su problemática y desenmascarar al Estado, quien con la política neoliberal se ha desafanado de la educación y ha responsabilizado al maestro como el responsable principal de la labor educativa y de los problemas que enfrenta el sistema educativo nacional.

Estas últimas reflexiones sobre el desprestigio social y descalificación que prevalece en el puesto de maestro, y que la tradición impera sobre la innovación en el trabajo docente en la escuela primaria y la crítica social a la que está sujeto éste trabajo, son solamente una veta más de exploración encontradas en el transcurso de esta investigación, que explican y permiten ver el *desenlace que existe entre el trabajo y la profesión docente, como un trabajo que no parece una profesión y una profesión que no parece un trabajo.*

En esta forma, considero que descubrimos una línea de investigación por explorar, que es la coexistencia de diversos fenómenos en la realización del trabajo de enseñanza de la escuela primaria pública del país; entre estos fenómenos se encuentra las condiciones de trabajo de los maestros; el divorcio entre el trabajo y la profesión docente; la importancia del trabajo docente en el proceso de valorización de capital en el actual proceso de globalización. Todos estos como uno de los factores que pueden contribuir a la explicación del bajo rendimiento escolar de los niños evaluados para conocer el nivel educativo del país, y también ésta problemática puede contribuir en la explicación de los bajos resultados que ha tenido nuestro país en las evaluaciones internacionales. Además, vemos que pese a que la profesión y el trabajo de la enseñanza se han adecuados a las nuevas exigencias del desarrollo capitalista nacional, perfeccionando la carrera docente modificando su currícula y aumentando el número de años de su formación. Las demandas sociales son mayores y el reconocimiento social es desigual, es proporcionalmente mayor la demanda en relación al reconocimiento social.

Quiero destacar que desde a principios de la década de los ochenta se empezó a generar la tendencia a evaluación permanente de la escuela primaria y el trabajo de la enseñanza, ésta tendencia se ha agudizado desde a fines de la década de los ochenta, a través de los exámenes de aprovechamiento aplicados a los niños; los constantes exámenes de evaluación a éstos y a los maestros, a través del programa de carrera magisterial; la implementación de instrumentos de diagnóstico sobre condiciones de trabajo y prácticas docentes (por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación). Y las propuestas de la SEP (que son proposiciones de organismos internacionales), a través del Programa de Información Administrativa se formó el proyecto BUDA (Bases Única de Datos de Administración), perteneciente a la Subsecretaría de Servicios Educativos en el Distrito Federal, quien propone que a las fichas de información de cada escuela se le anexe fotografías y video. Esto representa para los maestros un mayor control, crítica y fiscalización de su trabajo, quedando sujetos a la inspección, censura e intervención permanente sobre su labor, lo que implica

una pérdida de control sobre su trabajo y en muchos de los casos, son evaluados sin un criterio pedagógico o profesional.

El trabajo del maestro incide en el proceso de valorización de capital de manera diferente a la forma en que incide en los países desarrollados, donde la enseñanza posibilita que la mano de obra sea altamente calificada (tienen mejores condiciones de enseñanza y desarrollan la tecnología de punta), en relación (a las desventajosas condiciones de desarrollo) a los países subdesarrollados, en los que la fuerza de trabajo masivamente requiere de instrucción, capacitación y entrenamiento para la realización de un trabajo de rutina, servicios en persona y con conocimientos más elementales sobre la tecnología necesaria al capital, en la nueva división internacional del trabajo, sin importarle al capital global las repercusiones que esto tenga en las economías regionales. Estos y otros fenómenos habrá que explorar sobre la problemática en que está inmersa la educación de la escuela primaria pública en México, la cual sigue siendo el pilar que sostiene el sistema educativo nacional y al que accede la mayoría de la población mexicana, de aquí su importancia y la dedicación de esta investigación a su estudio, ante la falta de trabajos de indagación al respecto, por lo que esperamos que en el futuro inmediato surjan nuevas indagaciones que permitan explicar la crisis por la que actualmente atraviesa el trabajo y la profesión docente de la escuela primaria pública así como la situación misma de ésta.

ANEXO

Lo que los maestros piensan sobre su trabajo y Profesión Docente.

Entrevista a la Maestra Martha Mata, Profesora de Educación Primaria.
Realizada en México, D.F., enero de 2005.¹

La sociedad subvalora a los maestros de primaria y quiere que arreglen toda la descomposición del tejido social que ella permitió. Sueñan con que "los profesores sean como antes"...pero ni los padres, ni los alumnos, ni nuestras condiciones de trabajo son como las de antes...al maestro de la Escuela Lancasteriana no le pedían todos los papeles que nos piden hoy a nosotros...

-Maestra me gustaría saber qué piensa, que siente y que pide el maestro de educación primaria pública respecto a su trabajo y su profesión.

- Bueno, en primer lugar cada maestro es diferente, por su historia personal, por su trayectoria académica, política, laboral, por las diferencias de los ambientes de trabajo a partir de los cuales se va formando, etcétera. Pero sí podemos decir que entre nosotros hay algunas opiniones predominantes, en general sentimos que la sociedad subvalora nuestro trabajo como una profesión o lo ve como una "profesión de segunda categoría", principalmente por tres razones: por qué diferencia de otras profesiones, antes de la implantación de la licenciatura, nos formábamos con tres o cuatro años después de la secundaria, mientras que a ellos les pedían el bachillerato; porque tenemos bajo salario; porque como trabajamos con niños, se cree que nuestro trabajo es muy fácil. Pero te voy a poner un ejemplo: ahorita estoy asistiendo a un diplomado y uno de los maestros de la UNAM que nos da lectura y redacción, hacía que cada equipo escribiera su redacción en el pizarrón para hacer la corrección colectiva; yo pensé: hubiera sido mejor escribir en pliegos de papel bond, para ahorrar tiempo y avanzar en el trabajo; pero no me atreví a decírselo maestro, porque 40 minutos antes estábamos muy apretados en el salón y cómo éramos muchos le dije que si nuestro equipo se podía salir al pasillo para hacer sus redacción, el maestro se cerró y dijo "no, aquí tenemos que trabajar". En silencio reflexionaba pensando: será muy universitario, pero le falta didáctica. Por supuesto, no todos los maestros universitarios son iguales, pero esta situación me permitió ver el valor de mi formación docente.

Siento que los criterios de valoración de los maestros y de los no maestros para valorar nuestro trabajo son diferentes. Generalmente nosotros valoramos nuestro trabajo, de acuerdo a la capacidad que tenemos **para solucionar problemas**: de motivación con los alumnos, de generación de andamiaje para la estructuración del conocimiento, problemas de disciplina, etcétera. Todo mundo pensará que muy sencillo, pero yo que he trabajado con jóvenes de preparatoria y con profesores de primaria como asesora, puedo afirmar que es más difícil trabajar con niños. El adulto

¹ Esta es sólo una entrevista una pequeña entrevista que decidimos editar debido a su importancia y dejamos fuera la transcripción de tres amplias entrevistas más.

en general, respeta un conjunto de reglas mínimas necesarias para la convivencia armoniosa, tiene un interés y un proyecto más o menos claro, a partir del cual se compromete en la clase o de lo contrario simplemente no entra al salón. En cambio el niño quisiera tener el 80% de su tiempo de educación física jugando fútbol y aunque hagas circo, maroma y teatro, no siempre poner atención; en mi aula tengo enciclopedia, el otro día estábamos viendo un video del Machu Picchu en tercera dimensión, y había niños que aún así estaban jugando y molestando compañeros, no ponían atención.

Otro factor que nos obliga a estar solucionando problemas de manera vertiginosa, se debe a que tenemos que realizar muchas actividades a la vez; aunque esto nos va desarrollando y con ello vamos adquiriendo un conjunto de saberes, nuestros saberes no son legitimados, porque quienes hacen la teoría los menosprecian, pues los consideran "saberes no científicos", olvidan que la ciencia se desarrolla a partir de la relación dialéctica entre la teoría y la práctica.

Siento que quiénes somos profesores por vocación, valoramos más nuestro trabajo. En mi caso, la sociedad que me rodea siempre me pregunta ¿por qué sigues de maestra de primaria si eres economista?... y me pongo a explicarles, que estudie economía para saber cuál era el papel del maestro en el proceso de producción social al (...) les cuesta trabajo entender que trabajar en la primaria es un trabajo enriquecedor, que es un trabajo valioso...

Por otro lado, aunque me gusta mucho la parte pedagógica de mi trabajo, cada vez me cansó más de la burocratización, para todo están pidiendo papeles y "evidencias"... a veces siento que a los que dirigen la SEP sólo les interesa controlar nuestro trabajo, y no les interesa la calidad del mismo. Quisiera ver si el secretario de educación pública aguanta siquiera un año en estas condiciones de trabajo, haciendo todo el papeleo que quieren.....¡oye no sería mala idea!...(se ríe) ¡ya me imagino si se hiciera una ley que obligara a los secretarios de educación pública a estar un año en grupo de primaria antes de tomar el cargo!.... los psiquiátricos se llenarían de aspirantes ... o los cesaban "por levantarle la voz a los niños"... y el puesto quedaría vacío...

Que pedimos respecto a nuestro trabajo?... bueno, simplemente que no quieran que el maestro solo arregle todo lo que la sociedad desarregla: la descomposición del tejido social llega a la escuela... a veces pasan cosas absurdas ... un ejemplo: el gobierno permite la publicidad de comida chatarra , cigarrillos, alcohol, una cultura genocéntrica o no se cómo llamarla... etc. los niños están solos viendo televisión a su arbitrio, etcétera y quieren que los maestros les quitemos hábitos consumistas, vicios, violencia, y no sólo eso, nos culpan de todos los efectos de esa descomposición ... los padres de familia nunca se organizan para protestar por los contenidos de los medios de comunicación masiva... ¡pero ya me imagino lo que pasaría si en una aula un maestro pusiera un video de Shakira en poca ropa y moviendo las caderas... lo quemaban en leña verde!... bueno... ya casi nos culpan cuando se embarazan las chamaquitas de sexto año....

BIBLIOGRAFÍA

- 1er. Congreso Nacional de Educación SNTE (paradigmas del trabajo docente, ANEMB, situación laboral docente, evaluación profesional y laboral de los maestros, promoción de personal, sistema meritocrático y credencialista, gestión sindical autoritario, elevar la vida laboral para elevar la calidad de la educación, estímulos).
- ACKER, Sandra. Género y educación (Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo). Ed. Narcea. Madrid. España 1994, 1994.
- AGUILAR Monteverde, Alonso. Capitalismo, Mercado Interno y Acumulación de Capital. 4ª Edición. Ed. Nuestro Tiempo, S.A., México, 4ª Edición, 1981.
- AGUILAR Monteverde, Alonso. "Crisis del capitalismo". En Estrategia. 1979 Pág. 18. México, 1979
- AGUILAR Monteverde, Alonso. "Independencia y herencia colonial". Dialéctica de la economía mexicana. 19ª ed. Ed. Nuestro Tiempo. México., 19ª ed. 1980.
- AGUILAR, Citlali. El trabajo de los maestros. Una construcción cotidiana. DIE-CINVESTAV-IPN. México., 1986
- AGUIRRE, Rosario. Sociología y género. Las relaciones entre hombres y mujeres bajo sospecha. Ed. Doble clic. Montevideo. Uruguay, 1998.
- ALIGHIERO Manacorda, Mario. Historia de la educación del 1500 a nuestros días. Ed. Siglo XXI. México., 1999.
- ALVARADO Martínez, María de Lourdes. (Ponencia) De escuela secundaria para señoritas a Normal de profesoras 1867-1890. Primer congreso internacional sobre los procesos de feminización del magisterio. Febrero 21-23 de 2001. San Luis Potosí, México.
- ANDERSON, Jonathan et al., Redacción de Tesis y Trabajos Escolares. 11ª ed. Ed. Diana., México, 1984.
- APPLE, Michael. Maestros y textos (una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación). Ed. Paidós. Barcelona España., 1986.
- ARCE Gurza, Francisco. El inicio de una nueva era, 1910-1945. Historia de las profesiones en México. Ed. Colegio de México. México., 1982.
- ARNAUT Salgado, Alberto. "Los maestros de educación primaria en el siglo XX". En LATAPÍ, Pablo (Coord) Un siglo de educación en México. Ed. F.C.E. México., 1998.
- ARNAUT Salgado, Alberto. Historia de una profesión (los maestros de educación primaria en México 1887– 1994). Ed. Centro de Investigación y Docencia Económicas. México., 1998.
- ARNAUT Salgado, Alberto. Historia de una profesión. Ed. Siglo XXI. México., 1998.
- ARONOWITZ, Stanley y Henry Giroux. "La enseñanza y el rol del intelectual transformador". En ALLIUD, Andrea (coord). Maestros, formación, práctica y transformación escolar. Andrea Alliuud (coord). Miño Dávila Editores. 1998.

- ARREDONDO, Adelina. "De 'Amiga' a preceptora: las maestras del México independiente". Ponencia de escuela secundaria para señoritas a normal de profesoras. 1867-1890. Primer Congreso Internacional sobre los procesos de Feminización del Magisterio. Febrero 21, 22 y 23 de 2001. San Luis Potosí, S.L.P.
- ARTEAGA, Belinda. "Los maestros mexicanos en el gobierno de Manuel Ávila Camacho". En Indios, peones, hacendados y maestros: viejos actores para un México nuevo (1821-1943). Lucía Martínez (coord.) Tomo II. Universidad Pedagógica Nacional. México,. 1994.
- ARTEAGA, Belinda. La institucionalización del magisterio 1938-1946. Ed. Universidad Pedagógica Nacional. México,. 1994.
- ÁVILA Carrillo y Martínez Brizuela. "Historia del movimiento magisterial 1910-1989". En Democracia y salario. Ed. Quinto Sol. México,. 1ª. Ed. 1990.
- AYALA, José. et al. "La crisis económica: evolución y perspectivas". En Pablo González Casanova y Enrique Florescano (coordinadores). México hoy. 5ª ed. Ed. Siglo XXI. México,. 5ª ed. 1981.
- BAR, Graciela. Primer seminario de taller sobre el perfil del docente y estrategias de formación y competencias del docente en el contexto institucional educativo. Lima. Perú, . Septiembre de 1999.
- BARBA, José y P. Zorrilla. "Un trabajador llamado maestro". En Pedagogía. UPN. Vol. 6 N. 19. México. Julio–Sep. 1989.
- BARRÓN Tirado, Concepción.. "Perspectivas teóricas de la formación profesional" En Análisis comparativo de las licenciaturas en pedagogía y ciencias de la educación en las universidades privadas de la zona metropolitana. Tesis de doctorado en pedagogía. Perspectivas teóricas y surgimiento de las profesiones.UNAM- Facultad de Filosofía y Letras. México, 2000.
- BATALLÁN, Graciela y Fernando García. "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar". En ALLIUD, Andrea (coord). Maestros, formación, práctica y transformación escolar. Andrea Alliud (coord). Miño Dávila Editores. 1998.
- BAZANT, Milada. "La República restaurada y el porfiriato." En Historia de las profesiones en México
- BAZANT, Milada. Historia de la educación durante el porfiriato. Ed. Colegio de México. México, 1996.
- BÉJAR, Guido y Fernández. El juicio al sujeto. Ed. FLACSO. México,. 1980.
- BENÍTEZ, Fernando. Lázaro Cárdenas y la Revolución Mexicana. Tomo III, El Cardenismo. Ed. F.C.E. México,. 1985.
- BIDDLE, Bruce. et al. Enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar. Ed. Paidós. México,. 2000.
- BIRGIN, Alejandra. El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Ed. Troquel. Argentina,. 1999.
- BOLAÑOS Martínez, Raúl. Orígenes de la educación pública en México. Historia de la educación pública en México. Ed. SEP-F.C.E. México,.1981.
- BORTZ, Jeffrey."La cuestión salarial actual", en Análisis Económico. No. 2, Enero-junio 1983. UAM-A. División de Ciencias Sociales y Humanidades. México. Enero-junio, 1983.

- BORTZ, Jeffrey. Determinación del salario en México. Ed. Caballito. México, 1981.
- BRAUDEL, Fernand. La Historia y las Ciencias Sociales. Tr. de Josefina Gómez Mendoza. Ed. Alianza, México, 1989
- BRAVERMAN, Harry. Trabajo y capital monopolista. Ed. Nuestro Tiempo. México, 1987.
- BREMAUNTZ, Alberto. "Los antecedentes inmediatos de la reforma educativa". En GUEVARA NIEBLA, Gilberto (ant.) La educación socialista en México (1934-1945). Ed. SEP-Ediciones el Caballito. México, 1985.
- BRUNNER, José Joaquín y Ángel Flisfisch, Los intelectuales y las instituciones de la cultura, Santiago de Chile, Ed. FLACSO. Chile,, 1983.
- BRUNNER, José Joaquín. Los intelectuales y las instituciones de la cultura. Tomos I y II. Ed. UAM-A, ANUIES. México. , 1989.
- CABALLERO, Arquímedes y Salvador Medrano. Historia de la educación pública en México. Ed. FCE. México, 1989. Citado en Antología educativa en México para el sistema educativo a distancia. Vol. II. Ed. SEP-UPN. México, 1981.
- CALVO, Beatriz. "Docentes de los niveles básico y normal". En Sujetos de la educación y formación docente. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa. Ed. COMIE-México. México, 1996.
- CÁRDENAS, Lázaro. "Discurso en Apoyo de la Educación Socialista". En La educación socialista en México (1934-1945). Gilberto Guevara Niebla (coord). Ed. SEP-Ediciones el Caballito. México, 1985.
- CARDOSO, Ciro y F. S. Cardoso (Coord.). Formación y desarrollo de la burguesía en México. Ed. Siglo XXI. México, 1978.
- CARRILLO, Enrique. Historia del movimiento magisterial 1910-1989 Democracia y Salario. Ed. Quinto Sol. México, 1990.
- CARRIZALES Retamoza, A. "Alienación y cambio en la práctica docente". En Maestros, formación, práctica y transformación escolar. Andrea Allud (coord). Miño Dávila Editores. 1998.
- CARVAJAL Juárez, Alicia. El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria. México. Tesis de Maestría. DIE-INVESTAV. México, 1993
- CASTILLO, Isidro. "Consolidación de la educación mexicana". En México sus revoluciones sociales y la educación". Tomos I – VI. Universidad Pedagógica Nacional – SEP. México. México, 2002.
- CASTREJÓN Mata, Sonia. "El proyecto escolar como una alternativa pedagógica en la escuela primaria pública". Ponencia. En Jornadas Pedagógicas de Otoño UPN. México.
- CASTREJÓN Mata, Sonia. Impacto de la modernización educativa en las condiciones del trabajo de los profesores de educación primaria. Estudio de caso. Tesis de maestría UPN. México. México, 2004.
- CASTREJÓN Mata, Sonia. Modernización económica: repercusiones en la educación primaria general (1988-1994). Tesis de licenciatura. UNAM. México. México, 1996.

- CHÁVEZ Carapia, Julia Antonieta. Sindicalismo en la industria de envases de hoja de lata. Tesis Maestría. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. División de Estudios de Posgrado UNAM. México, 1985.
- CHOMSKY, Noam y Heinz Dieterich. La Sociedad Global. Educación, Mercado y Democracia. Introducción de Luís Javier Garrido. 2ª ed. Ed. Joaquín Mortiz (Contrapuntos). México, 2002.
- CIDAMO. "Límites del patrón industrial diversificando 1947-1970" Materiales de discusión del equipo de México. Inédito. Centro de Información, Documentación y Análisis obre Movimiento Obrero latinoamericano. México. México, 1983.
- CLEAVES, Peter. Las profesiones y el Estado el caso de México. Colegio de México. México, 1985.
- CONTRERAS, J. La autonomía del profesorado. Ed. Morata. España., 1999.
- CORDOVA, Arnaldo. "México- revolución burguesa y política de masas". En GILLY, Adolfo et al. Interpretaciones de la revolución mexicana. Gilly. et al. UNAM-Nueva Imagen. México, 1980.
- CORDOVA Arnaldo. La Forma del Poder Político en México. México, 1972.
- CORTINA, Regina. "La vida profesional del maestro mexicano y su sindicato". En revista Estudios sociológicos. Ed. Colegio de México. Vol. VII, Núm. 19. Enero-abril. México, 1989.
- COSÍO Villegas, Daniel (coord). Historia general de México. Tomo II. Colegio de México. México, 1981.
- COSÍO Villegas, Daniel. et al. Historia mínima de México. El Colegio de México, México, 1981
- CUEVA, Agustín. "Las estructuras precapitalistas, antesala del subdesarrollo". En El desarrollo del capitalismo en América Latina. Ed. Siglo XXI. México, 1998.
- CURIEL, Martha Eugenia. "La educación normal". En SOLANA, Fernando (coord.) Historia de la educación pública en México. Fernando Solana (coord). Ed. SEP- F.C.E. México, .1981.
- DABAT, Alejandro. "Evolución de los salarios de la clase obrera en México en la década de los sesenta". Problemas del desarrollo N° 33. FE-UNAM. México, 1981.
- DAVINI, María Cristina. "Poder, control y autonomía en el trabajo docente" En La formación docente en cuestión política y pedagogía. Ed. Paidós. México, 1995.
- DE IBARROLA, María. Quiénes son nuestros profesores. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano A. C. México, 1997.
- DE LA CUEVA, Mario. El nuevo derecho mexicano del trabajo. Historia, principios fundamentales, derecho individual y trabajos especiales. Ed. Porrúa. México, 1999.
- DE LA GARZA Toledo, Enrique. "Los sujetos sociales en el debate teórico". En Crisis y sujetos sociales en México. Ed. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM. México, 1998.
- DE LA GARZA Toledo, Enrique. et al. Tratado latinoamericano de sociología del trabajo. Ed. COLMEX-UAM, FCE. México, 2000.
- DE LA PEÑA, Sergio. La formación del capitalismo en México. Ed. Siglo XXI. México, 1981.
- DELGADO Cantú, Gloria. Historia de México. Vol. II. México en el Siglo XX. 4ª ed. Ed. Pearson Educación de México. 4ª ed. México, 2003.

- DIARIO OFICIAL. Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. SEP. México, 1985.
- DÍAZ Barriga, Ángel. Tarea docente. Una perspectiva didáctica psicosocial. Ed. Patria. México, 1993.
- DIKER, G. y Terigi. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Ed. Paidós. México, 1997.
- DURKHEIM, Emile. Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución en Francia. 2ª. ed., Ed. Piqueta. 2da. ed. MadridEspaña, . 1992.
- ECP. Diccionario Marxista de Economía Política. Ed. de Cultura Popular. México, 1977.
- ELIZONDO, Aurora. La Universidad Pedagógica Nacional: ¿un nuevo discurso magisterial? UPN. México, 1988.
- ESTEVE y Franco Vera. Los profesores ante el cambio social. Ed. Antropos-UPN. México, 1995.
- FERNÁNDEZ Enguita, Mariano. "Las desdichas de una semiprofesión". En La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro. Ed. Morata. México, 1995.
- FERNÁNDEZ Pérez, Miguel. La profesionalización del docente. Ed. XXI. 2ª Ed. España, 1999.
- FLORES Caballero, Romeo. Administración y política en la historia de México. 2ª. Edición. Ed. INAP/FCE. México, 1988.
- FLORES, Víctor. Rostros en movimiento. Ed. Cal y Arena. México, 1999.
- FRIEDMANN y Naville, Georges. Tratado de la sociología del trabajo. Vol I. Ed F.C.E México, 1985.
- FRIGOTTO, Gaudencio. La productividad de la escuela productiva. Un (re)examen de las relaciones entre la educación y la estructura económico- social capitalista. Miño y Dávila Editores. España, 1998.
- GARCÍA Chávez, Jaime, y Rogelio Luna Jurado. La reforma política en México. Tesis de licenciatura en Derecho. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Instituto de Ciencias Sociales y Administración. Escuela de Derecho. México, 1979.
- GARCÍA Llamas, José Luis. Formación del profesorado. Necesidades y demanda. Ed. Praxis. Barcelona.España, 1999.
- GARCÍA Zamudio, Fernando. La iglesia católica ante el proceso de proletarización cultural en Lechería, Edo. de México. Tesis de licenciatura en Antropología Social. Escuela Nacional de Antropología e Historia. México, 1985.
- GARRIDO, Luis Javier. El partido de la revolución institucionalizada. La formación del nuevo Estado en México (1928-1945). SEP-Siglo XXI. México, 1986.
- GHILARDI, Franco. "Negación de la connotación profesional de la actividad docente" en Crisis y Perspectivas de la Profesión Docente. Ed. Gedisa. España, 1993.
- GILLY, Adolfo. et al. Interpretaciones de la Revolución Mexicana. 3ª ed., Ed. Nueva Imagen. México, 1980.
- GLAZMAN, Raquel (coord).. La docencia entre el autoritarismo y la igualdad. Ed. El Caballito-. SEP. - México, 1986.
- GÓMEZ Fonseca, Miguel Ángel. Industrialización y sindicalismo en el norpo-niente de la ciudad de México. Tesis de Licenciatura. Facultad de Economía de la -UNAM. México, 1988.

- GONZALBO, Pilar. Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana. Ed. Colegio de México. México, 1995.
- GONZÁLEZ, Miguel Ángel. "El trabajo durante el proceso de la industrialización" En Aproximación a la historia social del trabajo en Europa. Ed. Júcar. España, 1975.
- GUARDADO, Salvador y Villatoro. "Siglo XIX: Del Lancasterianismo al Rebsamenismo". En La formación de docentes de enseñanza primaria en México. (Colección de documentos de investigación educativa). UPN. México, 1988.
- GUARDADO, Salvador. La formación de docentes de enseñanza primaria en México. (Colección de documentos de investigación educativa). UPN. México, 1988.
- GUEVARA Niebla, Gilberto. La educación socialista en México (1934-1945). Ed. SEP-Ediciones el Caballito. México, 1985.
- HANSEN D., Roger. La política del desarrollo mexicano. Ed. Siglo XXI. México, 1979.
- HARGREAVES, Andy. Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Ed. Morata. Madrid, 1999.
- HOBBSAWN, Eric et al. El Pensamiento Revolucionario de Gramsci. Ed. Universidad Autónoma de Puebla. México, 1978.
- IANNI, Octavio. La era del globalismo. Ed. Siglo XXI. México, 2001.
- IBARROLA, Ma. Simposio Internacional formación docente modernización educativa y globalización. Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. México, 1995.
- IBARROLA, María de. "Los maestros de educación primaria en el siglo XX". En Un siglo de educación en México. Pablo Latapí (coord.). Ed. F.C.E. México, 1998.
- IBARROLA, María de. et al. Quiénes son nuestros profesores. Ed. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro. México, 1997.
- ÍMAZ Gispert, Carlos, et al. Maestros y Estado (Estudio de las luchas magisteriales 1979 a 1982). Ed. Línea. México, 1984.
- ÍMAZ Gispert, Carlos. Micro política y cambio pedagógico en la escuela primaria pública mexicana. En Revista Perfiles Educativos. N° 67. UNAM. México, 1995.
- IMBERNÓN, Francisco. La formación del profesorado. Ed. Paidós. España, 1997.
- IMBERNÓN, Francisco. La formación y el desarrollo profesional del profesorado, hacia una nueva cultura profesional. Ed. Graó, de Serveis Pedagogics. España, 1998.
- JIMÉNEZ Jaén, Martha. (Proyecto: "Los estudios de género y el análisis sociológico de la educación, el caso de las profesoras universitarias" En Mimeo. El género en el profesorado. El caso de las profesoras universitarias. D.G. de Universidades e Investigación de Canarias, 1999-2001). Mimeo.
- JONES, Dave. "Genealogía del profesor urbano". En Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber. 2ª ed., Ed. Morata. España, 1994.
- KRAUZE, Enrique. El sexenio de Ávila Camacho. Clío. (Col. México siglo XX). México, 1999.
- KRAUZE, Enrique. El sexenio de Díaz Ordaz. Clío. (Col. México siglo XX). México, 1999.

- KRAUZE, Enrique. El sexenio de López Mateos. Clío. (Col. México siglo XX). México, 1999.
- KRAUZE, Enrique. El sexenio de Luís Echeverría. Clío. (Col. México siglo XX). México, 1999.
- KRAUZE, Enrique. El sexenio de Ruiz Cortines. Clío. (Col. México siglo XX). México, 1999.
- KRAUZE, Enrique. La presidencia imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996). Tusquets Editores. México, 1997.
- LATAPÍ, Pablo (coord). "Los Maestros educación primaria en el siglo XX". En Un siglo de educación en México. Ed. F.C.E. México, 1998.
- LATAPÍ, Pablo. "Las necesidades del sistema educativo nacional". En Disyuntivos sociales: presente y futuro de la sociedad mexicana. Ed. SEP-setenta Vol. II. N°. 5. México, 1971.
- LERENA, Carlos. "El oficio de maestro. Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España". En ALLIUD, Andrea (coord.) Maestros, formación, práctica y transformación escolar. Andrea Alliuud (coord). Miño Dávila Editores. España, 1998.
- LISTON y Zeichner. "El contexto social de la escolarización en la formación del profesorado". En Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Ed. Morata. España, 1997.
- LÓPEZ Portillo, José. "Discurso de toma de protesta como candidato del PRI". En Manual de la filosofía política del presidente José López Portillo. Poder Ejecutivo Nacional. Secretaría de Programación y Presupuesto. México, 1977.
- LORENZO, Carmen. Situación del personal docente en América Latina. Ed. Universitaria-UNESCO. 1969.
- LOYO, Aurora. (coord). Los actores sociales y la educación. (Los sentidos del cambio (1988-1994)). Ed. Plaza y Valdés. México, 1997.
- MANDEL, Ernest. El Capitalismo Tardío. Ed. ERA. 2ª. Edición México, 1980. Trad. por Manuel Aguilar Mora.
- MARTÍNEZ Bonafe, Jaume. Trabajar en la escuela. (Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI). Miño y Dávila Editores. España, 1998.
- MARTÍNEZ, Deolidia. El Riesgo de enseñar. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. México, 1992.
- MARTÍNEZ, Salvador. Estado, educación y hegemonía en México. Ed. Línea. México, 1983.
- MARX, Carlos. Contribución a la Crítica de la Economía Política. Ed. Ediciones de Cultura Popular, S.A., 6ª. Edición, México, 1976
- MARX, Karl. El Capital. (El proceso de producción del capital) Tomo I/ Vol. 2. Ed. Siglo XXI. México, 1990.
- MARX, Karl. El Capital. Ed, Siglo XXI. Tomo I /Vol. 3 Libro Primero. El Proceso de producción del capital. 6ª. ed. Ed. Siglo XXI. México, 1981.
- MARX, Karl. El Capital. Libro I Capítulo VI (Inédito). 9ª. ed., Ed. Siglo XXI. México, 1981.
- MARX, Karl. El Capital. Tomo I/ Vol. I. Tomo primero. (Proceso de producción de capital) Cap. V: "proceso de trabajo y proceso de valorización". Ed. Siglo XXI. México, 1990.

- MAYA, Carlos y Silva Ma. Inés. El nacionalismo en los estudiantes de educación básica. Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco (cuadernos de investigación). México, 1998.
- MEDÁ, Dominique. El trabajo (Un valor en peligro de extinción). Ed. Gedisa. España, 1998.
- MEDINA Melgarejo, Patricia. ¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario?. La docencia cuestionada. Ed. Plaza y Valdés-UPN. México, 2000.
- MEDINA Melgarejo, Patricia. Ser maestra permanecer en la escuela. La tradición en una primaria urbana. Tesis maestría. DIE-CINVESTAV. México, 1992.
- MEDINA Melgarejo,, Patricia. La construcción de los espacios educativos públicos trayectorias profesionales de maestros normalista frente a universitarios. ¿Polos opuestos o procesos compartidos? Tesis de doctorado. UNAM. México, 1998.
- MÉNDEZ Morales, Silvestre José. Problemas económicos en México. Ed. McGraw Hill-Interamericana. México, 2003.
- MENESES, Ernesto. Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911. 2ª. ed., Ed. CEE-UIA. México, 1998.
- MENESES, Ernesto. Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964. 2ª. ed., Ed. CEE-UIA. México, 1998.
- MEYER, Jean. La Cristiada. (historia). Vols. I y III. Ed. Siglo. XXI. 21ª ed. México, 2004.
- MONTERO Tirado Ma. del Carmen. La reestructuración de la industria de la loza y cerámica en México. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. División de Estudios de Posgrado. UNAM. México, 1992.
- MONTERO Tirado María del Carmen. "La intervención del Estado en la reproducción de capital durante la década 1970-1980. INAH. Tesis de licenciatura. Escuela Nacional de Antropología e Historia. México, 1985.
- MONTERO Tirado, María del Carmen. "Características del trabajo docente (distintas funciones y saberes)". Mimeo. México, Agosto 2002.
- MONTERO Tirado, Natalia. La reestructuración de la industria de la loza y cerámica en México. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. División de Estudios de Posgrado. UNAM. El tratamiento del desgaste emocional en profesionales de la docencia a través de Psicoterapia Ericksoniana. Tesis para obtener el grado de maestría. Centro Ericksoniano de México. México, 2006.
- MORTON, Victoria. Condiciones laborales del docente y su quehacer. Estado del arte. Mimeo.
- MUÑOZ, Carlos. et al. "Empleo en el sector educativo: personal docente en el nivel básico". En Los maestros de educación básica: estudios de su mercado de trabajo. SEP-Centro de Estudios Educativos. México, 1983.
- NAMO DE MELLO, Guimar. "Mujer y profesionista". En ROCKWELL, Elsie (ant.) Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. Elsie Rockwell (antología). Ed. El Caballito. México, 1985.
- NEFFA, Julio César. Proceso de trabajo y división del trabajo, división del trabajo y nuevas formas de organización del trabajo. Ed. Instituto Nacional de Estudios del Trabajo. México, 1982.

- NEWLAND, Kathleen. La mujer en el mundo moderno. Ed. Alianza Universidad. España.
- NIVÓN, Amalia. "Formación de profesores a través de la historia de México." Inédito. S/F.
- NIVÓN, Amalia. La participación de profesores de educación primaria en una reforma educativa: el caso de México (1890-1900). Ed. Instituto Nacional de Antropología e Historia - ENAH. México, 2004.
- NIVÓN, Amalia. Un recorrido histórico en la formación de profesores de educación primaria en México a través de sus planes de estudio (1867-1890). (Ponencia). VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. San Luis Potosí, S.L.P., México. 19 al 23 de mayo de 2003.
- NORIEGA Chávez, Margarita. "La atención directa de los sujetos internacionales y su interrelación con sujetos nacionales en el campo de la educación". En Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994. Ed. Plaza y Valdés-UPN. México, 2000.
- O'CONNOR, James. "Estado y capitalismo en la sociedad norteamericana." En El Capitalismo tardío. 2ª. ed., Ed. Periferia. Argentina, 1974.
- OFFE, Claus. La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro. Ed. Alianza Editorial. España, 1992.
- OFFE, Julio César. Proceso de trabajo. división del trabajo. 1982.
- ORNELAS, Carlos (compilador). "Incentivos a los maestros: La paradoja mexicana." En Valores. Calidad y Educación. Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación. Ed. Aula XXI-Santillana. México, 2002.
- ORNELAS, Carlos. El perfil del maestro del siglo Veintiuno. (Apuntes para una sociología del magisterio mexicano). IV Comité Regional de la Conalmex para la UNESCO. México, 1999.
- ORTEGA, Sylvia. "Hacia una política de calidad con equidad en la educación básica. La perspectiva de los operadores". En Revista Educación. México, 2001.
- OSORIO, Jaime "Patrones de Reproducción en Chile". En Materiales de Discusión CIDAMO. Chile. Inédito.
- OSORIO, Jaime. "Estructuras y Sujetos". En Fundamentos del análisis social (la realidad y su conocimiento). Ed. FCE-UAM. México, 2001.
- PACHECO, Teresa y Díaz Barriga (Coords.) La profesión. Su condición social e institucional. Ed. CESU-M. A. Porrúa. México, 1997.
- PELLICER de Brody, Olga y José Luis Reyna. Historia de la revolución mexicana 1952-1960. El afianzamiento de la estabilidad política. Tomo XXII. 2ª reimpr. Ed. El Colegio de México. México, 1988.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL. Ley Federal de Organizaciones Políticas y Procesos Electorales. Gaceta Informativa de la Comisión Federal Electoral. 4ª. Ed. México, 1982.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL. NAFINSA. Economía Mexicana en Cifras. México, 1984.
- PONCE, Aníbal. Educación y lucha de clases. Ediciones Quinto Sol. México, 1986.

- PONTÓN, Ramos. "El corporativismo como expresión social de los intereses profesionales". En La Profesión. Su condición social e institucional. Teresa Pacheco y Díaz Barriga (coord.). Ed. CESU-Porrúa. México, 1997.
- POPKEWITZ, Th. S. "Las profesiones liberales y docencia" en Sociología política de las reformas educativas. Ediciones Morata. España, 2000.
- POPKEWITZ, Thomas. "Incentivos docentes como reformas. Trabajo docente y cambio de los mecanismo de control en educación" En Maestros, formación, práctica y transformación escolar. Andrea Allid (coord). Miño Dávila Editores. España, 1998.
- POPKEWITZ, Thomas. Sociología política de las reformas educativas. 2ª. ed., Ed. Morata. 2da., ed. Madrid.España, 1997.
- Programa Nacional de Carrera Magisterial. Un sistema de estímulos para los docentes mexicanos de educación básica. México.
- RADETICH, Horacio. "Los días que nos tocaron vivir". En Notas sobre la Educación, la Sociología, la Política y la Economía Contemporáneas. Ed. UPN- Miguel Ángel Porrúa. México, 2001.
- REICH, Robert B. El trabajo de las naciones. Hacia el Capitalismo del Siglo XXI. Ed. Javier Vergara. Argentina, 1993.
- REMEDI, Eduardo. et al. La identidad de una actividad: ser maestro. Ed. UAM- X. México, 1988.
- RIVERA Ríos, Miguel Ángel. Crisis y reorganización del capitalismo mexicano. 1960-1985. Ed. Era (Colección Problemas de México). México, 1986.
- RIVERA y Gómez "Acumulación de capital en México en la década 70". " En Teoría y política. N° 2. Juan Pablos editores. México. Julio-diciembre 1980.
- RIVERA. "México Devaluación y Crisis". Teoría Política. N°. 7-8. Juan Pablos editores. México. Abril-junio. 1982.
- ROCKWELL, Elsie. La escuela cotidiana. 3ª. Reimpr. Ed. F.C.E. México, 1999.
- RODRÍGUEZ McKeon, Lucía F. "Encuentros y desencuentros entre el maestro y el saber". En Universidad Pedagógica Nacional en la historia de la formación docente. Tesis de maestría. Escuela Nacional de Antropología e Historia. México, 1997.
- ROLL, Eric. Historia de las doctrinas económicas. F.C.E. México, 1994.
- RUEDA Peiró, Isabel. Acumulación de capital e insurgencia obrera 1940-1982. Instituto de Investigaciones Económicas. (IEE-Cuadernos de Investigación). UNAM. México, 1987.
- SAAVEDRA Novoa, Ma. Eugenia. Siglo mexicano. Los acontecimientos. Los hombres y los hechos que dejaron huella en la centuria. Ed. Impulsora del Periodismo Mexicano. México, s.f.
- SACRISTÁN, Gimeno. "Paradigmas crítico – reflexivos en la formación de profesores (derivaciones para los contenidos y para las prácticas). Formación docente modernización educativa y globalización. Documento de trabajo. Anexo". Simposio Internacional UPN. Septiembre. México, 1995.

- SACRISTÁN, José. "Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los docentes" En Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo. Ed. Lugar Editorial. Buenos Aires.Argentina, 1997.
- SALINAS Samuel y Carlos Imaz. Maestros y Estado (Estudio de las Luchas Magisteriales 1979-1982). México, s.f.
- SALINAS, Samuel y Carlos Imaz. "Descripción del Proceso de Trabajo Docente". En Maestros y Estado. Vol. I. México, s.f.
- SANDOVAL, Etelvina. "Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente". En Revista Nueva Antropología. Vol. XII, N°.42. Julio. México, 1992.
- SANDOVAL, Etelvina. Los maestros y su sindicato. IE- CINVESTAV. México, 1985.
- SCHÖN, Donal. El profesor reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Ed. Paidós. España, 1998.
- SEMINOV, J. "México durante el periodo de Ávila Camacho". Varios autores. En Ensayo de historia de México. Ediciones de Cultura Popular. México, 1978.
- SEMO, Enrique. "Reflexiones sobre la revolución mexicana". En GILLY, Adolfo et al. Interpretaciones de la Revolución Mexicana. Ed. Nueva Imagen. México, 1980.
- SEMO, Enrique. Las revoluciones en la historia de México. Economía y lucha de clases. Ed. Era. México.
- SEP. Manual técnico – pedagógico del director del plantel de educación primaria.
- SEP. Modernización Educativa 1989-1994: Los planes de estudio de la educación básica. México, 1990.
- SEP. Reglamento de la condiciones generales de trabajo de personal de la SEP. Sección IX del SNTE. México, 2000.
- SHÖN, Donald. El profesor reflexivo. como piensan los profesionales cuando actuán. Ed. Paidós. España, 1998.
- SIRVENT, Carlos. "La burocracia en México, el caso de la FSTSE" En . Estudios Políticos. Num.1, Vol. I, UNAM. México, 1975.
- SMYTH, John. Alastair Dow Robert, Robert Hattam, Alan Reid y Geoffrey Shackloch. "Towards a labour process theory of teacher's work". En Teacher's work in a globalizing economy. Tr. Jorge Martínez Zendejas, . del capítulo que se utilizó) Ed. Routledge. Estados Unidos, 1999.
- SNTE. Trabajo Cotidiano: Formación, Actualización y Superación Profesional. Carrera Magisterial. 1er Congreso Nacional de la Educación. México, 1994.
- SOLANA, Fernando (Coord). Historia de la Educación Pública en México. Ed. SEP- FCE. México, 1981.
- SONSOLES San Román, Gago. Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España. Ed. Ariel. España, 1998.
- SORIA Murillo, Víctor. "Caracterización de la crisis de 1976-1982 en México". En Economía: teoría y política. N°1. UAM. México,. 1983.

- STAPLES, Anne. La constitución del Estado nacional. Historia de las profesiones en México. Ed. Colegio de México. México, 1982.
- STREET, Susan. Maestros en movimiento. Transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982). Ed. CIESAS–La Casa Chata. México, 1992.
- STRINGHINI, Muga. “Nuestras marcas... El trabajo docente. Diferentes perspectivas de análisis: entre el oficio y la profesionalización”. En Revista Crónicas del malestar docente. N°. 42. Ediciones Educativas. Argentina, 2002.
- TANK Estrada, Dorothy. La educación ilustrada 1786-1836. Educación primaria en la ciudad de México. Ed. Colegio de México. México, 1999.
- TEJADA, José. Los agentes de la innovación en los centros educativos. (profesores, directivos y asesores). Ed. Aljibe. España, 1998.
- TELLO, Marcos. Trabajo docente, lucha sindical y democracia en las movilizaciones magisteriales. Tesis de licenciatura. Escuela Nacional de Antropología e Historia. México, 1997.
- TENTI, Emilio. El arte del buen maestro. Ed. Pax. México, 1988.
- TENTI, Emilio. “Una Carrera con obstáculos”. En Revista Iberoamericana de Educación - Número 25 Número 25 Profesión docente / *Profissão docente* Enero - Abril 2001 / *Janerio - Abril 2001*
- TENTI, Emilio. “Una carrera de obstáculos: la profesionalización docente”. En Formación docente modernización educativa y globalización. Documento de Trabajo. Simposio Internacional UPN. Septiembre, México, 1995.
- TENTI, Emilio. La escuela vacía. (Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad). Ed. UNICEF. Argentina, 1994.
- THEODOR, Adorno. “Tabúes relativos a la profesión de enseñar”. En Docencia entre el autoritarismo y la igualdad. Raquel Glazman (coord). Ed. El Caballito-SEP. México, 1986.
- TORRES, Jurgo. El curriculum oculto. Ed. Morata. España, 1998.
- VÁZQUEZ, Zoraida Josefina. “De la independencia a la consolidación de la república”. En COSÍO Villegas Daniel, Alejandra Moreno, Luis González, Eduardo Blanquel y Lorenzo Meyer (Editores) Nueva historia mínima de México. Ed. SEP-COLMEX. México, 1998.
- VERDEJO Saavedra, Rocío. Trabajo docente femenino en educación primaria. Una perspectiva sociológica de género. Tesis de licenciatura. Sociología. Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. México, 2004.
- VILLORO, Luis. “Reforma política y perspectivas de democracia”. Pablo González Casanova y Enrique Florescano (coordinadores). En México hoy. Siglo XXI. México, 1979.
- VILLORO, Luis. El proceso ideológico de la Revolución de Independencia. UNAM. México, 1977.
- ZEMELMAN, Hugo. “El estudio del presente y el diagnóstico”. Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente. Ed. Colegio de México (Colección Jornadas). México, 1979.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- ANTUNES, Ricardo. La centralidad del trabajo hoy. [en línea]. fecha de consulta: 12 de octubre 2006. Disponible en <<http://www.herramienta.com.ar/varios/8/8-3.html>>
- CÁMARA DE DIPUTADOS. H. Congreso de la Unión. El Surgimiento de una Nación-Un gobierno sin poder legislativo. [En línea] Fecha de consulta: 10 de agosto de 2006. Disponible en <http://www.cddhcu.gob.mx/museo/s_surg5.htm>.
- DÍAZ Barriga, Ángel y Catalina Inclán Espinosa “El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”. [En línea] En Revista Iberoamericana de Educación. N°. 25. Enero-abril. 2001. [fecha de consulta: 12 de octubre de 2006]. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie25_a01.htm>.
- DÖRING, Erika y Carmen Evelia Hernández. “La administración pública de nuestros días. Presente y pasado de la estructura administrativa del poder federal”. En Gestión y Estrategia. [En línea] Fecha de consulta: 12 de octubre 2006. Disponible en <<http://www.azc.uam.mx/publicaciones/gestion/num7/art3.htm>>.
- Escolástica. [En línea] Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2006. Disponible en <<http://www.cibernovs.com/glosario/alaz/escolastica.htm>>.
- FERNÁNDEZ Enguita, Mariano. “A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?” En Revista Iberoamericana de Educación. N°. 2. Enero-abril 2001. [En línea] fecha de consulta: 11 de octubre 2006. Disponible en <www.campus-oei.org/revista/> Cita a: Jonson (1968), Friedson (1970, 1986) y Collins.
- GARCÍA Rivera, Ma. Elena. “La lucha y la voluntad de ser de las maestras: una asignatura pendiente para los estudios de género”. En línea: [En línea] Fecha de consulta: 7 de agosto 2006. Disponible en <<http://www.jornada.unam.mx/2000/dic00/001204/magisterio28.htm>>.
- GUEVARA Niebla, Gilberto. “El malestar magisterial”. En Proceso N°. 1338. Junio 2002. México. [En línea] Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2006. Disponible en <<http://www.proceso.com.mx>>.
- HERRERÍA, Arando. Fundamentos para la historia del pensamiento económico. Ed. Limusa. México. 1980. <<http://www.seg.com.ar/profesional.htm>>.
- JUÁREZ Sánchez, Laura. Se desvaloriza el trabajo, se desvaloriza la vida... [En línea]. Fecha de consulta: 14 de agosto de 2006. Disponible en <<http://www.uom.edu.mx/trabajadores/31laura.htm>>.
- La Conquista y la Organización de los Gobiernos Coloniales [En línea] Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2006. Disponible en <<http://hayas.edu.mx/sec/conquista.html>>
- La Reforma. [En línea] Fecha de consulta: 12 de agosto de 2006. Disponible en <<http://www.elbalero.gob.mx/historia/html/sxix/refor.html>>

LATAPÍ, Pablo. "Compromiso educativo realidad virtual". En Revista Proceso [En línea] Fecha de consulta: 14 de octubre de 2006. Disponible en <En línea: <http://www.proceso.com.mx>>

LEYVA Galicia, Mario Alberto. La CNTE: 27 años de lucha democrática. [En línea]. fecha de consulta: 10 de agosto de 2006. Disponible en <<http://www.uom.edu.mx/trabajadores/56leyva.htm>>.

LÓPEZ de Prado Rosario. La Imprenta. [En línea]. fecha de consulta: 14 de agosto de 2006. Disponible en <http://www.portalplaneta.sedna.com.ar/la_imprenta.htm>.

PEDRAZA Montes, José Francisco. Historia del Poder Judicial del Estado. [En línea] Fecha de consulta: 21 de octubre de 2006. Disponible en <<http://www.stjslp.gob.mx/PNRese%F1aHistorica.htm>>.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. V Informe de Gobierno del C. Presidente Vicente Fox Quesada. Anexo Estadístico. [En línea] Fecha de consulta: 10 de noviembre de 2006. Disponible en <<http://quinto.informe.fox.presidencia.gob.mx/docs/anexo/pdf/P043.pdf>>.

RIVERA Ríos, Miguel Ángel. México en la economía global. Reinserción, Aprendizaje y Coordinación. [En línea] Fecha de consulta: 10 de noviembre 2006. Disponible en <http://www.ejournal.unam.mx/problemas_des/pde127/PDE12704.pdf>

SARRAMONA i López, Jaume, Joana Noguera Arrom y Julio Vera Villa. "¿Qué es ser profesional docente?" en Teoría de la educación. Vol. 10. 1998. Págs. 95-144. [En línea] Fecha de consulta: 15 de octubre de 2006. Disponible en <<http://www.segciencias.com.ar/profesional.htm>>.

SARTELLI, Eduardo. Marx, Derrida y el fin de la era de la fantasía. [En línea] Fecha de consulta: 22 de octubre de 2006. Disponible en <<http://www.udec.cl/~litterae/little02/marx.htm>>.

SEMO, Ilán. ¿El Estado-Mosaico? [En línea] Fecha de consulta: 15 de octubre de 2006. Disponible en <En línea: <http://www.fractal.com.mx/F8isemo.html>>

STREET, Susan. ¿Magisterio, docencia o militancia? [En línea] Fecha de consulta: 25 de agosto de 2006. Disponible en <<http://www.memoria.com.mx/155/Street.htm>>

TALAVERA y asociados. Historia del Derecho mexicano. [En línea] Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2006. Disponible en <<http://www.talavera yasociados.net/lahistoriadelderechomexicano>>.