



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Imaz Gispert, Carlos (1995)
**“MICRO POLÍTICA Y CAMBIO PEDAGÓGICO EN LA ESCUELA
PRIMARIA PUBLICA MEXICANA”**
en Perfiles Educativos, No. 67 pp. 59-76.

MICRO POLÍTICA Y CAMBIO PEDAGÓGICO EN LA ESCUELA PRIMARIA PUBLICA MEXICANA¹

Carlos ÍMAZ

A pesar de las condiciones adversas que ofrece la escuela publica mexicana para una labor educativa innovadora, existen maestros que han desarrollado una fuerte visión alternativa acerca de su trabajo. "Cómo y en que condiciones han logrado los maestros llevar a cabo una practica innovadora? Las respuestas las proporcionan los propios maestros.



MICROPOLICIES AND PEDAGOGICAL CHANGE IN ELEMENTARY PUBLIC MEXICAN SCHOOLS. *In spite of the adverse conditions that Mexican public schools offer for the introduction of innovative educational work, there are some teachers that have been able to develop a sound alternative vision regarding their work. How and in what conditions have these teachers been able to carry out an innovative practice? The answers are given by the teachers themselves.*

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como actor central a los maestros. Este hecho no ignora que a los demás actores directos del drama social de la escuela: los estudiantes, los padres y madres de familia, las autoridades de la escuela, etc. Lo que se asume es que los maestros son, en la escuela primaria publica mexicana, el protagonista fundamental del cambio.

Las siguientes páginas muestran que los maestros de primaria publica en México que intentan o practican pedagogías innovadoras, actúan conscientemente para cambiar las practicas pedagógicas en su salón de clase. Las resistencias, como se podrá ver, son de tal magnitud que seria prácticamente imposible cambiar sin darse cuenta. Los maestros que realizan transformaciones pedagógicas en su salón de clase deben confrontar la dura rutina, la burocratización, los usos y costumbres, mecanismos de control flexibles e incluso abiertos abusos de poder. Este trabajo asume que los mecanismos de control son mas visibles cuando un actor social (el maestro) trata de escapar de ellos que cuando no hay esfuerzo alguno por modificar las fronteras de dicho control. Escapar del control organizacional implica, en esta perspectiva, el ejercicio de acción política que limite el control ejercido. Este ejercicio político, aunque esta acotado por fuerzas supra-individuales, es un ejercicio que se ejercicio que en una lucha entre actores específicos con creencias particulares que desarrollan estrategias y también decisiones.

Por ello en este trabajo se han tomado como centrales las opiniones, experiencias e interpretaciones de maestros innovadores y como es que ellos se relacionan con los demás actores en la escuela y como manejan las situaciones que estas relaciones generan. En esta perspectiva metodología se encuentran trabajos como el de Talbert y Mac Laughlin (1992) con una "perspectiva desde los ojos de los maestros (*Teachers' Eye Perspective*), muy diversos estudios de etnografía educativa, objetivas propuestas de micro-político (Ball, 1987).

Este trabajo presenta el resultado de 10 entrevistas “semi-estructuradas” realizadas a maestros que previamente fueron reconocidos como innovadores. Para reconocer a este tipo de maestro se tomaron en consideración diferencias radicales y no pequeñas desviaciones de comportamiento de la práctica tradicional o convencional. En lenguaje estadístico diríamos que se escogieron a los maestros que se encuentran en el extremo o “cola” de una curva normal. Esto se hizo así, por que a pesar de existir cierta dosis de diversidad e innovación casi en cualquier salón de clase, las diferencias entre los maestros son normalmente muy pequeñas y no es fácil reconocer a aquellos que son consistentemente innovadores.

Los maestros entrevistados o “maestros innovadores” fueron identificados a partir de 13 indicadores de su practica docente: dialogo, reflexión, cooperación, ausencia de miedo, actitud critica, delegación de autoridad, trabajo en equipo, estímulo a la libre expresión, tolerancia para el desacuerdo, compartir las decisiones, fuentes diversas de conocimiento, validación de la experiencia personal y respeto para la autonomía de los alumnos.

Los orígenes de una motivación

Algunas teorías que explican las practicas sugieren que los maestros tienden a repetir el tipo de practica educativa que ellos recibieron cuando eran estudiantes. Lortie (1975) sugiere que: Aparentemente, los maestros, adquieren nuevos estándares para corregir y revertir impresiones tempranas, ideas y orientaciones.(p. 81)

Este argumento sugeriría que los maestros innovadores fueron educados por otros maestros *innovadores*. Contrariamente a este argumento, en nuestro estudio la mitad de los maestros innovadores reportan que recibieron una tradicional y autoritaria educación contra la cual ellos se rebelaron. Es decir, su experiencia con maestros tradicionales y autoritarios los marco en sentido inverso al de la mayoría de sus colegas. Esta rebelión indica que la socialización no es un fenómeno de una sola dirección, o unilateral, y que puede provocar en los individuos comportamientos inclusive contrarios a aquellos que recibió como modelos. Estos maestros tienen en su experiencia como estudiantes una especie de *socialización negativa*.

Las descripciones que hacen los maestros Gerardo, Mario y Rosa son expresión de esto:

Mi papá fue militar y creo que desde allí había un rechazo a los estilos autoritarios[...] lo que no quiero ser. (Gerardo)

Mis maestros fueron el prototipo de lo que no debe ser un maestro, medio salvajes para dar clases, violentos, impositivos, demagogos, hipócritas, falsos, con doble moral, y yo siempre me he preguntado ¿cómo es posible que alguien así de clases?[...] yo quería ser maestro y no hacer lo que me hicieron en la primaria a mí, porque yo se lo que se siente que te ofendan, que te hagan sentir mal. (Mario)

Cuando estudiaba para maestro en la Normal como que ves a los maestros y no me gustaban y tenía la intención de no ser como ellos, de no ser un maestro del montón, yo tenía que ser diferente. (Rosa)

Es cierto que esta especie de vacuna antiautoritaria, esta actitud de rebelión bien puede encontrar una lógica autoritaria que la inhiba, este germen antiautoritario que puede ser por reacción, no necesariamente encuentra un ambiente fértil para desarrollarse, puede no encontrar opciones, y sin alternativas la inercia del conservadurismo se impone.

Quizá es por ello que aparecen, también entre estos maestros, referencias específicas a otro tipo de modelo de enseñanza. Algunos lo encontraron hasta que fueron docentes. Rosa y Ramiro describen vivamente esta búsqueda:

Mi primer día de trabajo[...] y ver que te empiezas a parecer muy rápido a lo que no quieres ser[...] quería ser diferente pero no sabía el como, sales de la Normal y no tienes propuesta, por suerte encontré una escuela donde había maestros trabajando nuevas técnicas y discutiendo su trabajo... mientras tanto los niños y yo nos aburrimos mucho.(Rosa)

Estaba en cuarto de Normal Superior cuando una profesora me llevó a observar a la “Escuela Activa” (escuela privada) y pues vimos cómo era, que había crítica de los alumnos y me gustó y me robé un libro que se llamaba *Consejos para maestros jóvenes* y así empecé a cambiar mi práctica. (Ramiro)

Otros, como es el caso del maestro Mario intentaron primero sólo con la fuerza de su *socialización negativa* ser diferentes:

Al principio solo había ganas, había corazón, ni técnicas ni nada, pero había imaginación. (Mario)

Otros maestros, encontraron un modelo a seguir en la práctica ejemplar de alguno de sus maestros cuando fueron estudiantes. Ello les permitió comparar y construir idealmente la posibilidad de ser un maestro similar al idealizado. Aunque se puede argumentar que este impacto puede ser explicado con el argumento de Lortie acerca de las *impresiones tempranas* de cuando eran estudiantes, y en algún sentido lo explica, también es una confirmación de las características multilaterales que cualquier proceso de socialización tiene.

Tuve un maestro que era bien buena onda en medio de puros maestros pegalones y que jalaban las patillas. (Ramiro)

Siempre tengo presente a un maestro que era diferente, nos revaloraba como alumnos, era recio y fuerte pero nos daba confianza y seguridad y nos hacía la clase muy amena, supe con él que se podía ser un maestro diferente a los que no me gustaban. (Fernando).

Entre los maestros innovadores en el aula es casi una constante que hubieran decidido, antes de ser maestros, el tipo de maestros que no querían ser. Da la impresión que su negativa a ser como sus maestros, los orienta a buscar otras alternativas y, en su caso, a reconocerlas como tales en la práctica de otros maestros, en los libros, en su imaginación o en un poco de todo ello. Ellos abrevan de estas diversas fuentes, desarrollan una visión muy explícita del sentido de su trabajo que, eventualmente, pondrán en práctica.

La visión de los maestros innovadores

Asumimos que las creencias y los intereses de los maestros son sus motivaciones centrales para actuar. En el caso de los maestros innovadores en el salón de clase encontramos que poseen un sentido muy fuerte de misión donde ellos relacionan situaciones prácticas con posiciones políticas o filosóficas fundamentales. Las siguientes expresiones de maestros innovadores reflejan esa *visión o sentido de misión*:

Motivar a los chavos para querer ser, que sepan que tienen opciones que asuman su vida y se agarren de bandera a sí mismos[...] aquí si se puede hacer algo, volverlos analizadores de la escuela, la sociedad, su familia[...] logro desarrollar al menos en algunos chavos una actitud diferente[...] no me pienso a mí mismo sin ser maestro siempre quise ser maestro y pienso seguirlo siendo. (Mario)

Enseñar a los niños a defender lo que creen que es justo, que pierdan el miedo. Sólo se aprende a hablar hablando y a escribir escribiendo[...] Yo creo que pretendes alumnos capaces, pero capaces en todo, académicamente, que sean autogestivos, que puedan determinar situaciones, no pretendo crear niños sabios sino que puedan aprovechar de mejor manera lo que tienen a su alcance para enfrentar la vida. Es un reto constante darle seguridad a todos los niños, todos son sensibles y con cualidades, el chiste es observarlos y encontrarlas para destacarlas, en mi salón todos son chicos en algo, nadie es menos importante para futuros logros y esfuerzos. Enseñarles el derecho a equivocarse[...] dejarles construir a los niños, lo que significa que habrá errores y aciertos, en la lógica más tradicional hay que tener siempre aciertos, no se vale el error[...] Para mí la escuela no es sólo un centro de trabajo, es un lugar de encuentros e intercambios constantes. (Rosa)

Si posteriormente a los niños no se les permite hablar o desarrollar deben ser los propios niños quienes tendrán que defender su derecho a expresarse, pero nuestra primera obligación es que mientras pasen por tus manos es darles a los niños un espacio de felicidad, trabajo fraterno e innovación. Hay un sentido de misión pero no se debe confundir con el aspecto demagógico de que el maestro es un apóstol, esto no es un apostolado, es una posición política y pedagógica. Yo

estoy totalmente en franco enfrentamiento con el sistema tradicionalista. Es una definición política antiautoritaria lo que me sostiene e impulsa en el trabajo pedagógico. (Ramiro)

Como puede apreciarse en los tres casos señalados, estos maestros tienen claramente definido el sentido de su trabajo, el cual posee una carga de valores éticos y políticos abierta y explícitamente expresados. Los niños y su futuro son elementos centrales en estas definiciones del sentido que estos maestros le dan a su práctica docente. Los maestros innovadores van más allá de las definiciones tradicionales donde su trabajo es descrito como el de una persona entrenada para impartir instrucción. Ellos no rehuyen una responsabilidad más allá de la instrucción formalizada en el programa oficial. Mas aun, ellos asumen esta responsabilidad aunque la escuela no les otorgue apoyo. Estos maestros innovadores no conciben su práctica como la sola transmisión de cantidades específicas de información y habilidades. Ellos parecen concebir su trabajo como el desarrollo de procesos de transformación en los niños.

El contexto organizativo y cultural

En esta sección se desarrolla el análisis desde una perspectiva más general acerca de las restricciones culturales y organizativas que explican en nuestras escuelas públicas el tradicionalismo y la inercia por un lado y la innovación pedagógica por el otro.

Para mantener su clase con un cierto nivel de calidad, los maestros que tienen un compromiso de constante innovación se colocan a sí mismos en el centro del problema. Las siguientes observaciones del maestro Mario nos sirven de ejemplo acerca del tipo de situaciones que diariamente enfrentan los maestros innovadores.

El primer obstáculo para cambiar es uno mismo[...] uno tiene que asumir un papel[...] ser como los otros maestros para tener un estatus de maestro; uno tenía que vestirse como esos maestros, usar el lenguaje de esos maestros, una actitud hacia al grupo como la de esos maestros, porque ese era más o menos el estándar, yo me conflictuaba mucho porque veía que el ejercicio del poder ahí es muy libre para el maestro, no hay respeto para los chavitos[...] lo primero es reconocer que tipo de maestro es uno, los compañeros que no reconocen que son autoritarios no tienen porque cambiar su práctica[...] El primer problema es el mismo que tienen los alcohólicos, si tu no reconoces que tienes un problema, ¿por que tendrías que pensar siquiera en hacer algo al respecto?

La presión para ser un maestro estándar es muy fuerte, esta la presión de los otros maestros y de la idea que los papás tienen de los maestros, el director que esta ahí fregando, la normatividad que es muy específica, si te sales de la norma va el inspector y revisa tus cosas, tu salón y a tus niños, la escuela esta más pensada en términos de burocracia que de la educación. (Mario)

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 que hacer del maestro. En el sistema educativo mexicano, la autoridad del maestro se sustenta en una cultura del saber que no reconoce el derecho y la inevitabilidad a equivocarse:

Los maestros somos sabelotodos, si preguntas, se sabe que no sabes, nos sentimos sabios y asumimos esa imagen, el maestro no se equivoca. (Aurora).

Los maestros entrevistados refieren como en la escuela, la respuesta correcta es más importante que el proceso de construcción de la respuesta misma. Repetir con oportunidad es más importante que entender.

En la lógica más tradicional hay que tener siempre aciertos, no se vale el error. (Rosa)

Lo mismo pasa a los propios maestros quienes también se miden y son medidos por otros, con la misma vara. El maestro no se permite equivocarse (aunque se equivoque) y por lo tanto en ocasiones tiene que simular, pues solo hay lugar para *respuestas correctas*. El maestro va a ser medido con base en las *respuestas correctas* que alcance a producir. Por lo tanto, las *respuestas correctas* se convierten en demostración

superficial de pequeñas partes de su saber en lugar de desarrollo significativo de ideas. La autoridad e imagen del docente están relacionadas con esa medida y por ello tiende a parecer un sabelotodo. Basada en sus observaciones de la vida en los salones de clase de las escuelas públicas del Distrito Federal, Paradise (1991) señala que: "Palabras y aun conceptos son manejados sin tener contacto con el significado". (p. 47).

Consecuentemente, al maestro no se le pide que desarrolle procesos, sino que ponga respuestas correctas en la boca de los niños. La estructura burocrática del sistema escolar presiona al maestro solo en momentos terminales y formales. El sistema no se preocupa por los procesos desarrollados, y de los maestros se espera que produzcan estudiantes con cantidades específicas de información, no más, no menos. En general, la escuela primaria pública está marcada por un proceso antiintelectual poco estimulante. Paradise (1991) resume esta situación de la siguiente manera: "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" (p. 46).

Como reconocimos en el capítulo anterior, y también en las descripciones de los maestros entrevistados, muchos en la escuela identifican el proceso de aprendizaje con el silencio y el orden. En esta perspectiva, un buen maestro es reconocido por su capacidad de control sobre un grupo de niños. Este imperativo de control es una de las fuerzas que impulsa la ritualización de las relaciones entre los maestros y los estudiantes (McDermott, 1977) enfatizando las formas y no los contenidos.

Rockwell (1989) ha determinado que: "Existe una proporción elevada de comentarios y correcciones que el maestro dirige a los aspectos formales del trabajo escolar: referencia a la limpieza, letra, materiales y formato; insistencia en la ubicación correcta de elementos en esquemas, cuadros, o listas y en el uso de términos precisos" (p. 19).

En este tipo de perspectiva, calificada por Lanier y Little (1986) de utilitaria, es común como sugiere Beyer (1987), que la manera de enseñar se convierta en un fin en sí misma, en lugar de ser un medio para lograr algún propósito educativo razonado y articulado. Adicionalmente, Kohn y Schooler (1982) han observado que: "Trabajos que limitan la discrecionalidad de sus participantes, minan la flexibilidad de las ideas y promueven una actitud conformista hacia uno mismo y hacia la sociedad" (p. 1281).

En general, la autoridad del maestro y su identidad misma están sustentadas en un concepto del conocimiento que supone un "saber infalible". Es por ello que el maestro encuentra terriblemente peligroso exponer a otros lo que no sabe. Al hacer eso exponería su vulnerabilidad poniendo en riesgo su autoridad y la fuerza de control que de ella emana y por lo que será reconocido y respetado. Así, se vuelve claro entonces que es extraordinariamente difícil para el maestro común romper el cerco de simulación e ignorancia por alguno de sus lados. Los maestros encuentran muy poco estímulo intelectual durante su educación normal y posteriormente, ya como maestros, aislados en su salón de clase, el estímulo intelectual no es recuperado.

Todo ello se complica cuando no basta con tener "las técnicas correctas" para cambiar las relaciones de autoridad del maestro con los demás actores del proceso educativo. Algunos maestros introducen técnicas diferentes porque pueden ser más cómodas para ellos, pero no necesariamente alteran lo que constituye el centro de su práctica docente, es decir, su fuente de autoridad. El maestro no está en condiciones de correr el riesgo de ser cuestionado y/o de perder el control de su grupo. Esta situación es reseñada por los maestros innovadores:

Puede ser más cómodo aplicar algunas recetas tipo Freinet; lo que no es cierto es que sea cómodo cuando se trastoca su propia autoridad en el salón de clases, eso sí no es cómodo, y los chavos luego se te suben encima y es un relajo, esto es lo verdaderamente difícil[...] La escuela no está hecha para los niños, está hecha para los maestros. Para el maestro es muy cómodo ejercer su poder y no lo va a romper[...] el es el que tiene la palabra para enseñar, el es el que tiene todos los conocimientos y sanciona lo que está bien y está mal. (Mario)

El maestro tiene que adaptarse para sobrevivir en un medio que no conoce para el cual confiesa no estar preparado. Los maestros suelen decir: "La experiencia hace al maestro". Esa experiencia en México es, en la mayoría de los casos, una experiencia tradicional, paternalista y autoritaria.

Tienes mucho poder. Eres todo ahí, el papá, la mamá, el abuelito[...] te acostumbras a mandar y a no escuchar a los niños, a seguir el programa, a tensarte porque los compañeros van más adelante en el programa, a tensarte porque los papas están diciendo cosas de ti que no te dicen directamente, entonces uno tiene muchos miedos porque esta inseguro de lo que esta haciendo, uno no sabe si va bien o mal[...] además, con la formación machista y autoritaria uno se acostumbra a defenderse y actuar así... Los maestros repiten su practica, ya se saben los programas, no miran las guías. La practica del maestro es la misma que la del maestro que le enseño... porque la escuela normal no le movió el tapete, porque es lo que tienen a su alcance y lo que mas conoce, es lo que más se ajusta en su vida corriente. (Mario)

El cerco conservador parece cerrarse con la soledad en la que se encuentra el maestro en el interior de su salón de clase. Este aislamiento no le obliga o ayuda a verbalizar y racionalizar su practica. De acuerdo con los maestros innovadores, estos serian los primeros pasos a seguir, si uno quiere cambiar su practica docente.

Un compañero en la escuela me dijo: "lo que pasa es que uno esta sólo en la escuela". Así es, todos estamos solos en la escuela porque no hay ningún mecanismo para platicar con los maestros los problemas de la escuela. (Mario)

Enfrentar ese aislamiento y crear grupos de trabajo y relaciones de solidaridad es algo que parece imprescindible para los maestros innovadores. Este es, sin lugar a dudas, un elemento que los distingue del maestro común. Los maestros innovadores entrevistados confirman esto:

Tenemos redes de ayuda mutua y solidaridad que nos impiden sentirnos aislados. (Fernando)

Nos reunimos un grupo de compañeros, los sábados casi cada 15 días, para platicar nuestras experiencias y discutir textos que alguno expone. (Verónica)

Encontramos a otros compañeros con la misma inquietud que nosotros y tratamos de conformar un pequeño grupo investigador de técnicas Freinet. Invitamos a mas gente y crece nuestro grupo un poco mas, llegamos a hacer unos veinte elementos. Queríamos hacer un nuevo trabajo pedagógico que nos permitiera enriquecer nuestras experiencias y de apoyo mutuo en el grupo, colectivizar el trabajo y ayudarnos mutuamente, empujar a los compañeros en sus escuelas y difundir nuestra experiencia tratando de incidir en la educación[...] así es como se inicio y esos eran los objetivos del MMEM [Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna].(Ramiro)

La soledad y aislamiento de algunos de ellos en sus escuelas es reemplazado con relaciones externas a la vida escolar cotidiana. Los maestros innovadores cuentan en su gran mayoría con la colaboración de otros maestros, regularmente de otras escuelas, con los que se reúnen formal e informalmente para intercambiar experiencias y puntos de vista, para darse ánimos y reforzar su perspectiva e incluso para ayudarse en asuntos específicos de diversa índole. Para los maestros más jóvenes resulta muy útil tener apoyo teórico y escuchar las opiniones y consejos de maestros mas experimentados en el intento de transformar su practica docente. Los maestros innovadores tienen un soporte muy importante en su para que ser maestro y en la convicción de que es factible lograr esos objetivos. Algunos de ellos tienen incluso mas que objetivos convicciones, y cuentan con un modelo especifico:

Un estímulo importante para sostenerme es lo que llamamos "nuestras biblias": como *Consejos para maestros jóvenes* y *Por una escuela para el pueblo de Freinet.* y la experiencia de los maestros que ya estaban en la onda de cambiar.(Rosa)

Estos maestros confirman lo que sugiere Susan Rosenholtz (1991) en el sentido de que si los maestros ven su trabajo como algo más complejo, trataran de maximizar su repertorio profesional para desarrollarlo mejor. Si por el contrario, ven su trabajo como mas rutinario, preferirán trabajar con un sistema de instrucción estandarizada que pueda ser aplicable de manera uniforme a todos los estudiantes.

El sentido de misión y compromiso que los maestros innovadores expresan tener, adquiere realidad y fuerza cuando se pone a prueba frente al objetivo limite de su propia capacidad física (incluyendo por supuesto la psíquica). En general, este no es un problema suficientemente considerado por la literatura sobre el tema.

Este problema se hizo evidente cuando un maestro joven bastante mas fuerte que sus colegas señalo que estaba físicamente exhausto:

Tengo 30 años y este año estoy trabajando dos turnos, son 8 horas frente a grupo, en un sexto en la mañana y en un segundo en la tarde, la verdad nunca me había sentido tan cansado, no pensé que fuera a ser tan pesado, termino exhausto. (Daniel)

Las estadísticas nos muestran que casi la mitad de los maestros tienen dos empleos pagados y, alrededor del 75 por ciento son mujeres; y muchas de ellas tienen hijos (Imaz, 1994). Esto ultimo significa, en muchos casos, un turno adicional -no pagado- de trabajo en el hogar. La dificultad para transportarse en la ciudad de México adiciona una complicación mas, especialmente cuando se trabaja doble turno pagado y no se tiene dinero suficiente para comer en restaurantes. Estos maestros viajan al menos de la casa a la escuela, de la escuela a la casa, de la casa a la segunda escuela y de la segunda escuela a la casa. Estos movimientos pueden en total consumir hasta cuatro horas diarias de su tiempo.

El transportarme me quita mucho tiempo, hay días que estoy hasta cuatro horas en camiones y peseras. (Daniel)

Un maestro que trabaja doble turno (8 horas pizarrón) tiene ocupadas (sin comer, sin ir al baño, sin estar con su familia y sin preparar su próxima clase) 12 horas del día. Desde esta perspectiva, no es posible seguir soslayando el importante papel que el cansancio físico y psíquico tiene en los maestros en cuanto a su disponibilidad a correr riesgos, preparar clase, realizar esfuerzos, utilizar su imaginación y trabajar con energía durante su practica docente diaria.

La institución recompensa a los maestros por ser estándar y los castiga o presiona por ser diferentes. Cualquier alteración del orden establecido, las costumbres y las inercias ponen en tela de juicio la lógica del control burocrático y político y es por lo tanto resistida. El sistema educativo, en su lógica prioritaria de control burocrático y político, favorece y estimula a los que actúan obedientemente, no a los que lo hacen inteligentemente. Lo que es sorprendente es que, a pesar de esta dura situación, existan maestros que desarrollen y sostengan transformaciones importantes en su practica pedagógica.

Para explicar la existencia de esta practica pretendemos desarrollar nuestro entendimiento de como consistencia y cambio viven en la practica de los maestros. En la misma dirección, Cuban (1984) presenta lo que el llama "opción limitada por la situación" (situational-constrained choice). Cuban (1984) ofrece la siguiente argumentación:

Yo creo que las estructuras de la escuela y el salón de clase establecen las fronteras dentro de las cuales las convicciones personales de cada maestro y su ethos profesional influyen en dar forma a la pedagogía practica[...] Lo que aligera la orientación determinista de este argumento es el potencial de cambio asociado con las creencias de los maestros. Sin lugar a dudas que es el medio ambiente social en general el que forma los sistemas de creencias. Mas aun, los imperativos organizativos influyen en lo que la gente piensa. A pesar de ello, ideas diferentes permean la cultura social y ha penetrado el pensamiento de los educadores desde principios de este siglo (p. 250).

Este argumento incorpora la capacidad de autonomía de los maestros sugiriendo que estos tienen alguna discreción, derivada de su sistema de creencias, con la cual dar forma a su practica en el salón de clase. Para Cuban, el margen para movilizar recursos para cambiar la practica en el salón de clase se incrementa en aquellos maestros que, por razones diferentes, abrazan creencias distintas acerca de los niños, el aprendizaje y que debiera hacer la escuela (p. 253).

La evidencia de esta investigación nos indica que Cuban tiene razón y que hay un elemento ideológico central para la explicación de la actuación de estos maestros (ideológico en el sentido de que las creencias de los maestros que están realizando cambios en su practica docente pueden ser agrupadas en proposiciones relacionadas). Pero mas aun, como se muestra en el siguiente segmento, en la realización del cambio pedagógico existen porciones significativas de acción política (entendida esta como una lucha por el poder y/o una lucha por limitarlo, resistirlo y escapar de el) sin el cual el cambio pedagógico es inexplicable.

Relaciones y estrategias de resistencia y acción

Para entender como es que los maestros innovadores en la escuela primaria pública de la ciudad de México (Distrito Federal) desarrollan su peculiar practica docente, es necesario observar con atención los problemas que enfrentan en un contexto que no los ayuda.

El contexto de los maestros nos refiere en primer lugar a las relaciones cotidianas que establecen con los otros actores e instancias que rodean al salón de clase de manera mas cercana, como son: el inspector, el director, sus colegas, los estudiantes, sus padres y madres, el Consejo Técnico y el Sindicato. El objetivo de investigar estas relaciones es ver como se desarrolla la practica de los maestros innovadores, a través de una racionalizada y conflictiva actividad anti-inercial, de forma tal que les permite evadir la actual estructura de poder en la escuela mientras que simultáneamente hacen uso de ella para sus propios fines.

La profunda convicción que tienen de que esto ultimo es posible esta sustentado en su propia experiencia. Las fuentes de su inspiración pueden ser, como ya vimos, diversas, pero la convicción de la posibilidad de cambiar su pedagogía es muy homogénea. El maestro Fernando expresa esto muy explícitamente:

El maestro puede construir dentro de la misma estructura autoritaria que existe porque no tienes el capataz encima dentro de tu grupo, si bien es cierto que hay supervisiones, tu puedes ir creando, si existen mecanismos de control pero insuficientes, tienes margen para actuar para crear.

El inspector

Inspectores han sido en el Distrito Federal, y son aun en la mayor parte de México, elementos centrales de la estructura de control corporativo hacia los maestros. Son, al igual que muchos directores, figuras donde se funden las dos burocracias, la estatal y sindical en una sola persona. El maestro José lo pone de esta manera:

Casi siempre el inspector era el Secretario General de la zona (en el Sindicato), el inspector era digamos el amo administrativo y sindical.

El hecho es correctamente calificado por la maestra

Elena que señala que:

Los inspectores eran así como los caciques en una zona, los inspectores tenían años en un lugar, ellos mismos proponían a su gente para directores, en esta zona el inspector tenía una relación vertical y personal sobre Los directores[...] les pedía a los directores favores personales o políticos que estos estaban comprometidos a realizar.

Por años, los inspectores como caciques, como jefes políticos del Sindicato y como autoridad educativa han controlado a los maestros. Como miembros de la burocracia política y de la sindical han ejercido un poder unipersonal discrecionalmente. La figura del inspector es para los maestros claramente represora e intimidatoria:

La presencia del inspector en la escuela mete miedo a los maestros, aunque no haya pedido documentación alguna a nadie.(Mario)

Todos los inspectores que hemos tenido nos han querido meter en raya[...] primero buscan el dialogo y después buscan alguna falla para fregarte en tus boletas, puntualidad, avance, registro de inscripción, asistencia, etc., en las dichas convocatorias (hacer las cuartillas para el día de la bandera, de la cooperativa, de la marina, de la Cruz Roja), pues las manejan como obligatorias y si te niegas te ponen un reporte que te cuenta como notas malas que les permite construir un caso contra ti[...] Cuando tu caso llega a la Dirección Escolar a la que perteneces te sacan situaciones que ni te acuerdas y de las que tienes que responder para defenderte, y entonces te cambian de escuela o te ponen a disponibilidad y te mandan a lo que llaman zonas de castigo que son las zonas marginadas de cualquier Dirección Escolar, lo último puede ser el cese que no es común. (Rosa)

La intervención del inspector se da en casos de conflicto de algún maestro con el director, con los padres de familia o con otros maestros. Esta intervención es casi siempre a petición de parte. La experiencia de

los maestros innovadores con los inspectores no es muy reconfortante y describe mas bien una situación de conflicto:

El inspector si va a tu salón y revisa el cuaderno de los niños, el avance programático, la documentación, toma notas de como están sentados los niños, cuantos niños han faltado, si llevan uniforme y si van limpios, es muy formal, pero no hay parámetros, claros de su intervención, si te quiere fregar puede decirte que las ventanas están sucias[...] si la llevas bien con el inspector puedes llegar crudo a tu salón, no dar clase y dejarle planas a los niños, es mas, un maestro borracho de esos que dejan planas tienen por lo general menos problemas que cualquier otro maestro pues son del estilo del inspector, son sus cuates, sus secretarios, ayudantes o cuates de parranda. (Mario)

Hay que señalar que el movimiento democrático del magisterio de principios de 1989 en el Distrito Federal cambio en alguna medida esta situación. El movimiento bario espacio para la acción política antiautoritaria y mejores condiciones para que los maestros innovadores realicen su trabajo, al sustituir a los representantes sindicales oficialistas "vanguardistas", entre quienes destacaban inspectores y directores de escuela, y nombrar casi en su totalidad a maestros de grupo en activo como sus nuevos representantes sindicales. A pesar de este importante desarrollo, el hecho de que funcionarios gubernamentales, como los inspectores o directores de escuela sigan siendo miembros del Sindicato, debilita la posición de los maestros y fortalece la de las autoridades:

Las autoridades, hasta jefes de sector, son miembros del Sindicato lo mismo que los maestros, entonces cuando hacías un reclamo lo más que podías obtener era una comisión mixta, iba la autoridad y el Sindicato, y el Sindicato argüía que no podía tomar partido entre dos miembros del Sindicato, dejando al maestro solo frente a la autoridad. (José)

A partir del movimiento de 1989 las autoridades perdieron su poder sindical y ahora van haciendo mas y mejor uso de su poder administrativo. Y es con reacciones burocráticas que intentan frenar la innovación pedagógica[...] siente que pierden poder, perdieron la mitad con la lucha sindical y ahora usan los vericuetos administrativos para frenar la perdida de su poder[...] la innovación en las escuelas para ellos es ahora una cuestión de poder, y están muy sensibles a cualquier "indisciplina". (Elena)

El director

Al igual que los inspectores, muchos directores pertenecían además a instancias directivas del Sindicato. Hasta antes del movimiento, dicen los maestros entrevistados, los directores no eran asignados por la vía escalafonaria como lo establece el reglamento correspondiente:

Las direcciones no se daban por escalafón como esta establecido, las direcciones se daban por el mismo factor de clientelismo, la gran mayoría estaban ahí gracias a alguien de "vanguardia" y se sentían comprometidos porque debían el favor y pues hacían lo que se les decía. (José)

Los directores están por debajo de los inspectores como piezas claves del control establecido estatalmente a través de la estructura para-sindical y para-estatal denominada Vanguardia Revolucionaria.

Vanguardia Revolucionaria entra con espacios en la sep por apoyo presidencial y a través de las gestiones sindicales que se hacen exclusivas de un grupo logra un clientelismo y el cliente mas importante es el director, es la autoridad menor, pues el control de los maestros se daba en el Sindicato por la vía primera de los directores y colocando a esas mismas autoridades y los inspectores en la dirección de los comités delegacionales. (Elena)

Los directores constituyen el brazo mas activo y directo de control institucional sobre los maestros. Sin embargo, a diferencia del inspector por la misma condición de director de escuela en la que mantiene un contacto diario con los profesores la relación no es generalmente beligerante:

El director es la autoridad intermedia, no se le tiene miedo, como se le ve cotidianamente no hay mucho problema, la relación que el director trata de desarrollar es de camaradería, buen cuate que

tiene que cumplir ordenes, así se presenta[...] y cuando tiene que revisar documentación la hace por la buena y entonces tu ya la haces a fuerzas y se la entregas.
El director aplica su autoridad discrecionalmente y pues puede hacer mucha diferencia en una escuela el tipo de director que haya, con más o menos flexibilidad. El director casi nunca va a los salones y cuando va no hace revisiones casi más allá de mirar el salón y el avance programático, pues su autoridad no es muy fuerte. (Mario)

Como parte de esta estructura, el director esta cotidianamente en la escuela, ve y oye lo que ahí ocurre y es muy improbable que no se entere de las diferencias entre sus maestros:

El director se da cuenta que uno trabaja diferente (que tiene por ejemplo normas o estándares disciplinarios diferentes) y confronta al maestro con "las normas que se tienen que cumplir" (son normas no escritas, criterios subjetivos resultado de los usos y costumbres) pues el director siente como rebasada su autoridad y pone especial cuidado en lo que uno esta fallando y de lo que uno tiene que estar cubriéndose. Por ejemplo el director dice: "no pueden mover las bancas, tienen que estar en filas porque las destruyen los niños, las maltratan si las mueven", entonces uno tiene que mover las mesas con sigilo y luego a la salida uno tiene que volver a acomodarlas para que no haya quejas en el otro turno. (Mario)

Pero no siempre hay que esconderse del director, hay directores que comparten las intenciones innovadoras de algunos maestros y colaboran con ellos y hay otros que, por conveniencia, para evitar el conflicto o por simple negligencia, dejan hacer a los maestros:

El director anterior nos apoyó y mucho y eso le creo problemas con el inspector, quien le empezó a presionar hasta que renuncia[...] el nuevo director no tiene compromiso con nuestro trabajo pero no te estorba, a el sólo le importa que le entregues boletas, avance y registro no se toma la molestia de cuestionar nuestro trabajo. (Rosa)

La directora en la nueva escuela que llegue me llamó y me dijo que no quería problemas que ya sabia que onda traía yo -yo venia "recomendado" (en lista negra)-, le dije entonces que quería ensayar nuevas ideas en el salón de clase y casi fue un acuerdo de que yo no hiciera broncas (sindicales) y ella me dejaba echar andar mis ideas pedagógicas[...] En realidad ella fue un colchón frente al inspector[...] en su momento ella apoyo, nos reconoció el trabajo y además el prestigio de la escuela creció para bien de todos. (Ramiro)

De cualquier manera la autoridad del director no parece llegar al salón de clases:

El director no tiene elementos pedagógicos para entrar a un salón y tratar de controlarte por ahí, seria meterse en camisa de once varas.(José)

La información proporcionada por los maestros entrevistados indica que al menos en los niveles de inspector y de director, la burocracia educativa mexicana no puede ser definida como una burocracia profesional, por lo menos no como lo define Max Weber (1981). El poder que dicha burocracia tiene no esta sustentado en su saber profesional, el cual la haría indispensable para el racional funcionamiento del sistema. La fuente de poder de la burocracia educativa mexicana deriva del control corporativo que ejerce. Este control se puede ver en como se promueven en el escalafón los maestros para dejar de ser maestros y convertirse en directores. Su capacidad de negociación y sus relaciones personales y familiares parecen ser mas importantes que los requisitos establecidos para dichas promociones. El concepto de Weber (1981, pp. 173-180) de burocracia profesional, definido como la presencia de entrenamiento, racionalización y acatamiento de las normas, no puede ser usado para describir la practica de estos servidores públicos mexicanos. En este sentido, la descripción de Farrand (1980) de la burocracia educativa mexicana también indica que esta no encuadra con la definición de Weber.

La sociedad mexicana en su conjunto esta organizada de acuerdo a bases jerárquicas. Cuando cambia un presidente o un gobernador hay un movimiento general entre los funcionarios, tanto para arriba como para abajo y entre diferentes ocupaciones. No es usual para los funcionarios educativos o sindicales cambiar de trabajo, y los directores de escuela y los inspectores pueden también ser atrapados en este cambio general. El nepotismo (en su más amplio sentido) es muy marcado[...] Estos cambios son decididos en el nivel mas alto del sistema político y tienen que ser

implementados por los maestros; cada seis años hay un nuevo grupo de funcionarios que carecen de experiencia directa en el trabajo. (p. 123).

Esta situación ayuda a explicar como es que los maestros tienen un espacio de discrecionalidad en el interior de su salón de clases. Aunque la fuente de esta autonomía parece ser más el abandono y el aislamiento que el reconocimiento profesional, es un hecho que no hay ningún control inmediato eficaz sobre el trabajo en el salón de clase. El sistema educativo mexicano está mal acoplado (*loosely coupled*) (Weick, 1976 y Meyer y Rowan, 1983) y los maestros cuentan con un espacio que les puede permitir cierto control sobre la concepción, la organización y la conducción de su trabajo en el salón de clase. Sin embargo, en el caso mexicano, no existe esa lógica de confianza profesional hacia sus componentes que para Meyer y Rowan es esencial en la vida de sistemas organizativos con esa característica. Como hemos visto, en el sistema educativo mexicano la concepción, evaluación y control son ejecutados por una poderosa burocracia central con ninguna o casi ninguna participación de los maestros; no parece ser un asunto de confianza el que deja *suelto*, sin supervisión, al salón de clase, sino más bien el nepotismo, la corrupción y la ineficiencia de las autoridades respectivas.

Ante la simulación de directores e inspectores de que existe un control estrecho del trabajo de los docentes, o de que saben lo que pasa en los salones de clase de su escuela, los maestros innovadores dicen con ironía:

Tú también creas tus espacios de simulación[...] a ti te piden boletas a tiempo, listas de asistencia a tiempo y toda documentación a tiempo, o sea, toda la cuestión burocrática te la piden, te piden avance programático, y tu puedes simular, entregas avance de acuerdo al programa oficial aunque tu desarrolles tu propio programa y actividades. (Fernando)

Los maestros innovadores intentan al máximo evitar el conflicto, particularmente el burocrático y normativo, para poder desarrollar su trabajo y extender sus ideas con la menor cantidad de complicaciones posibles. Han aprendido a cuidar las formas y cubrir los requisitos formales y burocráticos que tanto el director como el inspector pueden utilizar con más efectividad en su contra:

Trato de no entrar en conflicto con nadie, al director le digo que sigo el programa o que estoy haciendo actividades en grupo porque eso dice el programa etc., a los padres les explico y les demuestro por que hago lo que hago y así me la llevo. Tener pleito con el director puede ser muy engorroso aunque tengas la razón, porque lo pueden estar molestando mucho a uno[...] Un director me dijo que "la autoridad es invulnerable e incólume", ¿te imaginas? (Gerardo)

Nos quieren agarrar en curva para fregarnos, pero si el maestro entrega calificaciones y avances programáticos puntualmente, no falta y es puntual, forma a sus niños al salir y entrar al salón, si deja limpio y en su lugar el salón, está más o menos cubierto de la agresión institucional por ser un maestro distinto; si cubres lo técnico y administrativo, cumples con las comisiones y haces tu guardia estas bastante bien protegido. Tengo que entregar una cosa que se llama avance programático, es un cuaderno donde uno tiene que anotar los temas, cada director le pone sus características (es un reporte semanal previo o de planeación), en ese reporte pongo "lo que tengo que ver", aunque no lo vea y pongo también lo que si hago. (Mario)

Cumples con tu papelería y creas por tu lado. (Fernando)

Sin embargo, con aquellos elementos no formales de su proceso de enseñanza es más difícil la evasión y es más probable recibir presiones y llegar a la confrontación abierta:

Hay que encubrir lo que ellos llaman desorden, en especial la movilidad de los chicos y el ruido, como eso no lo puedo esconder siempre, pues le sigo mientras no me sancionen[...] mientras digan que ese maestro es bien desordenado y que no puede con su grupo, pues que lo digan, mientras no hay sanción o amenaza de sanción pues no hay bronca, apechugo los discursos y regaños. (Mario)

Hay momentos en los que tienes que definir: o lo enfrento o me la sigo llevando campechana; el enfrentamiento define posiciones no solamente tuyas sino de los que están a tu alrededor; depende mucho el tipo de director que te encuentres, naturalmente eludes el enfrentamiento si no te has dotado de un espacio de acción. (Fernando)

Los maestros innovadores saben que deben construir lo mejor posible ese espacio de acción que les permita resistir o ganar las posibles confrontaciones. Este espacio les proporciona un mayor margen de acción permitiéndoles salir de la semiclandestinidad en la que realizan su trabajo.

Se va construyendo un marco de acción, un espacio de credibilidad y puedes entonces pensar en actuar más abiertamente.(Fernando)

La definición del maestro Fernando es muy explícita y certera; el eje de la estrategia de sobrevivencia de los maestros innovadores frente a la autoridad se encuentra en la creación de un espacio de *credibilidad* acerca de si mismos y su practica con los demás actores del proceso educativo que en ocasiones incluye a la autoridad escolar. Dicho espacio permite sortear de mejor manera los obstáculos conservadores existentes, y realizar su trabajo con sus niños y de paso desarrollar un *contagio innovador* hacia sus colegas.

Dada la lógica de control de la propia estructura corporativa y clientelar la estrategia de los maestros innovadores, centrada en evitar el conflicto con las autoridades y ganar credibilidad, cuenta con un aliado adicional. La ausencia de conflicto se registra normalmente como síntoma de control (aunque no sea el caso), y por lo tanto, los responsables directos y clientes favoritos (los directores e inspectores) de la estructura de control burocrática son también proclives a evitar *esconder* el conflicto a los niveles superiores de la estructura. Por ello, hacerse de la vista gorda con las practicas de los maestros innovadores es común entre los directores para evitar conflictos. Al ser el conflicto síntoma de falta de control lo es simultáneamente síntoma de ineficiencia de los funcionarios responsables del mismo. Al no haber conflicto la autoridad puede simular tener el control de la situación.

Los maestros

Las relaciones de los maestros innovadores con los demás maestros de su escuela no son siempre fáciles, aunque se establece una relación de respeto, de dejar hacer para evitar un conflicto permanente. Veamos:

Con los otros maestros el problema se presenta mas cuando los chavitos cambian de año y les toca otro maestro y entonces el maestro dice en una junta del Consejo Técnico (te balconea con todos): oye tu grupo es un desmadre, no se como les enseñaste[...] el pero grupo de la escuela es el del maestro Método el tiempo quieren estar fuera del salón, no atiende, son muy relajientos y se la pasan hablando todo el tiempo, y entonces los maestros te empiezan a señalar y decir: mira para lo que sirven tus técnicas, no manches. (Mario)

Los maestros entrevistados explican las reacciones en su contra por parte de sus colegas de la siguiente manera:

Criticar y bronquear nuestro trabajo por parte de maestros tradicionalistas es justificar por que ellos trabajan así[...] sus alumnos nunca están sentados, etc., se justifican para no innovar o buscar alternativas. Sus métodos les funcionan, por ejemplo enseñan al niño las tablas de multiplicar manteniéndolo parado sosteniendo dos ladrillos; y funciona!, porque en dos días se la saben, eso funciona, pero darle al niño un año para que entienda que la multiplicación es una suma abreviada etc., ¡olvídate!, el maestro es muy practico, quiere resultados ya y será recompensado con el reconocimiento de los padres, pues un maestro que enseñaba en cinco días las tablas de multiplicar es buenísimo, mas que aquel que se lleva tres meses. Sin embargo, nos hemos ganado su respeto, por el esfuerzo y por el trabajo. Los niños nos comparan y eso nos gana simpatizantes entre los niños y sus papas y, a veces, animadversiones entre algunos maestros, pero este prestigio creado nos protege mucho. (Rosa)

Con los compañeros se van creando envidias al buscarte los papas por tu fama y se crean conflictos personales. Si tu le presentas algo novedoso a los compañeros les obliga a confrontar sus conocimientos con eso novedoso y ahí empieza de inmediato el conflicto, mas que oponerse a algún proyecto en si se resisten a confrontar sus conocimientos, por inseguridad personal frente al resultado posible de esa confrontación, esa actitud la tienen también compañeros democráticos.(José)

Sin embargo, como los entrevistados reconocen, también con los maestros que no comparten su perspectiva innovadora se establece un espacio de prestigio por el trabajo, el esfuerzo, las ideas que se plantean y por el cariño de los niños. Ese prestigio los cobija y les proporciona cierta tolerancia hacia su trabajo de parte de los demás maestros.

Hay un prestigio con los maestros y con los niños, a lo mejor no con las autoridades y eso nos cubre mucho contra la posibilidad de represión.(Fernando)

En ocasiones, los maestros innovadores, logran incorporar activamente a otros maestros en nuevas dinámicas de trabajo y reflexión, en lo que constituye casi una transmisión por contagio de la necesidad de modificar las relaciones de poder en el interior del aula:

Después de una gran identificación con otro maestro se crea un gran consenso entre los maestros a través de círculos de estudio, fotocopiando materiales y discutiéndolos, realizando observación de clases, etcétera, éramos casi puros maestros jóvenes y los recién llegados jalaron bien y mantuvimos una relación de respeto con los maestros más impermeables a nuestras ideas, los más conservadores de quien ganamos respeto.(Ramiro)

Los padres y madres de familia

Los padres y madres de familia ocupan un lugar muy importante en la vida escolar. Participan en diversas actividades vitales para la escuela, en particular la de colaborar financieramente con la escuela. Están por lo general organizados a través de una Asociación de Padres de Familia por escuela, cuya mesa directiva tiene peso en las decisiones escolares. Pero más allá de la influencia de esta mesa directiva, los padres y madres se organizan y actúan a partir del grupo en que están sus hijos. Los padres y madres realizan por esa vía un número significativo de tareas para su salón de clase y la escuela en general.

Los padres de familia pintaron la escuela y colocaron la instalación eléctrica, ellos lo hicieron y pusieron el material y la escuela es mas parte de ellos y de uno mismo. (Elena)

Todo esto que ves lo levantamos con el trabajo de los padres usando los escombros que vinieron a tirar por acá de los temblores del 85. (Rogelio)

Los padres y madres de familia no son ni se sienten ajenos a la vida de la escuela. Dependiendo de las circunstancias hablan individualmente o en grupo con los maestros, el director o la inspección.

No existe un control efectivo sobre este sector, pues su organización por grupo académico les permite evadir, casi naturalmente, la mediación de la Sociedad de Padres de Familia y del director. Normalmente, los padres y madres de familia tratan sus problemas directamente con los actores involucrados y, generalmente, son muy insistentes y activos en sus demandas producto de la libertad estructural de la que gozan en su relación con la escuela y lo vital que es para ellos la educación de sus hijos.

Tu principal aliado son los padres de familia, pues en más de un sentido están fuera del control del director, si tú te has ganado su respeto y has demostrado trabajo, los padres te van a estar apoyando y ante las agresiones hablas con los padres y ellos intervienen frente al director y al inspector.
(Fernando)

En tu salón de clase casi puedes hacer lo que quieras, así, excepto por los padres. (Verónica)

Si muestra el consenso suficiente y se moviliza con la fuerza necesaria, un grupo de padres y madres resueltos a cambiar a un maestro, a un director, o incluso a un inspector, tiene grandes posibilidades de lograrlo.

Como se puede ver, los padres y madres son una pieza clave para la sobrevivencia de los maestros innovadores, tanto por evitar una confrontación con ellos, como por tenerlos de su lado si hay algún intento represivo en su contra.

Con los papás y mamás de los niños, a los maestros innovadores les sucede algo parecido que con los maestros que los rodean, las reacciones son ambivalentes, las comparaciones están a la orden del día y las presiones, aunque no tan seguidas, se hacen presentes:

Hay presiones fuertes de los padres de familia, pues ellos comparan, por ejemplo, cuando los niños de otra maestra ya leen y los tuyos todavía no porque no les dejaste planas y pues me cuestionan fuerte por no dejarles planas y suficiente tarea; yo les digo que tenemos diferentes formas de trabajo y que me den tiempo, que yo me comprometo a que los niños salen leyendo, pero es mas, van a salir leyendo bien no silabeando como los de la otra maestra. Tienes que demostrarles que funciona lo que estas haciendo y además los niños te apoyan tanto que dificultan la acción de los padres mas reacios. Sin embargo, el nivel educativo de los padres representa una resistencia muy fuerte a la colaboración y a la aceptación de un trabajo distinto que los involucra a ellos, si no saben leer nos dicen mejor déjele planas, pero no me lo mande investigar porque no se que es lo que esta haciendo el niño, entonces tenemos que suplir esas carencias en el propio grupo en la escuela pidiendo cada incluso a los niños para que ayuden a otros compañeros.
(Rosa)

Las presiones por parte de los padres y madres para que el maestro haga un trabajo tradicional, especialmente en lo que se refiere a la tarea o trabajo extra clase son fuertes. Dichas actividades mantienen a los niños ocupados y no requieren del involucramiento de los padres y madres que, como señala la maestra Rosa, no siempre están en condiciones de proporcionarles a sus hijos la ayuda que requieren.

Lo mismo sucede con aquellos elementos más visibles de la adquisición de nuevos conocimientos o de nuevas habilidades, como lo son leer o multiplicar. Se crean tensiones porque los maestros innovadores están mas preocupados porque los niños entiendan el concepto de la multiplicación primero o que aprendan a leer de corrido (por palabras y no por sílabas) lo que a la larga les dará ventajas, y por lo pronto no les reclama ejercicio de memorización intensivo y aburrido. La maestra Verónica confiesa que en ocasiones las presiones de los padres y madres son tan fuertes que, para evitar un rompimiento con ellos, retrocede:

La presión de los padres de familia ha sido tan fuerte que incluso retrocedo. (Verónica).

Por fortuna para su trabajo, los maestros innovadores han aprendido en general a tratar a los padres y madres, particularmente a mediatizar sus reacciones para evitar el conflicto y poder trabajar. Los padres y madres, así como las evaluaciones externas, esperan respuestas rápidas y *correctas* que solo son posibles mediante la memorización. Para un trabajo distinto es muy importante la comprensión y/o tolerancia de los padres y madres de los estudiantes.

Con los padres de familia es más fácil, te los ganas, cuando ven que el trabajo resulta y los chavos te quieren. Los chavos te empiezan a querer y los padres se acercan a ti y te empiezan a tener confianza[...] aunque si hay mucha resistencia de los papas, en especial recelo de los padres con menor nivel cultural.
(Mario)

La cuestión es avanzar con los padres de familia, si, o sea, si los padres tienen una idea distinta y tu no tratas de cambiarla va a haber conflicto. Para usar formas nuevas de trabajo hay que hacer que el padre de familia te lo acepte, si no te va a estar pidiendo planas (de repetición o de copia de los libros), entonces los llamas a hacer el material contigo, al principio son renuentes pero se van interesando y aprendiendo, así vas avanzando[...] el maestro es un agente educativo y no sólo con los niños. (José)

Lo que los maestros innovadores hacen hacia los padres y madres de familia puede ser descrito con el lenguaje de la mercadotecnia. Es a través de la promesa de la satisfacción de sus clientes, argumentando que el producto que ellos venden es mas durable y de mejor calidad que otros, y de la simpatía de los niños hacia ellos como estos maestros evitan el conflicto, lo difieren o lo minimizan con los adultos responsables de sus alumnos. Al lograr esto ganan tiempo para demostrar las bondades de su perspectiva. Este ciclo se repite cada

año y va sedimentando un prestigio. Es el reconocimiento de su practica el que les da cierta seguridad y algunos grados mas de autonomía respecto a las normas escritas y no escritas de la escuela.

Los niños

Los niños, o como dicen los maestros, mis niños, “mis chavos”, son fuente central de inspiración para los maestros innovadores. Cuando se refieren a sus motivaciones, los niños ocupan indiscutiblemente el lugar numero uno. Los niños son su referencia permanente y están en el centro de su reflexión.

Sin embargo, los niños, son también fuente de resistencias abiertas a la practica innovadora de los docentes. Los maestros perciben estas resistencias como substanciales.

De segundo año en adelante los niños tienen ya costumbres y vicios que hacen más difícil el trabajo[...] es más fácil entre los mas pequeños o con aquellos (como en 6§ año) que pueden racionalizarlo. (Mario)

Al igual que sus padres y madres, los niños están acostumbrados aun tipo de trabajo, a una forma de ser de la escuela. Les cuesta trabajo aceptar y entender que puede ser diferente, especialmente porque para ellos las reglas del juego de la repetición y la memorización, del orden y silencio han cambiado repentinamente por las de la reflexión, la creatividad, la comunicación y la movilidad.

Así les han enseñado y pues para ellos es más fácil copiar o repetir que pensar y pues piden copiar planas. Rosa)

Es probable que lo que es aun más difícil de manejar para los niños es un nuevo tipo de autoridad; una que no reconocen como tal. Para los niños la ausencia de un modelo autoritario es interpretado como simple debilidad del maestro. Se requiere mucha practica y muy buena mano para desarrollar un modelo alternativo no autoritario en el salón de clase. Al recordar sus experiencias cuando empezaba a dar clases, el maestro Mario describe con mucha plasticidad lo que le puede pasar si no se sabe como transitar de un modelo autoritario a uno más tolerante y libre.

Los chavos luego se te suben encima y es un relajo total.(Mario)

El Consejo Técnico

El Consejo Técnico es una instancia colegiada donde se reúnen los maestros y el director una vez al mes (generalmente el ultimo viernes de cada mes). A pesar de sus competencias formalmente definidas en el reglamento correspondiente como organismo académico colegiado, su real funcionamiento esta fuertemente burocratizado.

Generalmente sólo atiende problemas de carácter organizativo, normativo y de mantenimiento de la escuela.

Por reglamento lo dirige el director y el nombra a un secretario que toma notas. Sirve para evaluar el trabajo de las comisiones de limpieza, puntualidad, orden, disciplina, primeros auxilios y para analizar el trabajo de los grupos, cosa que nunca se analiza, en realidad lo que se ve es si que falta agua, que se rompió un vidrio[...] es muy poco significativo en la vida académica de la escuela, a lo mas es un espacio de intercambio de recetas de algo que no funciona en un salón. (Mario)

Esta visión acerca de lo que realmente hace el Consejo Técnico esta bastante generalizada entre los maestros, y el trabajo sistemático de Espeleta (1991) sobre el tema confirma esta perspectiva. De todas maneras, los maestros innovadores no se dan el lujo de simplemente ignorar esta instancia, pues es la única instancia en que los maestros se reúnen formalmente para tratar los problemas de la escuela. Los maestros innovadores buscan, en general, oportunidades para presentar sus opiniones y dar a conocer a otros su trabajo. El maestro Fernando lo explica de esta manera:

Impulsar propuestas creando alternativas, dejando que vean tu trabajo, por ejemplo, en las juntas de Consejo Técnico hacer propuestas de colaboración, con mucho respeto a las posiciones divergentes a las mías.

El Sindicato

Las entrevistas realizadas muestran que casi todos de los maestros innovadores son simpatizantes del movimiento democrático del magisterio en el interior de su Sindicato. Algunos de estos maestros son también importantes activistas del mismo. Sin embargo, sus reacciones hacia la dirección sindical seccional democráticamente electa son ambivalentes. En general hay desencanto por lo que ellos perciben como falta de compromiso de la dirección sindical hacia el cambio pedagógico. Después del vértigo del movimiento, de la movilización colectiva, del triunfo sindical y las nuevas expectativas creadas, para aquellos maestros involucrados en el cambio pedagógico ha sido frustrante regresar a la normalidad de la escuela después de que el movimiento logro cambios políticos pero no cambios pedagógicos. Se reorganizó políticamente la sección 9 del Sindicato pero ello no afectó la vida en las escuelas y los salones de clase.

Aunque los maestros innovadores reconocen los resultados positivos del movimiento, en particular el rompimiento de la estructura unificada de control administrativo y sindical, casi todos ellos piensan que se podía haber ido más allá.

Siempre he sido activista sindical contra los charros[...] ahora insisto en que tiene que haber una consecuencia pedagógica de la práctica política y viceversa, tenemos que dar la lucha política que significa cambiar la estructura de la escuela. Al término del movimiento, nosotros propusimos en todas partes que se reconociera que teníamos una deuda pedagógica con los padres y los estudiantes y que debía haber una consecuencia pedagógica de nuestra práctica política. Nosotros peleábamos por democracia en nuestro Sindicato, en esa lucha nosotros recibimos el apoyo de padres y estudiantes, por lo tanto nosotros debíamos llevar esa misma democracia por nosotros reclamada a nuestras escuelas y salones de clase. Pero nuestros compañeros no quisieron correr el riesgo y muy pronto las cosas regresaron nuevamente a la normalidad en nuestras escuelas y salones de clases. (Mario)

Pensé que el Sindicato podría irradiar nuevas ideas y métodos, pero el Sindicato no parece poner atención a este punto. (Verónica)

Otro maestro, quien también fuera muy activo en su salón de clase y lo fuera también en el movimiento democratizador al grado de llegar a formar parte del primer Comité Ejecutivo democrático de la Sección 9 del SNTE, tiene una visión menos pesimista:

El movimiento, la participación político sindical no refleja automáticamente un cambio en tu labor pedagógica, no es mecánico, vamos, haces paros, marchas, pintas, pones tus mantas, tienes una posición ideológica, etc., no automáticamente eso se refiere en tu práctica. Desafortunadamente he visto a varios compañeros que dicen soy democrático y su práctica sigue siendo tan autoritaria como la que mas, como la del maestro más tradicionalista. De todas maneras si hay repercusiones del movimiento en concepciones pedagógicas, hemos avanzado, hay algunas modificaciones en la práctica no desde luego a tales niveles pero ya hay algo. (Fernando)

Un elemento que llama la atención es que ninguno de los maestros innovadores entrevistados inicio su actividad innovadora en su salón de clase como resultado del movimiento sindical democrático. Todos ellos afirman que ya desarrollaban, mas o menos encubiertas, prácticas innovadoras desde antes del nacimiento del movimiento democrático. Es significativo señalar que el fenómeno contrario si ocurrió y que varios maestros, a consecuencia del tipo e trabajo que realizaban en el aula, se vieron impulsados a participar activamente en el movimiento democratizador. El siguiente es un ejemplo de una maestra que fue entrevistada por su tipo de práctica educativa y que ahora es coincidentemente representante sindical:

Yo estimulaba a los niños a que expresaran sus sentimientos y sus puntos de vista y me di cuenta de que yo casi no hablaba en las juntas y me dije que no podía pedir a mis niños que se expresen y yo no hacerlo, así que empecé a intervenir en las juntas y eso me llevo a aceptar también nuevas responsabilidades. (Rosa)

Estrategias de sobrevivencia y acción

Para concluir esta sección se presenta un inventario de estrategias de sobrevivencia y acción de los maestros innovadores en su relación con otros actores involucrados muy directamente con la vida en la escuela. Esto nos permitirá corroborar la importancia de lo que dice Cuban, pero al mismo hará evidente que el argumento de Cuban se queda corto para explicar los cambios en las practicas pedagógicas de los maestros. Sin lugar a dudas que la primera conclusión obvia es que se requiere un mayor desarrollo del análisis *micropolitico* (Ball, 1987) de la escuela para entender mejor la intima relación que existe entre pedagoga y política.

Por lo pronto podemos reconocer algunas características de la vida en la escuela pública mexicana y de las estrategias de sobrevivencia de los maestros innovadores para la resistencia y el cambio pedagógico de la misma.

1. En un contexto de ausencia generalizada de referencias teóricas en el conjunto de los maestros, los maestros innovadores han desarrollado una fuerte visión alternativa acerca de su trabajo, en la cual los niños son la preocupación central. Estos maestros expresan un fuerte rechazo hacia la practica mas tradicional y verbalizan con mucha claridad su perspectiva, su para que. Cuentan con concepciones educativas específicas para desarrollar su trabajo, las cuales los inducen a alterar la estructura de dominación y poder tradicional en su salón de clase y abrir su trabajo a la critica y la reflexión.
2. En un ambiente dominado por una pedagogía de la desesperanza (Parra, 1989) los maestros innovadores tienen la convicción de que es posible desarrollar una practica docente distinta en beneficio de los niños y de su vida futura. Consideran que hay, y por lo tanto los buscan, espacios en la estructura escolar para actuar creativamente y hacer que sea posible acercarse al tipo de maestro que quieren ser.
3. Rodeados de hostilidad, los maestros innovadores tienen una reflexión politizada de la escuela que les permite medir correlaciones de fuerzas y desarrollar políticas de alianzas y estrategias de acción hacia actores e instancias específicos.
4. En un entorno de fuertes presiones estandarizantes, los maestros innovadores cuentan con estrategias y experiencias para la evasión de conflictos y para la ampliación de sus márgenes de acción, desarrollando lo que ellos llaman un espacio de credibilidad. El objetivo es reducir o eliminar las resistencias de los actores mas directamente involucrados en el proceso de enseñanza y hacer manejable la situación adversa
en la que trabajan. Circundan, negocian, convencen hasta simulan para evitar confrontaciones que les son desventajosas, pues su principal fuerza emana del trabajo realizado y requieren tiempo y espacio para hacerlo.
5. En una situación de aislamiento y abandono, los maestros innovadores han desarrollado redes de solidaridad y reflexión colectiva que les permite sobrevivir en mejores condiciones, colectivizar su experiencia, racionalizarla frente a otros y reforzar su compromiso pedagógico.
6. Dentro de la propia estructura de control, los maestros innovadores cuentan con aliados estructurales que le facilitan su accionar. Son una importante muestra de ello, la falta de supervisión directa sobre el aula, la lógica burocratizada de supervisión que les permite simular que siguen al pie de la letra los mandatos oficiales mientras realizan su labor innovadora y el que los actores mas inmediatos del control (director e inspector), sean inducidos a evitar o esconder el conflicto para aparentar control ante sus superiores.
7. En una estructura corporativa, los maestros innovadores cuentan con aliados sociales que siendo parte de la escuela están fuera del control de la estructura escolar y sindical. Estos aliados son los padres y

madres de sus estudiantes que son una especie de agente libre que tiene un motivo más poderoso para actuar en la escuela, en la educación de sus hijos.

Sin embargo, la mayoría no rompen el cerco. Hay un círculo conservador que encierra a la práctica docente de la mayoría de los maestros. Este círculo impone restricciones significativas a la práctica docente. Una fuerte presión estructural y cultural hacia la estandarización del ser maestro; una fuerte prioridad en el control de los niños asumiendo el orden y el silencio como sinónimo de trabajo educativo; una autoridad sustentada en un supuesto ser infalible, falta de colegialidad, aislamiento y abandono del docente, burocratización de la estructura escolar, bajos salarios y dobles o triples turnos, son elementos centrales del cerco conservador que le da forma a la práctica docente de la gran mayoría de los maestros de primaria pública del Distrito Federal. Lo que es extraordinario es como los maestros innovadores evaden cotidianamente este cerco. Como señaló la maestra Rosa:

Trabajar de manera diferente no es fácil, es ir contra corriente y al ver que a veces no te resulta te preguntas si no deberías hacer lo que los otros maestros hacen.

Como sugiere el comentario de esta maestra, un maestro innovador puede ser o sentirse derrotado o simplemente cansado o atraído por otras posibilidades de desarrollo profesional y abandonar ese campo de batalla (la docencia). Los mismos maestros se refirieron con tristeza a brillantes colegas suyos que ya no están en el magisterio. Como hemos visto, no es un acto espectacular fundacional el que hace posible la existencia de este tipo de maestros. Las presiones para ser un maestro estándar son fuertes y cotidianas, el no ser como los demás es un pleito de todos los días, un abierto desafío a la vida y cultura dominantes en la escuela mexicana, es una pelea sin público adulto, casi solamente con uno mismo como testigo, calladamente heroica.

NOTAS

1. El presente ensayo forma parte de un trabajo mayor del mismo autor titulado: *Rompan Filas! Inertia and Change in the Pedagogy and Politics of Teachers (A Case Study of Public Primary School Teachers in México City)*. Doctoral Thesis, Stanford University, noviembre 1994.
2. Reconocer a los maestros innovadores en las escuelas en México, Distrito Federal es sencillo si atendemos a las diferencias radicales, en lugar de a pequeñas desviaciones, con la norma convencional o la práctica tradicional. Lo que se hizo para ello fue localizar a maestros que se encuentran, dentro de una distribución normal, en el extremo activo de la misma (en una cola de la curva normal). Esto se hizo así porque existe siempre alguna diversidad e innovación en cualquier salón de clase, pero en general, esta diferencia es pequeña y no nos permite seleccionar con confianza a aquellos maestros que son más consistentemente innovadores. Los maestros innovadores fueron seleccionados a partir de la presencia de los siguientes indicadores en su práctica docente: diálogo, ausencia de miedo, crítica, delegación de autoridad, cooperación, fuentes diversas de conocimiento, impulso a la expresión, tolerancia a disentir, compartir la toma de decisiones, trabajo en equipo, validación de las experiencias personales, reflexión y respeto a la autonomía de los participantes.

BIBLIOGRAFÍA

- BALL, S.
(1987), *The Micro-Politics of The School*. London and N. Y, Methuen. *Towards a Theory of School Organization*.
- BEYER, L.
(1987). *What Knowledge Is of Most Worth in Teacher Education?*, en: John Smith (Ed.) *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. New York, The Falmer Press.

- CUBAN, L.
(1984). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms 1890-1980*. New York, Longman.
- ESPELETA, J.
(1991). *Sobre las funciones del Consejo Técnico: Eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*. México, Documentos DIE.CINVESTAV-IPN
- FARRAND, J.
(1988). *Mexican Primary School Teacher's Sense of Professional Responsibility*, en: *Comparative Education*, 1(24), 1988.
- IMAZ, C.
(1994). *Rompan filas! Inertia and Change in The Pedagogy and Politics of Teachers (A Case Study of Public Primary School Teachers in México City*. Doctoral Thesis, StanfordUniversity.
- KOHN, M. L. y C. SCHOOLER
(1982). *Job Conditions and Personality: A Longitudinal Assessment of their Reciprocal Effects*, en: *American Journal of Sociology*, 87(6), 1982.
- LANIER, H. E. y J. W. LITTLE,
(1986). *Research on Teacher Education*, en: M. Borrowman, *Handbook of Research on Teaching*. (3th Ed.) New York, Macmillan Publishing Company.
- MEYER, J. y B. ROWAN
(1983). *Structure of Educational Organization*, en: J. Meyer, y R. Scott *Organizational Environments*. Newburg Park, Cal., Sage Publications.
- PARRA, R.
(1989). *Pedagogía de la desesperanza*. Bogota, Colombia, Plaza y Janes.
- ROCKWELL, E.
(1989). *De huellas bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela*, en: E. Rockwell, y R. Mercado, *La escuela lugar del trabajo docente*. Cuadernos de Educación. DIE-CINVESTAV-IPN.
- ROSENHOTL S.
(1991). *Teachers' Workplace*. New York, Teachers College Press. TALBERT J. y M. MACLAUGHLIN 1992. *Understanding Teaching Context* Stanford University (mimeo)
- WEICK, K. (1976). *Educational Organizations as Loosely-Coupled Systems*, en *Administrative Science Quarterly*, num. 21.