

Desigualdad y educación

Gobierno del Estado de Veracruz

Lic. Fidel Herrera Beltrán
Gobernador del Estado de Veracruz

Dr. Víctor A. Arredondo Álvarez
Secretario de Educación y Cultura

Lic. Adolfo Mota Hernández
Subsecretario de Desarrollo Educativo y Cultural

Profa. Xóchitl A. Osorio Martínez
Subsecretaria de Educación Básica

Lic. Rafael Ortiz Castañeda
Subsecretario de Educación Media Superior y Superior

Lic. Edgar Spinoso Carrera
Director General de Administración y Finanzas

LAE. Edna Laura Zamora Barragán
Coordinadora de Bibliotecas y Centros
de Información Documental

Lic. Andrés Valdivia Zúñiga
Coordinador para la Difusión y Optimización
de los Servicios Educativos



Desigualdad y educación

El bachiller de la Universidad
Pedagógica Nacional-Unidad
Regional Xalapa

Pedro Lizárraga Cuevas

serie
Hablemos
de educación

Departamento de Apoyo Editorial

José Guillermo Trujillo
Jefe

Blanca E. Hernández García
Subjefa

Laura Eugenia Hernández Pérez
Enlace Administrativo

Elizabeth Polanco Galindo
Responsable de Colecciones

Raquel Medina Silva
María Elena Fisher y Salazar
Apoyos técnicos

Emma Cuéllar de la Torre
José Armando Preciado Vargas
Corrección de estilo

Nubia A. Castañeda Moctezuma
Diseño de portada

Sergio Nochebuena Bautista
Guillermina Reyes Arcos
Formación y captura

Primera edición: 2005

D.R. © Pedro Lizárraga Cuevas
D.R. © 2005 Secretaría de Educación y Cultura
Km 4.5 carretera Xalapa-Veracruz
Xalapa, Veracruz, México
C.P. 91190

ISBN: 970-687-046-6
Impreso en México

Texto editado por la Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. Toda correspondencia dirigirla al Departamento de Apoyo Editorial de la Coordinación de Bibliotecas y Centros de Información Documental de la SEC, Av. Araucarias núm. 5, tercer piso, Col. Inmecafé, C.P. 91190. Tels. (01 228) 815-51-88 y 890-06-10 (fax). Correos electrónicos: apoyoeditorialsec@secver.gob.mx y daesec05@yahoo.com.mx El contenido del libro es responsabilidad del autor. Se autoriza la reproducción parcial o total del contenido, siempre y cuando se cite la fuente.

CONTENIDO

| | |
|--|----|
| Prólogo | 7 |
| Introducción | 11 |
| 1. Desigualdad y educación | 17 |
| 1.1 Desigualdad | 17 |
| 1.1.1 Desigualdad y globalidad | 24 |
| 1.2 Desigualdad y educación | 29 |
| 1.3 El Banco Mundial | 50 |
| 1.4 La educación en el estado de Veracruz, México | 52 |
| 1.5 La Universidad Pedagógica Nacional | 58 |
| 1.5.1 Origen | 58 |
| 1.5.2 La Licenciatura en Educación Básica (LEB'79) | 63 |
| 1.5.3 La Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria (LEPEP'85) | 65 |
| 1.5.4 La Licenciatura en Educación (LE'94) | 68 |
| 1.5.5 Evaluación de la Licenciatura en Educación | 72 |
| 2. El bachiller de la UPN, Unidad Regional Xalapa | 79 |
| 2.1 El bachiller de la UPN, Unidad Regional Xalapa | 79 |
| 2.2 La propuesta metodológica | 83 |

| | |
|---|------------|
| 2.2.1 Datos estadísticos de la Unidad Regional Xalapa de la Universidad Pedagógica Nacional | 84 |
| 2.2.2 Recogida de información: problemática | 85 |
| 2.3 La observación participante | 90 |
| 2.3.1 La herramienta | 90 |
| 2.3.2 Aplicación | 93 |
| 2.4 La entrevista | 107 |
| 2.4.1 La herramienta | 107 |
| 2.4.2 Entrevista significativa | 111 |
| 2.4.3 Análisis y comentario general | 141 |
| 2.5 La encuesta | 146 |
| 2.5.1 La herramienta | 146 |
| 2.5.2 Aplicación | 149 |
| 2.5.3 Primera encuesta | 150 |
| 2.5.4 Segunda encuesta | 151 |
| 2.6 El Diario de Campo | 167 |
| 2.6.1 La herramienta | 167 |
| 2.6.2 El Diario de Campo en la UPN | 169 |
| 2.6.3 Análisis del Diario de Campo | 175 |
| 2.7 Resultados | 192 |
| 3. Sugerencias y conclusiones | 199 |
| 3.1 Sugerencias | 199 |
| 3.2 Conclusiones | 203 |
| Referencias | 207 |
| Anexos | 215 |

PRÓLOGO

En el siglo XIX el magisterio constituía una profesión fundamentalmente libre; es decir que para desarrollar esta función no se requería de formación ni capacitación especializadas, sino que era suficiente la autorización de los ayuntamientos, y en algunos casos de los gobiernos de los estados o departamentos, previa aplicación de algunos exámenes, para validar que los aspirantes poseían los conocimientos que tendrían que enseñar, como leer, escribir y contar.

Después de un largo proceso de lucha, cuando los liberales asumieron el poder en nuestro país, éstos impulsaron una mayor participación e intervención del Estado en materia de educación, y de esta manera aquél consolidó su papel como órgano que regula la educación, que autoriza el ejercicio de la docencia y contrata a los profesores de primeras letras, situación que dio lugar al inicio de un proceso en donde el magisterio progresivamente dejó de ser una profesión libre y se convirtió en una profesión de Estado.

En este contexto de búsqueda por encontrar alternativas adecuadas para atender los problemas de la educación en el país, se realizaron los dos Congresos Nacionales de Instrucción (1889–1890 y 1890–1891), en los que se abordó la preparación de los maestros y su titulación como algunos de los temas principales de esas reuniones; cuestiones que llevaron a los participantes a tomar el acuerdo de promover la creación de Escuelas Normales en cada uno de los estados, y, en este mismo orden,

también se planteó la necesidad de fortalecer y mejorar la preparación de los maestros de instrucción primaria superior, buscando atender con mayor énfasis la formación de los profesores encargados de la enseñanza elemental.

La falta de profesores de educación primaria para dar respuesta a la demanda educativa del país llevó a José Vasconcelos, en 1921, a impulsar primero Las Casas del Pueblo, después las Escuelas Normales Rurales y, en 1923, a poner en marcha las Misiones Culturales; sin embargo, a pesar de que se aplicaban estas medidas, cada año seguía aumentando el número de maestros que no contaban con la preparación especializada y el título correspondiente para el ejercicio de la docencia.

La problemática que representa la existencia de una cantidad significativa de profesores de educación básica que no poseen la formación profesional especializada para el desempeño de la docencia, constituye un serio obstáculo para el logro de los propósitos del Estado Mexicano, de ahí que en la primera mitad del siglo *xx* se hayan puesto en marcha dos grandes estrategias para atender la formación y la capacitación de los profesores y las profesoras de educación primaria en servicio: las Misiones Culturales en 1924 y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) en 1944, que funcionó con este nombre hasta 1970 y más adelante se transformó en Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

No obstante que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha continuado con el desarrollo de diversos programas para atender la formación y la capacitación del magisterio de educación básica, este problema se ha mantenido como un serio obstáculo para lograr la calidad y la equidad en la educación de nuestro país. En este marco, en 1978 se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), institución que inicia su funcionamiento en 1979 con la puesta en marcha de dos sistemas: el escolarizado y a distancia.

Partiendo de estas consideraciones, me parece oportuno hacer notar que el libro *Desigualdad y Educación. El Bachiller de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Regional Xalapa*, mismo que hoy pone en nuestras manos el doctor Pedro Lizárraga Cuevas, se inscribe justamente en esta perspectiva de interés y compromiso académico por estudiar los procesos de formación profesional y el desempeño de los docentes, focalizado particularmente en los bachilleres que estudian en la Universidad Pedagógica Nacional en la Unidad Regional de Xalapa, Veracruz.

En la investigación que Lizárraga Cuevas realiza durante el transcurso de varios años, se asume así mismo como un sujeto crítico que observa acuciosamente su entorno laboral y social, lo cual le permite inteligir y analizar críticamente los procesos de formación y capacitación de los bachilleres que estudian en la UPN.

En el presente texto se identifican dos grandes apartados: en el primero se aborda el tema de la desigualdad y la educación, se analizan los procesos de globalización y la aplicación del modelo económico neoliberal que impactan en nuestro país, y con base en diferentes autores como Hobbes, Carlos Marx, Franz Fanon, Freire, Braudel y Bolvinik, el autor denuncia la injusticia y la situación de pobreza, desigualdad y marginación en que vive la mayor parte de la población mexicana, particularmente los grupos vulnerables, entre los que se encuentran los indígenas, las mujeres, los niños, etcétera.

En este apartado se explican los problemas de la desigualdad social, la división del trabajo, así como el papel que se le asigna a la escuela y a la educación desde diferentes perspectivas teóricas.

Asimismo, se presenta una caracterización de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales en que se inscribe la UPN, lo cual permite al lector tener una idea clara del contexto socio-histórico y político en que funciona esta institución formadora de docentes de educación básica, y de igual forma se analizan las situaciones de pobreza, pobreza extrema y marginación en que viven las comunidades a las que pertenecen las escuelas rurales en donde laboran los bachilleres que estudian en la UPN; todo lo cual se observa con bastante claridad cuando el autor nos dice que en México el 10% más pobre tiene una escolaridad de un poco más de dos años, en tanto que 10% tiene un promedio de escolaridad de 12 años. Citando al propio Lizárraga en el presente libro: "siendo así, la escuela no funciona como el mecanismo de igualación social, se convierte en una causa más de las diferencias sociales".

En el segundo capítulo se identifica la formación y la capacitación docente de los bachilleres de la UPN como un problema de investigación; el propósito fundamental de éste es dar a conocer la práctica educativa de los bachilleres para, a partir de ahí, hacer un seguimiento sistemático y puntual del proceso mediante el cual, aquéllos que se encuentran insertos en el campo de la educación, transitan de una situación en la que pasan de ser unos docentes improvisados, a constituirse en maestros que cuentan con los conocimientos y la experiencia necesarios para el ejercicio profesional de la docencia en educación básica.

Precisamente es de la Universidad Pedagógica Nacional, de su creación, su funcionamiento y desarrollo de programas de formación y capacitación para maestros de educación básica, particularmente en la Región Xalapa, Veracruz, de lo que nos habla Pedro Lizárraga Cuevas, quien realiza una investigación de corte cualitativo que muestra una parte del rostro de la desigualdad y la inequidad que existe en nuestra sociedad, en los ámbitos estatal y nacional.

El trabajo comprende un universo específico, que son los bachilleres que estudian en la UPN, de la Unidad Regional Xalapa, y constituye un trabajo que por su naturaleza y desarrollo resulta una lectura importante para los estudiosos cuya línea de investigación es la formación de profesores de educación básica.

Algo por demás importante es el basamento teórico y conceptual que se presenta y articula con los referentes empíricos, que son resultado de un trabajo de campo exhaustivo y metodológicamente bien conducido, en el que se incluyen la observación en más de 50 escuelas, en las que se desarrollan los programas Niños Migrantes, Alternativas y la Cruzada Pro Alfabeto; así como entrevistas y encuestas que, junto con los Diarios de Campo que se manejan en la UPN, nos permiten ubicar el fenómeno que se estudia y sus actores, en una situación cultural concreta.

El libro contiene una descripción realista de las condiciones en que los bachilleres ingresan al magisterio, los procedimientos para la obtención de una plaza de maestro, la situación de las escuelas y las comunidades, así como las condiciones difíciles en que los docentes desarrollan su labor educativa; en este sentido podemos decir que la información que se obtiene y que se reporta del trabajo de campo constituye una aportación significativa, ya que se enfoca al estudio de algunos aspectos de la cultura docente y de la cultura escolar que hoy es necesario investigar.

Finalmente, es interesante destacar que en este trabajo, además de las reflexiones del autor acerca de la problemática que presentan los bachilleres de la UPN, podemos conocer el pensamiento y la voz de los informantes, quienes desde su lugar como profesores–estudiantes generan un proceso de racionalización de su práctica educativa y de su participación en el desarrollo curricular de la UPN de la Unidad Regional Xalapa.

Pedro T. Linares Fernández

INTRODUCCIÓN

La educación es un fenómeno social muy importante en la sociedad actual. En cada país son muchos los proyectos de formación que operan simultáneamente, de acuerdo a propósitos y circunstancias específicos. Cada proyecto educativo responde al objetivo de quién lo diseña y los equipos técnicos que participan en la determinación del currículo.

Las sociedades se componen de grupos humanos que cumplen funciones muy variadas; la formación de cada grupo o sector depende de su papel social y político. En este mismo sentido, la educación guarda correspondencia con la posición y la capacidad económica de quienes estudian. Los sectores con mayor dominio social acceden a los máximos beneficios educativos; en cambio los grupos humanos que se ubican en los niveles inferiores tienen menos probabilidad de ingresar a la escuela y a las ventajas que ésta concede. Es decir, existe una relación directa entre el estatus social y el logro escolar.

El Estado, como concreción de poder, define, organiza y distribuye el servicio educativo de acuerdo a las exigencias y necesidades que plantean los grupos humanos. Hay una especie de reproducción de esquemas y de satisfacción de expectativas, se promueve a quien hace la demanda más fuerte y se concede el servicio educativo más elemental a quien menos presión puede ejercer ante él.

Como consecuencia de esa distribución diferenciada de los recursos económicos destinados a la educación se promueve la desigualdad social.

De las características centrales de las distintas civilizaciones en la historia se encuentra la correspondiente situación económica y cultural de los individuos y de los grupos humanos. Son muchas las causas que dan lugar a la desigualdad. Se pueden señalar la fuerza, el sexo, la edad, pero los principales determinantes no son de tipo biológico sino social, político y cultural.

La educación es uno de los factores que influyen para que los seres humanos adquieran capacidades en proporciones diferentes. La educación desarrolla habilidades, concepciones, actitudes y expectativas diferenciadas. En razón de esos atributos adquiridos las personas se sitúan en distintas posiciones en la escala social, obtienen menos o más ingresos, presumen o carecen de determinadas cualidades, asumen una u otra forma de pensar respecto a su persona, los demás y el mundo. La educación, pues, aparece como una de las causas fundamentales de la desigualdad humana.

El presente trabajo se propone comprender el papel educativo del bachiller de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la Unidad Regional Xalapa, Veracruz. Se analiza su desempeño como docente en comunidades rurales pobres y marginadas de la región de Xalapa y, como consecuencia, se advierte cómo una formación incipiente contribuye a reproducir la desigualdad social.

La investigación también permite hacer un seguimiento puntual del proceso mediante el cual un bachiller inserto en la educación transita de ser un docente improvisado a uno experimentado, a raíz de su práctica, el apoyo de compañeros, familiares y a la intervención formal de la UPN.

En este texto se hace una descripción pormenorizada de la manera cómo se recluta a los nuevos docentes, las bases que tiene su preparación y, sobre todo, se enfatiza en el proceso que siguen en su formación como maestros.

Nos parece de enorme interés comprender el complejo proceso mediante el cual jóvenes carentes de vocación pedagógica participan, de forma improvisada, en programas compensatorios en la educación de niños de comunidades pobres y marginadas.

De 1978 a 1990 la UPN se dedicó a la actualización del maestro de educación básica en servicio. A partir de esa fecha, empezó a capacitar a estudiantes de preparatoria para la función docente. La razón para laborar como profesor de educación básica es fundamentalmente económica,

el bachiller corta sus aspiraciones de hacer una carrera universitaria y termina por convertirse en educador. Algunos maestros se jubilan y heredan el puesto al hijo, también existe la compraventa de plazas de profesor, otros “bachilleres” ya terminaron la carrera en la universidad, pero se les exige la Licenciatura en Educación de la UPN para ejercer la profesión docente.

El bachiller de pronto se incorpora a la docencia, lo hace en comunidades remotas, atiende a sectores marginados, lleva a cabo su trabajo con niños campesinos, indígenas, pobres en su mayoría. La escuela donde labora carece de material, las instalaciones son improvisadas, no se cuenta con equipamiento educativo. En esas condiciones el trabajo, además de elemental, logra resultados muy escasos. Se combinan muchas circunstancias, como la reducida formación docente del bachiller, las restricciones materiales de la escuela, el ambiente de pobreza de los padres de familia y las condiciones desfavorables en que se encuentran los niños de esas comunidades.

Asistimos a la reproducción de condiciones sociales y a la agudización de la pobreza cultural, lo que radicaliza la miseria de esos grupos humanos. Los niños de esas comunidades reciben una educación con muchas carencias, con lo cual se incrementan las diferencias de por sí abismales entre los mexicanos.

La escuela como fenómeno clasista no es nuevo, ya ha sido estudiado ampliamente por Baudolet y Establet, Freire, Ferreiro y Teberosky, Giroux, Bordieu y Passeron, Fitoussi, Reimers y muchos otros. La escuela no empareja las diferencias, las hace más grandes. La tarea escolar está programada para formar niños con un buen sustento cultural, y por el contrario se convierte en un obstáculo para aquellos cuya vida cotidiana no comparte esas prácticas sociales. Para ciertos niños la escuela es un filtro que los frena, para otros es una vía que los impulsa.

Ya en los años 80 el ex secretario de Educación Pública de México, Fernando Solana, planteaba que “la desigualdad educativa es una realidad lacerante. Hasta ahora, la distribución de la calidad educativa se ha ajustado a las mismas pautas de distribución inequitativa que tiende a imponerse, por nuestra estructura social, en la mayor parte de los servicios públicos” (Solana, 1982, p. 23).

En el estudio realizado, los niños viven en condiciones que no son propicias para la actividad escolar. Los padres son campesinos, muchos de ellos analfabetas, con un lenguaje conceptual muy reducido, sin una clara disposición para brindar asistencia cultural ni económica al hijo que asiste

al centro escolar. El niño migrante, cuyos padres salen de su región para realizar trabajos agrícolas temporales en otras zonas del país, también labora parte del día cortando café y por la tarde va a la escuela en calidad de estudiante nocturno. Esa situación no se puede corregir fácilmente pues forma parte de la estructura económica y política, pero obviamente afecta el aprendizaje y las posibilidades del desarrollo de niños y jóvenes.

Durante los últimos 25 años en México ha operado el modelo económico neoliberal, que imponen las grandes concentraciones de capital mundial. En los supuestos del neoliberalismo, la sociedad mexicana debería alcanzar un alto nivel de vida gracias a la competencia, la globalización de la economía y la eficiencia productiva. La educación, como parte de ese efecto modernizador conduciría a la sociedad hacia niveles culturales superiores.

Sin embargo, con el paso de los años, los estudiosos de la realidad nacional reportan que, en lugar de mejorar, el pueblo mexicano se encuentra en una situación económica y social más crítica. El número de pobres se ha incrementado, la miseria se ha agudizado en amplios sectores de la población, el desempleo es mayor, la emigración hacia Estados Unidos es más alta que nunca. El neoliberalismo ha provocado que el puñado de ricos incremente sus ingresos y que las comunidades pobres apenas subsistan.

El gobierno de Veracruz reconoce que 50% de los niños veracruzanos no concluye la primaria y que cerca de 11% de la población es analfabeta (SEC, 1999).

La realidad educativa local presenta rasgos de gran inequidad, siendo la población indígena, la rural y los sectores marginados, los más afectados. A pesar de que los pobres requieren más apoyo, se les destinan menos recursos, la infraestructura escolar es mínima, el equipo de trabajo insuficiente, y hasta los docentes son improvisados. Es el caso del bachiller de la Universidad Pedagógica Nacional, un bachiller que primero obtiene una plaza y ya prestando el servicio inicia su formación pedagógica.

La complejidad de la actividad docente del bachiller de la UPN en su medio social y cultural nos llevó a recurrir al paradigma cualitativo de la investigación. Se trabajó con las técnicas de observación directa, la entrevista, la encuesta y el análisis de los Diarios de Campo de los bachilleres. Asimismo, durante el proceso de investigación se retomaron planteamientos de Colás Bravo, Shutter, Pourtois y Desmet, Gerson, Bruner, Porlán y Toscano, y Woods.

Para aproximarnos a la realidad educativa de los bachilleres se acudió a las escuelas donde laboran, que a veces no son sino barracas de cortadores de caña o de café; se visitaron decenas de comunidades rurales alrededor de la ciudad de Xalapa, se anduvo tanto en la sierra como en la costa, se tuvo acceso a más de 50 escuelas y al trabajo docente de más de 300 estudiantes.

El resultado es evidente y desalentador, se constata que una educación improvisada y plena en carencias favorece la desigualdad entre los mexicanos. Este trabajo es el resultado de más de 10 años de indagación, de observar, leer, explicar, confrontar opiniones, corregir y rehacer permanentemente juicios.

En el primer capítulo hacemos un intento por comprender qué es la desigualdad y cómo ha llegado a ser un elemento conformante de nuestras sociedades y de los procesos de desarrollo económico, social y cultural. Desarrollamos una revisión extensa de investigaciones que cuestionan el papel de la escuela en el establecimiento de las diferencias y nos aproximamos a la situación que guarda la educación en el estado de Veracruz, finalmente bosquejamos lo que ha sido y es la UPN.

El segundo capítulo está dedicado a ofrecer una descripción minuciosa de la actividad docente del bachiller en su comunidad, se describe el producto de lo observado en las escuelas, se ofrece una decena representativa de entrevistas y se transcribe una muestra de los Diarios de Campo. Al mismo tiempo en que se valora el paso del joven improvisado que gradualmente se convierte en un educador capaz y domina una profesión compleja.

A lo largo del trabajo, con los elementos de la indagación teórica y el contacto con la realidad, se arriba a juicios que son responsabilidad del investigador. En los hechos es poco lo que se puede hacer. Sin embargo, no es posible declararse indiferente. La situación de pobreza y marginación en que viven miles de mexicanos duele. Y duele más saber que se puede hacer muy poco por cambiar las cosas.



1. DESIGUALDAD Y EDUCACIÓN

1.1 Desigualdad

La desigualdad social es un fenómeno que aparece en todos los tiempos y todas las sociedades, y que a la vez constituye un problema fundamental de la humanidad. Tal vez sólo en las eras más remotas los hombres se vieron y trataron como iguales. Al ser todos cazadores, recolectores y prácticamente realizar las mismas tareas no había razón para establecer rangos y niveles. Pese a ello, los primeros elementos de desigualdad debieron haber brotado a raíz de diferencias como la edad, la fuerza y el sexo. Es probable que la base de la diferencia original sea la superioridad física. Después se pueden agregar otros motivos, pero el más fuerte de la tribu debió imponer a los demás ciertas condiciones y obtener ventajas.

Con el paso del tiempo, conforme las personas se dedicaron a funciones diferentes, tuvo lugar el trabajo especializado, las mujeres se quedaron en el hogar, el varón asumió el papel de guerrero y de jefatura, se crearon las jerarquías, apareció la acumulación de riqueza, y con esas bases se fortaleció la desigualdad entre unos y otros. Si al principio se tuvo una diferencia personal o de grupo, posteriormente la distancia entre la desigualdad se radicalizó a partir del rango, la investidura, el estatus o la acumulación de bienes. Es época de los sacerdotes, los brujos, los comandantes, el jefe, el noble o el rico.

La transformación humana favoreció la complejidad social, que además promueve la división del trabajo y contribuye a consolidar las diferencias

entre los hombres. La historia más remota es rica en descripciones acerca de la génesis de las distintas formaciones sociales. De recolectores y cazadores se pasa a agricultores, artesanos, comerciantes, guerreros, castas de gobernantes, burócratas, sacerdotes, funcionarios, reyes, etc. Dos divisiones principales caracterizan la desigualdad humana: por una parte la separación entre la mujer y el varón, y por otra la distancia entre los que mandan y los que son obligados a obedecer. La diferencia tiene como sustento el ejercicio de la fuerza, el poder, la riqueza y la función social ejercida.

Aparte de la separación entre el varón y la mujer, apreciamos la división dada entre los jefes militares y los soldados, los sacerdotes y el pueblo creyente, entre aquellos que se hacen de riqueza y que ponen a trabajar a los demás en su beneficio, y más que nada entre el grupo gobernante y las distintas categorías de plebeyos, siervos, esclavos, hombres y mujeres de la agrupación particular en cualquier sociedad que aprende a temer, respetar y hasta adorar a su capa dirigente.

Es posible que los procesos de separación se hayan dado con cierta simultaneidad, ya que en tanto la mujer deja de participar en las actividades de provisión de alimento y es retirada de la guerra y de los puestos de mando, el varón se va haciendo de esas funciones en forma exclusiva. En otro ámbito, los fuertes y osados dirigen el ejército en tanto los menos diestros y arrojados siguen a los jefes; los hábiles y temerarios se hacen de tierras y talleres a la vez que otros demandan trabajo para sobrevivir; ciertos personajes místicos y enigmáticos terminan por crear dioses que imponen al resto de la tribu. Son muchos los campos en donde se genera la desigualdad con la correspondiente forma de vida. Individuos y grupos se apropian de privilegios y formas de dominio, en tanto imponen a los demás políticas de aceptación y reproducción.

Los seres humanos nacen iguales, la distinción está dada por la fuerza, el sexo, hasta el color. Pero en adelante la diferencia se sustentará en la cultura, la posesión de riqueza, la tradición, la actividad, los procesos educativos, la jerarquía, las actitudes y relaciones que imponen los mayores y que se obstinan en conservar. Creada la distancia, los detentadores del poder y los privilegios, procuran que la situación de desigualdad se mantenga con el tiempo y la aparición de las nuevas generaciones.

En la actualidad las sociedades se componen de grupos e individuos que realizan tareas altamente especializadas. La división del trabajo corresponde al lugar que se ocupa en la estructura social y jerárquica, y sobre todo a la riqueza acumulada. La complejidad de las sociedades

exige que el ser humano se desempeñe en actividades muy diversas, complementarias unas con otras, opuestas, diferenciadas y dispersas que de alguna forma amalgaman la vida cotidiana. La sociedad opera en función de la tradición establecida entre grupos sociales, clases, sectores, gremios, una jerarquía de actividades totalmente diferenciada que hace a las personas distintas y convencidas de su lugar y su acceso a los privilegios, la riqueza o la ausencia de esos dones. El hecho de pertenecer a una u otra clase social lleva a que unos manden y otros obedezcan, unos sean poseedores y los demás carezcan de casi todo.

La sociedad no es un todo homogéneo, por el contrario, en atención al historial de la familia, la labor social realizada y la ubicación en la estructura económica, una pequeña porción de la sociedad se apropia de una enorme proporción del capital de la nación, y del lado contrario, grandes masas sociales apenas si obtienen lo necesario para sobrevivir. En México unos cuantos miles son sumamente ricos y a más de la mitad de la población se le califica de pobre. La desigualdad social y económica condena a millones de seres a asumir formas de vida por debajo de los estándares aceptados en cuanto a educación, salud, vivienda, consumo, entretenimiento, etcétera.

El mundo actual se compone de pequeñas elites que disponen de todos los satisfactores; de otros sectores más o menos numerosos, las llamadas clases medias que se acogen a ciertas ventajas de la creación humana desarrollada a lo largo de milenios. Pero también el mundo de hoy carga con extensos mantos humanos que sufren de pobreza, insalubridad, carencia de trabajo y absoluta falta de perspectiva en su forma de vida. Este mundo es sumamente desigual, injusto, y por lo tanto absolutamente irracional.

El repaso histórico por varias sociedades nos lleva a entender a la desigualdad como un fenómeno derivado de la vida cotidiana, de los procesos económicos, políticos, de la fuerza individual y de grupo; una decantación que va dando lugar a estilos de vida, tradiciones, la preservación de privilegios, la conformación de los diferentes estratos sociales y el debido estamento legal que garantiza la perduración de la diferencia. Esencialmente la desigualdad es un mecanismo separador, fundamento de la injusticia, la forma en que unos son ricos y muchos otros cargan con la pobreza.

Desde la perspectiva de los explotados del África negra, Franz Fanon advierte que se condena a los hombres de la tierra a la miseria, al hambre, a la ausencia de los mínimos de disfrute. Describe la sociedad desigual de

los colonos blancos y los negros explotados, sometidos y obligados a incorporar la cultura de la metrópoli. El espacio colonial es compartido por el grupo que barre con la cultura original e impone otras formas de comportamiento, aunque el espacio de convivencia se caracteriza por la desigualdad, son dos mundos mezclados a la vez completamente distintos. No hay seres humanos iguales, están los que imponen el verbo y quienes lo toman prestado a la fuerza. El vínculo entre el superior y el débil es la violencia del fuerte. Fanon remarca esas diferencias:

La ciudad del colono es una ciudad harta, perezosa, su vientre está lleno de cosas buenas permanentemente. La ciudad del colono es una ciudad de blancos, de extranjeros. La ciudad del colonizado, o al menos la ciudad indígena, la ciudad negra, la "medina" o barrio árabe, la reserva es un lugar de mala fama, poblado por hombres de mala fama, allí se nace en cualquier parte, de cualquier manera. Se muere en cualquier parte, de cualquier cosa. Es un mundo sin intervalos, los hombres están unos sobre otros, las casuchas unas sobre otras. La ciudad del colonizado es una ciudad hambrienta, hambrienta de pan, de carne, de zapatos, de carbón, de luz. La ciudad del colonizado es una ciudad agachada, una ciudad de rodillas, una ciudad revolcada en el fango (Fanon, 1973, pp. 33 y 34).

El cuadro que pinta Fanon corresponde a la ocupación francesa de Argelia. En especial al periodo de la descolonización que se caracterizó por la violencia extrema. Habla de un millón de árabes masacrados por la fuerza del imperio que no se resignaba a abandonar "su" posesión. La muerte resulta de la diferencia social, de la explotación del colono que pretende mantener la ventaja sobre el nativo. El sometido difícilmente es considerado humano: carece de derechos, valor, dignidad. Es sólo un bien, una mercancía del europeo, el objeto que le sirve.

Detrás de la desigualdad se encuentra la apropiación de los recursos naturales, el enriquecimiento de las potencias a costa de naciones con menor desarrollo. La conquista no se hace para demostrar superioridad civilizatoria o imponer un modelo cultural, sino para hacerse de la riqueza ajena. El país pobre, débil, con escaso poder bélico es explotado, saqueado, empujado a un callejón de empobrecimiento y degradación. La historia repite hasta el cansancio el aprovechamiento de los países poderosos sobre los pueblos en desventaja cultural y bélica. Esa es la relación de poder y de dominio dada entre Europa y los pueblos de América Latina, África y Asia.

A comienzos del siglo XVI a los europeos les pareció fácil invadir y explotar a todo un continente. El descubrimiento de lo que sería nombrado América significó que los imperios del Viejo Mundo se apropiaran de inmensos territorios y millones de seres humanos, validos de la fuerza

de sus caballos, mosquetones y la capacidad mortífera de sus cañones. Por el hecho de ser más fuertes se hicieron dueños del destino y los recursos de un continente. Las consecuencias de la conquista todavía repercuten de manera global 500 años después. Se arrasó con la lengua, cultura, religión, costumbres y el desarrollo económico de naciones completas. Por la mera y llana razón de la fuerza; por siglos Europa pudo llevarse la riqueza americana para consolidar su poderío.

En 1755 Rousseau llevó a cabo una de las primeras aproximaciones concretas al problema de la desigualdad. Atendió primeramente las diferencias individuales, observó que la naturaleza es muy variada en lo físico, lo intelectual, en las inquietudes o los intereses. En el *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* (1996) Rousseau hizo un repaso al proceso histórico, se remontó al inicio de la humanidad, el surgimiento del lenguaje, las primeras creaciones como el fuego, las armas, la vivienda, la agricultura, las formas organizativas. A su parecer el origen de la desigualdad se encuentra en la aparición de la propiedad privada y las leyes que permiten asegurar que algunos miembros conserven e incrementen sus haberes sobre el resto de la comunidad.

Tal fue, o debió ser el origen de la sociedad y de las leyes, que dieron nuevos obstáculos al débil y nuevas fuerzas al rico, destruyeron sin remisión la libertad natural, fijaron para siempre la ley de la propiedad y de la desigualdad, hicieron de una hábil usurpación un derecho irrevocable y sometieron desde entonces, para provecho de algunos ambiciosos, a todo el género humano al trabajo, a la servidumbre y a la miseria (p. 266).

La desigualdad va a ser impuesta no por un mayor trabajo, más habilidad o capacidad productiva y de ahorro, sino por el ejercicio de la fuerza, apropiación que hace el más fuerte sobre el débil, para lo cual se crean normas legales que tienen vigencia gracias a la presencia de bandas armadas y posteriormente al ejército. La acumulación de riqueza y el consecuente fincamiento de leyes protectoras de los ricos dio lugar a las jerarquías sociales y a la preservación de los privilegios de unos sobre otros. Rousseau concluye su discurso de esta manera:

Dedúcese de esta exposición que la desigualdad, que es casi nula en el estado de la naturaleza, saca su fuerza y su acrecentamiento del desarrollo de nuestras facultades y de los progresos del espíritu humano y se hace finalmente estable y legítima mediante el establecimiento de la propiedad y de las leyes (p. 287).

Hobbes señala que los hombres son muy iguales, pero la envidia ocasiona la disputa y conduce al sojuzgamiento o la opresión. Es por ello que surgen el dominio y el control de unos sobre otros. "Así hallamos en la naturaleza del hombre tres causas principales de discordia. Primera la

competencia; segunda, la desconfianza; tercera, la gloria” (Hobbes, 1984, p. 135). En opinión de Hobbes, el hombre siempre ha peleado, buscado ventaja, su naturaleza lo impulsa a la defensa y a la guerra. El espíritu competitivo lo lleva a querer tener más, a expandirse, a hacerse de la posesión ajena, con lo que pretende satisfacer sus naturales apetitos sin que le preocupen los demás. Es por ello que a lo largo de la historia y la evolución organizativa se llega a constituir una autoridad superior, el Estado, el Gran Leviatán que al concentrar una fuerza incomparable está en condiciones de intervenir en las disputas individuales e impide la ventaja, la ambición o el interés particular sobre el derecho de los otros.

Sin embargo, las regulaciones del Estado no logran impedir que unos adquieran más y garanticen su posesión, ahora con el respaldo de un poder mayor. No importa que el dominio y la acumulación pudieran tener un origen oscuro y no legítimo, a la larga se defiende lo logrado y se consigue el apoyo del poder del Estado, como garantía a la riqueza y la posesión de más objetos que los demás. La incertidumbre que depara el futuro favorece la competencia entre los hombres, la lucha por la acumulación, la ganancia y el ingenio para preservar los privilegios. Se termina por establecer una situación ventajosa, la diferencia entre los hombres, la cual es legitimada por el Estado. La conclusión definitiva es: una sociedad desigual, ahora avalada por la fuerza del Estado.

Según Hobbes es posible que nunca haya existido una sociedad ideal donde imperara la justicia, el bien común, un orden espontáneo. Lo intrínseco del humano es la guerra, la diferencia, la discordia. Y en ese sentido siempre se está dispuesto a la guerra y a ganar. De la guerra resultan vencedores y vencidos, poseedores y desposeídos, amos y esclavos. Tal parece que la condición natural de los hombres es precisamente la imposición de un orden aceptado por todos en donde unos imponen su condición y otros deben cumplirla irremediablemente. De alguna manera Hobbes condena las diferencias, la injusticia y la ley del fuerte, pero admite un espíritu díscolo y competitivo en el humano. La solución siempre imperfecta la ofrece el Estado, que legitima la desigualdad y el orden establecido.

Las nociones de derecho e ilegalidad, justicia e injusticia están fuera de lugar. Donde no hay poder común, la ley no existe: donde no hay ley, no hay justicia. En la guerra, la fuerza y el fraude son las dos virtudes cardinales. Justicia e injusticia no son facultades ni del cuerpo ni del espíritu. Si lo fueran, podrían darse en un hombre que estuviera solo en el mundo, lo mismo que se dan sus sensaciones y pasiones. Son, aquellas, cualidades que se refieren al hombre en sociedad, no en estado solitario. Es natural que también en dicha condición no existan propiedad ni dominio, ni distinción entre *tuyo* y *mío*; sólo pertenece a cada uno lo que puede tomar, y sólo en tanto que puede conservarlo (p. 138).

Esa visión inglesa del siglo XVI legitima la posibilidad de dejar caer el orden imperial europeo en el resto del mundo con menos desarrollo económico y militar. Las potencias europeas que para ese momento de la historia han conformado avances en todos los órdenes están en condiciones de fijar su ley en todo el planeta a la vez que pueden seguir creciendo a costa de los recursos que obtienen de las regiones ocupadas. De esa suerte se promueve un orden desigual, que se sigue incrementando gracias a la relación desventajosa entre la metrópoli y las colonias.

Las potencias europeas exportan una exitosa campaña violenta en todo el mundo de menor desarrollo que las lleva a apropiarse de territorios y mercados inconmensurables. Los grandes viajes intercontinentales permiten mover ejércitos, burocracias y mercancías generadores de las revoluciones industrial, científica y cultural, con lo cual la desigualdad mundial se agiganta. El proceso histórico desigual no es nuevo, su origen es milenario, pero cada vez es más acelerado y radical.

Para Marx el proceso humano ha estado preñado desde mucho tiempo atrás por la eterna lucha de clases. No sólo la lucha entre pueblos, sino entre los estratos de los pueblos y de las naciones en cualquier parte del mundo:

Hombres libres y esclavos, patricios y plebeyos, señores y siervos, maestros y oficiales, en una palabra: opresores y oprimidos se enfrentaron siempre, mantuvieron una lucha constante, velada unas veces y otras franca y abierta; lucha que terminó siempre con la transformación revolucionaria de toda la sociedad o el hundimiento de las clases en pugna (Marx y Engels, 1973, p. 111).

La historia humana no ha sido un proceso terso y racional. Ha sido la lucha por la posesión de los bienes materiales, la relación de poder, la posesión e imposición de la cultura, el dominio de unos sobre otros. Explotación y desigualdad. La explotación que da como consecuencia las diferencias sociales.

Marx denuncia los mecanismos de la explotación, económicos, legales, de cultura y sobre todo de tipo militar. El descubrimiento de esa base opresora en que se sustenta el proceso histórico llevó al estudioso alemán a proponer la superación de la lucha de clases. El ideal marxista toma en cuenta la desigualdad en las condiciones de vida, de educación, acceso a la salud, trabajo, vivienda, oportunidades para desenvolverse. Su planteamiento vislumbra una sociedad sin clases, que hoy más que nunca es una aspiración real y absolutamente necesaria. La actual brecha entre poder y opresión, riqueza y miseria, exige medidas radicales para reducir la desigualdad, que detengan la más grotesca acumulación de capital

generada a costa de la miseria de casi toda la humanidad. La forma precaria en que apenas sobreviven millones de personas en todo el planeta obliga a concepciones y prácticas revolucionarias que hagan posible un reparto justo de la riqueza, y que los marginados ocupen un lugar en el mundo.

La aspiración no es nueva ni descabellada, es el pensamiento racional en que se puede pensar a los seres humanos. En 1789, al derrumbe de los regímenes aristocráticos, los revolucionarios franceses lanzaron al mundo la proclama de “Libertad, igualdad, fraternidad”, las dos últimas exigencias se acercan precisamente a la necesidad de diseñar alternativas novedosas orientadas a la distribución equitativa de la riqueza y la garantía que todos cuenten con lo indispensable para el desarrollo de una existencia satisfactoria.

El siglo xx fue un ejercicio de violencia inusitada en la historia. Tuvieron lugar las dos hecatombes más grandes y mortíferas que ha padecido la humanidad. Dicho siglo también sirvió para ensayar modelos de solidaridad y de justo reparto de los beneficios creados. Sin embargo, la posibilidad socialista se quedó a la mitad del camino, desencadenando los archipiélagos de opresión más acabados. Hoy el mundo vive la vorágine de acumulación neoliberal, que no respeta principio ni comunidad. Las corporaciones financieras se apropian en todos los rincones del orbe de los recursos naturales y del trabajo de los pueblos, dando lugar, por una parte, al más grandioso avance tecnológico, pero también a la miseria más extendida y al deterioro brutal del entorno.

La capacidad de creación de riqueza que se ha generado no justifica que la mayor parte de la humanidad transite por la inhumanidad ni que se aniquile al planeta.

1.1.1 Desigualdad y globalidad

Hace un cuarto de siglo se afianzó la ola económica que ha dominado el mundo en la fase final del siglo pasado y en el que comienza: el neoliberalismo. Hoy vemos que se le asocia con la noción de globalidad, para dar a entender que todas las economías están interconectadas por los flujos de capital y el movimiento de mercancías, donde los países industrializados se apropian de los recursos y esfuerzos de los menos desarrollados.

El esquema neoliberal favorece a las economías desarrolladas, que operan como ejemplo e impulso de las que se han quedado rezagadas. Hay un encadenamiento en el ámbito mundial, donde los países que

Llevar a cabo la gran acumulación están en posibilidades de crear nuevas tecnologías y métodos de producción cada vez más sofisticados y eficientes.

La globalización ha sido posible, entre otras cosas, por dos revoluciones: la tecnológica y la informática. Y ha sido y es dirigida por el poder financiero. De la mano, la tecnología y la informática (y con ellas el capital financiero) han desaparecido las distancias y han roto las fronteras. Hoy es posible tener información sobre cualquier parte del mundo, en cualquier momento y en forma simultánea. Pero también el dinero tiene el don de la ubicuidad, va y viene en forma vertiginosa, como si estuviera en todas partes al mismo tiempo. Y más, el dinero le da una nueva forma al mundo, la forma de un mercado, de un mega-mercado... Las consecuencias políticas y sociales de esta globalización son una figura de oxímoron reiterada y compleja: menos personas con más riquezas, producidas con la explotación de más personas con menos riquezas, *la pobreza de nuestro siglo es incomparable con ninguna otra. No es, como lo fuera alguna vez, el resultado natural de la escasez, sino de un conjunto de prioridades impuestas por los ricos al resto del mundo* (Marcos, 2000).

Neoliberalismo y globalización operan simultánea y coordinadamente. El primero atiende más estrictamente a un proyecto económico que favorece a la gran empresa y busca la ganancia a cualquier costo. Tras de sí tiene al mercado, como estructura reguladora de la producción, el consumo y la distribución. Esta concepción se contrapone al Estado, aparato de poder y centro de decisiones que atendió en cierta medida al equilibrio entre las clases y los grupos.

La globalización se explica por los avances técnicos que se han generado en las últimas décadas. El capital financiero se puede mover por todo el mundo en cosa de segundos. Los avances electrónicos permiten que se coloque donde produce el rendimiento más alto. Esto explica que se hable de *aldea global*, noción de un mundo reducido, una comunidad próxima y vinculada por los avances en la comunicación y la tecnología. Es así como el corredor de bolsa puede comprar o vender en cuestión de segundos petróleo, gas, oro, o lo que sea, en Londres, Nueva York, Buenos Aires o Hong Kong, según los vaivenes de la bolsa y la ganancia.

El fenómeno de la dinámica expansiva del capital está señalado desde comienzos del siglo xx en trabajos como los de Lenin (s/f), aunque ahora la intercomunicación es mucho más intensa gracias al empleo de satélites, faxes, Internet, teléfonos celulares, la mejora de la aviación, en pocas palabras a los cambios de la tecnología contemporánea.

La humanidad jamás ha estado desligada o ajena a los intercambios, por el contrario, basta recordar los trabajos de Braudel (1989) sobre las líneas comerciales que se tenían en el Mediterráneo hace centurias,

las rutas mercantiles entre Oriente y Occidente abiertas por Marco Polo, la relación comercial entre América y Europa desde los descubrimientos de Colón, la navegación entre México y las Filipinas, y otros mil ejemplos, pero lo que marca la globalidad es que ésta abarca a todo el planeta y ocurre sin movilización física, sino que se sustenta en los avances de la tecnología.

El mundo contemporáneo caracterizado por esta relación de proximidad permite que las mercancías se desplacen en horas o días a cualquier rincón, pueblo o localidad de los cinco continentes. Las mercancías de China se tienen en semanas en localidades aisladas de América o África, y un periódico que en este momento se edita en Rusia puede ser leído en la pantalla de una computadora por un usuario mexicano antes de que su edición regular sea colgada en los quioscos de Moscú. La producción se realiza teniendo en mente los costos más reducidos, con el menor personal posible y los salarios más bajos, haciendo hasta lo indecible por no crear compromisos con el trabajador.

El neoliberalismo y el empequeñecimiento del mundo no sólo producen ganancias y una transformación de la técnica, también generan contradicciones sociales a nivel planetario. El neoliberalismo, como la marca de esta época, se basa en la máxima utilidad posible. La economía global tiene su fundamento en la explotación de los pueblos y la depredación de los recursos naturales. En la aldea global, los grandes grupos de poder y las naciones que deciden por toda la humanidad, también crean problemas de desigualdad, injusticia, pobreza, y las consecuencias se heredan al porvenir (Didou, 2000).

Esa transformación del mundo determina la forma de vida, los modos y las costumbres de la humanidad. La globalidad no sólo se entiende como una acumulación gigantesca de capitales, de movilidad de inversiones, de información inmediata; ese mundo neoliberal y globalizado pretende la uniformidad de la especie, la conformación de una sola cultura e historia para todos. Los centros mercantiles son idénticos en todas partes, las empresas que mueven los bienes de consumo son las mismas en todos los puntos del planeta, la gente se ve movida por similares campañas de propaganda en Estados Unidos, Asia o Europa, los productos que se pueden adquirir también son los mismos; los centros de poder mundial buscan imponer un comportamiento homogéneo, lo cual significa un solo mundo, el hombre igualado e indiferenciado.

En el neoliberalismo los flujos opuestos de capital profundizan la brecha entre la concentración y el despojo de riqueza. El capital se mueve

hacia los centros financieros dando lugar a la mayor acumulación en la historia, a la vez que la pobreza alcanza niveles escandalosos en amplias regiones del planeta. La conclusión es un ensanchamiento de la desigualdad entre hombres y países. Hoy la mayoría de la humanidad con su trabajo y miseria paga el bienestar de unas cuantas naciones prósperas.

Stiglitz (2003) señala que el Fondo Monetario Internacional (FMI), como institución reguladora de las finanzas, debería promover el trabajo y la expansión económica, pero sus políticas tienen el efecto contrario, reducen la inversión del Estado, acaban con la actividad productiva y el número de fuentes laborales. El Consenso de Washington se ha propuesto que los estados de los países en desarrollo intervengan lo menos posible en la determinación económica, y son los consorcios financieros quienes se hacen cargo de las inversiones, los procesos productivos y la regulación de los precios.

La determinación de la producción, el mercado y el consumo por parte de las instituciones como el Banco Mundial y el FMI, influye decisivamente en la acumulación de la riqueza y el empobrecimiento de la mayor parte de la población de los países pobres. Es interesante observar cómo muchas de las políticas que recomiendan los centros financieros para la mayoría de las naciones no son adoptadas por el gobierno de Washington. La reducción de la actividad económica y la apertura irrestricta de los mercados sólo es seguida por las economías en desarrollo. En tanto se obliga a los países pobres a no subsidiar sus productos agrícolas y a abrir sus fronteras a la mercancía de Estados Unidos, la poderosa nación otorga generosos recursos a sus productores agrícolas, lo que garantiza su supervivencia y prosperidad. El resultado obvio es la radicalización de la desigualdad internacional (Stiglitz, 2003).

Aunque parezca contradictorio y absurdo, el desarrollo de la técnica, los avances científicos en todos los campos del conocimiento, la facilidad en el intercambio de mercancías, la abundancia de productos, la información sin límite en todo el mundo, todo ello favorece la pobreza, el hambre, la ignorancia, la proliferación de guerras como nunca. Hoy el mundo es tan desigual como jamás lo fue.

La propaganda neoliberal señala que debido al conocimiento alcanzado en los procesos productivos, la salud, la agricultura y el control de los fenómenos naturales, se estaría llevando a la humanidad hacia una era de abundancia y prosperidad. Pero se esconde que la base del modelo económico globalizador se nutre precisamente de las condiciones polarizadas de opulencia y precariedad. La desigualdad es lo que permite el

derroche y la miseria, al igual que el resto de los periodos históricos, el insolente confort de unos cuantos es consecuencia de la pobreza, el atraso y la ignorancia de casi todos.

El hombre siempre ha vivido un equilibrio precario. No sólo ha estado en riesgo su subsistencia, se han padecido hambrunas, el medio ha sido inclemente, muchas enfermedades han azotado a pueblos por generaciones enteras. Ahora, el hombre controla a la naturaleza, se tiene un enorme acopio informativo de cómo funciona el cuerpo, de las enfermedades que le aquejan, de cómo se pueden curar... si se destinan los medios adecuados. De igual manera la producción de alimentos hoy no es ningún problema.

El problema no es de naturaleza productiva, sino de distribución, de elección de modelo económico, y más que nada de actitud, de sensibilidad, sabiduría sobre lo que es el hombre, su posibilidad de tránsito digno en esta vida. Se puede producir lo que sea, dar educación a todos, curar muchas de las enfermedades que se padecen, el hambre podría ser una cosa del pasado. Pero el imperativo del mundo actual lo impide: antes que cualquier cosa impera la ganancia. El objetivo no es que el ser humano sea medianamente feliz, sino que el hilo conductor es fijado por la tasa de interés, la acumulación.

Lo que mueve al mundo no es la solución de los problemas del hombre, sino la utilidad. El capitalista, es decir el productor de bienes y servicios, no se rige por el bienestar del hombre sino por la regla de oro de cuánto se gana. En esencia, tal como apuntaba Marx (1987) hace más de 100 años, el sentido humano se ha perdido. El hombre ha dejado de ser el fin de las cosas, su lugar lo ocupa la acumulación de riqueza.

México forma parte de la cadena económica y política que se ha descrito. Las contradicciones que aparecen en otras partes también suceden en forma parecida en el ámbito nacional. La educación también presenta esas características y evidencias contrapuestas.

La educación es una actividad que tradicionalmente ha permitido la movilidad social. Pero hay evidencias que apuntan a que las bases cognitivas de la educación también pueden servir no para el ascenso, sino para la preservación de un estado de pobreza y marginación. Una educación desprovista de condiciones adecuadas, en lugar de convertirse en un mecanismo de superación humana, podría ser la vía para el mantenimiento y hasta la profundización de la marginación humana.

1.2 Desigualdad y educación

Las evidencias acerca de una sociedad dividida entre pobres y ricos no es una situación fortuita, es el resultado pensado de favorecer a las grandes empresas y dejar en el abandono a los desposeídos. En sus estudios sobre distribución de la riqueza, Boltvinik (1999, p. 5) concluye que en México, de los 100 millones que componen al país 70% son pobres. Pero no sólo eso, las tendencias hacia una mayor pobreza se agigantan con la aplicación de las políticas neoliberales practicadas a partir de la década de los 80.

Boltvinik y Hernández (2000, p. 192) ofrecen un panorama de la pobreza en México. Los resultados consisten en los cálculos hechos a partir de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, de 1989. El análisis corresponde a cuatro tipos de localidad, unas de tipo urbano y otras rurales. Según el estudio de estos autores la pobreza abarca a gran parte de la población:

De los 79 millones de personas que poblaban el país en 1989, 55.9 millones —que conformaban 10.2 millones de hogares y que representaban 70.6% de la población nacional— eran pobres, y 35.4 millones (44.7%) eran pobres extremos. Al descomponer el grupo de los pobres extremos en los dos estratos que lo conforman, observamos que los indigentes —los peor situados— representaban 29.4% de la población nacional (23.3 millones), y los muy pobres 15.3% (12.1 millones). Quedaban entonces como pobres moderados 20.5 millones, 25.9% de la población nacional. En resumen, 70.6% de la población es pobre (en 1989) y 29.4% no pobre. El 41.7% de los pobres es indigente; 21.7%, muy pobre —por lo tanto, 63.3% es pobre extremo— y 36.7% pobre moderado.

Según estos autores, la más alta incidencia de pobreza se encuentra en las zonas rurales, 85% en el campo, en tanto que en la ciudad es de 61.7%. La pobreza se distribuye en forma desigual: el menor índice de pobreza se tiene en las grandes concentraciones urbanas y el norte del país, y la mayor parte de los pobres se localiza en las zonas rurales de los estados del centro y sureste, entre los que se encuentra el estado de Veracruz.

La investigadora de la UNAM, Verónica Villaresque (2002), reporta que los gobiernos priístas provocaron un efecto devastador en el campo mexicano. El saldo es impresionante: de 27 millones de campesinos, 26 son pobres, los ingresos cayeron 70% y se es absolutamente dependiente del exterior; en 1984 había 11 millones de pobres y en 1997 se incrementó a 51 millones de personas, 55% de la población. Ese periodo precisamente corresponde a la adopción de las políticas neoliberales.

En una investigación distinta, Ávila y otros estudiosos del Instituto Nacional de Nutrición (1998, pp. 150-160) elaboraron a mediados de los años 90 un extenso estudio realizado en 38,232 familias y un total de 31,601 menores, a los cuales se les tomó en cuenta la edad, el peso y la talla. El resultado indica que 42.7% de los niños presenta daños severos en su crecimiento a causa de la desnutrición. Lo interesante del trabajo es que una medición similar efectuada en 1972 mostró que la proporción de niños afectado era de 17.4%. Es decir, la pobreza y sus consecuencias en el desarrollo infantil, en lugar de disminuir, se han elevado sustancialmente.

La desnutrición de los niños de menos de cinco años se concentra en los estados de Guerrero, Yucatán, Campeche, Puebla, Oaxaca y Chiapas. Destaca el hecho de que los estados con mayor población indígena son los que presentan elevados niveles de desnutrición. Los estudios reportan que la mayor pobreza en México se localiza en los estados del sur y el sureste, lo cual es una demostración más del grado de desigualdad imperante.

En otro estudio, este de corte latinoamericano, se coincide con lo anteriormente planteado. Se reporta que en México 80% de la población indígena es pobre. El estudio indica que la pobreza no es una situación natural de la humanidad, sino el producto de políticas sociales y económicas. “Los niveles de pobreza de la región son resultado de decisiones que pueden cambiarse, y existen los recursos para que casi la mitad de la población no tenga que vivir en esas condiciones” (Reimers, 1999, pp. 17-68).

El investigador concluye su trabajo diciendo que la desigualdad y la pobreza son la consecuencia de políticas de desarrollo. El diseño económico de reparto desigual del producto del trabajo deriva en que unos sean pobres y otros ricos. Lo importante es que las decisiones de los humanos son las creadoras de la acumulación y de la carencia. Se crean dispositivos que permiten que unos sectores reciban más ingresos en tanto a otros grupos se les reducen recursos. Con el tiempo se tiene una sociedad dispareja.

La mayor desigualdad del continente se registra en Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Panamá y Paraguay. La desigualdad dada en términos de ingreso y nivel de vida, repercute en los niveles educativos. Así, en México el 10% más pobre de la población tiene una escolaridad de poco más de 2 años; pero en cambio la escolaridad del 10% más rico es de más de 12 años como término medio.

Los grupos indígenas sufren desproporcionadamente la exclusión educativa. Como he señalado antes, los indígenas latinoamericanos son en su mayoría pobres. Sus oportunidades educativas son aún más bajas que las del resto de los pobres en cada país. En Guatemala 60% de los indígenas no ha asistido a la escuela, comparado con 25% para el resto de la población. Únicamente 57% de los niños indígenas entre los 10 y los 12 años asiste a la escuela, comparado con 75% de la población no indígena. En México, quienes viven en municipios predominantemente indígenas tienen menor nivel educativo. El porcentaje de hombres que no saben leer es tres veces mayor que en municipios donde 40% son indígenas, que en aquellos donde menos de 10% son indígenas (32% vs. 7% de analfabetos, respectivamente); entre las mujeres, la proporción de analfabetas es cuatro veces más entre las indígenas que entre las no indígenas (43% vs. 10%) (pp. 36 y 37).

Este investigador atribuye la desigualdad a la desnutrición de los grupos sociales marginados, la ausencia de servicios de salud, las carencias del servicio educativo, la escasa formación de los maestros, los bajos ingresos de la comunidad. En resumen, la pobreza ocasiona la desigualdad. La pobreza como condición creada, no surgida de condiciones naturales.

La CEPAL, el organismo de estudio económico de la UNESCO, también ha hecho importantes valoraciones acerca de lo que sucede en América Latina respecto a la economía y la educación. En un estudio colectivo realizado en 1992 se desarrolló la idea de que la educación ha funcionado como pivote para el desarrollo y la promoción de la equidad en los pueblos de América Latina. La educación funciona como un mecanismo que promueve avances tecnológicos, lo que contribuye a la expansión económica y a la equidad (CEPAL, 1992).

Así como la actividad económica dinamiza los procesos educativos y éstos contribuyen a igualar las condiciones de la población, a la inversa; para lograr un desarrollo sostenido se requiere que la sociedad goce tanto de trabajo como de niveles básicos en alimentación, empleo, salud, vivienda, educación. También que esos bienes y servicios se distribuyan con equidad. No hay desarrollo real sin un equilibrio entre los distintos sectores y grupos de la sociedad. La equidad es uno de los factores que permite el desarrollo en cualquier sociedad; hay desarrollo en la medida que comprende a las mayorías o prácticamente a toda la sociedad.

La educación también se entiende como un factor que es necesario generalizar a todos los sectores. Es posible que se den casos reducidos de altos niveles educativos, pero al contabilizar la educación de un pueblo se incorpora a todas las clases sociales, a los de la ciudad y el campo, a los grupos ricos y a los menos favorecidos. El resultado es la educación de un

país o una región determinada. Vistas así las cosas, la educación se contempla como el eje de la transformación productiva con equidad.

El planteamiento que hace la CEPAL es muy claro: el desarrollo se mide por los grados de salud, vivienda, trabajo, ingresos, educación, que caracterizan a la sociedad. Sin embargo los números que ofrece América Latina no son muy positivos. De hecho, por el deterioro económico sufrido en la región de los años 80 a los 90, se le ha llamado la *década perdida*. En todo ese lapso, en lugar de avances se han dado retrocesos. Los datos que se aportan hablan de un decremento del poder de compra, baja en los salarios y pérdida en el nivel de vida. A pesar de eso, los países del subcontinente tuvieron logros en la educación, mejoras en la comunicación. Hay una especie de contradicción, pues en tanto se redujo el nivel de vida, la población tuvo incrementos reales en los procesos educativos y en el acceso al conocimiento que ofrecen los medios de comunicación.

El fenómeno de más educación y escasa capacidad de compra sobre todo afecta a los jóvenes, que se ven frustrados en sus aspiraciones. La población cercana a los 20 años en las décadas de los 80–90 tuvo acceso a la educación, al teléfono, el conocimiento de cómo se vive en las naciones desarrolladas, pero no participaron activamente en los procesos económicos ni tuvieron oportunidad de hacerse de los bienes que se exhiben en la televisión. El resultado es un incremento del descontento y la criminalidad. La inconformidad y la frustración no sólo son de obreros y campesinos, también alcanzan a la juventud de las clases medias.

En atención al panorama que presenta América Latina, la CEPAL propone reorientar el desarrollo de tal manera que se alcancen mínimos satisfactorios de equidad. Se busca que se amplíen las oportunidades laborales para todos los sectores, se disponga de los recursos que promuevan al empresario pequeño y mediano en toda la región. El desarrollo es posible siempre y cuando se amplíen las posibilidades de trabajo, mejore el ingreso y se logre una distribución equitativa de la riqueza.

El análisis que hace la CEPAL del acceso que se tiene en América Latina a la educación es positivo. Ha habido un crecimiento sostenido en las últimas décadas. Los datos reportan que el analfabetismo todavía es padecido por 15% de la población. Sin embargo se tiene matriculado 90% de los niños en edad escolar; 57% están inscritos en secundaria, y cerca de 20% llega a la universidad. No obstante, la región no sigue un patrón uniforme, la tónica es la desigualdad. Así como Cuba, Venezuela, Costa Rica, México, Argentina, Chile o Panamá presentan altos índices

educativos, naciones como El Salvador, República Dominicana, Haití, Guatemala y Honduras se mantienen bastante rezagadas.

Aparte de los datos numéricos, el problema mayor se encuentra en la calidad de la educación que se imparte. El informe señala lo siguiente:

La mala calidad de la enseñanza básica tiene el impacto más grave, pues obra como lastre en los resultados de los demás niveles educativos, a la vez que constituye un serio freno al desarrollo económico, político y social de la región. La mala calidad de la educación primaria latinoamericana y caribeña se refleja en las elevadas tasas de ingreso tardío, repetición, deserción temporal y deserción definitiva prematura. Por el efecto combinado de esos cuatro factores, la mitad de los niños escolarizados abandona la escuela antes de finalizar la educación primaria, y una proporción significativa de jóvenes de la región son funcionalmente analfabetos, en el sentido de que no cuentan, al término de su escolarización, con las capacidades mínimas para leer y entender lo que leen, para comunicarse por escrito y para realizar cálculos simples (CEPAL, p. 44).

La situación que se presenta en la educación es desfavorable para el desarrollo. En lugar de contribuir a una expansión económica y social se llega al estancamiento. Los datos que se aportan son del todo inconvenientes. En los últimos años se ha reducido el gasto en educación, lo que provoca menor salario para los docentes, y eso repercute en que el profesor realice mal su trabajo, ya que muchas veces tiene que cumplir otras labores para completar el ingreso familiar. También la región se ha caracterizado por innumerables movimientos sindicales tratando de reivindicar condiciones de vida, obtener la dotación de equipo, instalaciones y materiales de trabajo:

El prolongado deterioro de las condiciones de trabajo de los docentes parece haber empezado a afectar el reclutamiento de nuevos aspirantes a la pedagogía. Los datos de algunos países indican que los que ingresan a estudiar la carrera del magisterio son estudiantes de bajo perfil académico. Otras investigaciones muestran que los puestos de entrada al trabajo docente son los primeros grados de las escuelas primarias ubicadas en zonas rurales o marginales urbanas. Paradójicamente, los docentes que se desempeñan en los lugares más exigentes del sistema educativo son los que tienen menos experiencia profesional y perciben, incluso, salarios más bajos que otros colegas debido, fundamentalmente, a su escasa antigüedad en la carrera (p. 45).

En esas circunstancias, la educación vista teóricamente como pivote del desarrollo, al no funcionar como mecanismo de ascenso y de capacitación real, no participa activamente en el crecimiento económico. Por el contrario, el sistema educativo se alía a los mecanismos que permiten una distribución inequitativa de la producción y en general de la injusticia que se padece. 20% de la población, la de mayores ingresos, recibe entre 30 y 50% de los beneficios educativos.

Los sectores desfavorecidos tienen escaso acceso a la educación, lo que da como resultado que los que menos tienen alcancen los más bajos logros escolares. El rendimiento escolar refleja los diferentes ingresos. De acuerdo con las mediciones efectuadas, en Chile, por ejemplo, los niños de las escuelas pobres tienen un rendimiento equivalente a un tercio del alcanzado por alumnos provenientes de los grupos de mayores ingresos.

En lo que se refiere a los programas compensatorios que se han aplicado en América Latina, y que son muy similares entre sí, la CEPAL encuentra que los resultados han sido negativos. Un informe destaca lo limitado de los avances, los problemas de calidad y la falta de sistematización. Bajo ese panorama de relación entre educación, economía y sociedad en América Latina, la UNESCO propone un conjunto de alternativas tendientes a incentivar el desarrollo y los niveles educativos de la población, teniendo como base la equidad. Esas medidas pueden resumirse en:

- La educación debe tener un propósito social.
- El sistema educativo debe ser abierto, con movilidad ascendente.
- En la sociedad del conocimiento, el concepto de educación debe ser una actividad floreciente.
- La educación no podrá permanecer confinada dentro de las escuelas, cada institución que provea un empleo podrá funcionar como centro educativo.
- La educación deberá tomar en serio el principio de que se aprende para la vida y no para la escuela.
- El sistema de educación debe construirse sobre las habilidades que van desarrollando los alumnos.
- La educación tiene la responsabilidad de impedir que la meritocracia degenera en plutocracia. Se hace necesario diseñar estrategias de financiamiento que permitan a los menos favorecidos ingresar a la escuela y terminar sus estudios.
- La educación podrá satisfacerse mediante el uso de nuevas tecnologías. En el nuevo contexto tecnológico, la labor docente consistirá en orientar, dirigir y animar, dejando atrás la transmisión de contenidos.
- La práctica del sistema educativo determinará los principios de gestión aplicables a cada realidad.
- De una educación que refuerza la desigualdad, debe transitarse a un proceso que contribuya a mejorar la equidad. Se apela a la función compensadora del Estado.
- La educación debe recobrar su vocación axiológica.
- La formación de docentes debe estructurarse para reclutar jóvenes y adultos con talento y con una clara vocación pedagógica, lo que

debe reflejar una profesión socialmente valorada y adecuadamente retribuida (CEPAL, 1992).

Como nunca, la educación constituye un asunto de primer orden en cualquier país; es el fundamento de la formación de los cuadros dirigentes, la pertinencia de los equipos científicos, la libertad y los alcances de quienes se interesan por el arte, la apertura de las fronteras y los escenarios imaginables de los que piensan los cambios sociales. La educación, si bien se relaciona con la inserción en el campo laboral, ya que infunde un conjunto de aptitudes, sobre todo desarrolla disposiciones que se concretan en la manera en que un pueblo responde al conjunto de necesidades, problemas y situaciones que ofrece la vida en todas sus vertientes.

Los gobiernos consideran que se hace necesario invertir en educación con el objeto de garantizar que la población estará lo suficientemente capacitada para acceder a la información y a las exigencias contemporáneas. El reto que se ha planteado históricamente es, por un lado, elevar el nivel educativo al interior del país y, del otro, nivelar la competencia con otras naciones. Al exterior se compete en lo económico, el nivel de vida, el flujo de capitales y la formación intelectual de la población. El asunto no es mera retórica, se refiere a la capacidad que se crea para hacer frente a los problemas del conocimiento en general, la eficiencia en los negocios, el dominio de las nuevas tecnologías, la infinidad de aspectos que cubre la cultura; es decir, lo que está en juego es la sobrevivencia de los pueblos en el concierto mundial.

Como parte de las políticas internas, la educación está a la par que la salud, la vivienda y el trabajo, aspectos esenciales de una población. Una de las responsabilidades principales de la autoridad está en proporcionar educación a la población, lo que se constituye en la base para el funcionamiento de la industria, el comercio, la actividad productiva y cultural. La inversión educativa se orienta a la formación de educadores, la construcción de espacios favorables para el aprendizaje, el equipamiento didáctico, la dotación de bibliotecas y centros de información y, en general, una administración eficiente.

Vistas así las cosas, la educación cumple una función de enorme importancia en la cualificación de las virtudes y los defectos de una sociedad. El sistema educativo es un bien público de interés fundamental en la operación de una sociedad.

Pero la educación no es un acto fortuito. La formación social de la gente es un acto político. Así como se puede decidir que haya escuelas

suficientes, éstas podrían escasear. De igual modo, desde el diseño del currículo, a la población se le puede ofrecer instituciones educativas críticas y reflexivas, aunque también la decisión puede inclinarse para que la escuela proporcione una mera capacitación práctica, que el alumno aprenda los rudimentos de la cultura y se sienta integrante de un grupo humano específico en su forma más elemental.

La sencillez de la formación institucional que se proporciona puede dar lugar a que el ciudadano con menos formación sea presa fácil de las presiones del poder y el hechizo de los medios, se someta a la superstición y la fuerza de la autoridad.

El tipo de educación que recibe un pueblo es producto de decisiones, de una intención política. Las clases dominantes, que son las que programan la televisión, suben al púlpito y emiten los decretos oficiales, no ven con buenos ojos un pueblo despierto, perspicaz, pendiente, que se enfrente con aire descreído a las medidas del soberano, su corte de beneficiarios y la voz de los propagandistas ideológicos y comerciales. Es por eso que la educación se hace a la medida. Se organiza y dirige de acuerdo a los intereses de quienes pueden determinar su naturaleza y sus propósitos.

Se tienen varios proyectos educativos simultáneos. No hay sólo una educación impartida y promovida por el gobierno. Está la educación llamada privada de elite, en donde generalmente se proporciona una capacitación orientada a la vida moderna, se procura la autonomía, la competitividad, la inserción en los negocios, la actividad productiva, las relaciones sociales que conducen a la ventaja. Por otro lado está la educación del pueblo, la escuela pública, que prepara empleados, servidores, lleva a la adaptación de las condiciones dadas, aunque también cabe señalar, cubre necesidades sociales, culturales y científicas, que descuida la iniciativa privada. Esta escuela se sustenta en el discurso oficial, pero en la realidad padece el abandono y el descuido.

La escuela es un instrumento para conformar mentalidades y actitudes, y de acuerdo a ello se definen las experiencias educativas que dan lugar al tipo de ciudadano deseado.

En la actualidad la escuela pública, la que paga el ciudadano por la vía de los impuestos y a la que acude la mayor parte de la población, deliberadamente se limita en número y se le empobrece académicamente. No se le dota de equipo, carece de bibliotecas, al maestro no se le capacita, se le tiene mal pagado, se permite que su organización sindical esté controlada por una mafia que sirve al poder y reprime las inquietudes y los

derechos del magisterio. El resultado evidente es que el alumno de esta escuela recibe un servicio precario, se le destina a las tareas sociales que implican menos reflexión, debate y, por ello, se dificulta la conciencia social. La consecuencia es obvia: ese ciudadano es susceptible al control político dominante. Hay multitud de evidencias e investigaciones serias en el sentido que la educación genera desigualdad económica, social y cultural.

En Canadá a las niñas de padres titulados se les sostiene hasta la universidad, en tanto que los que carecen del grado sólo conservan a las hijas en los niveles básicos. La población más beneficiada en lo económico accede a los más altos niveles educativos en una proporción de dos a cuatro veces más. En estudios con aborígenes australianos las diferencias sociales y educativas todavía están más polarizadas (Connell, 1997).

De acuerdo a las investigaciones de Connell, el sistema educativo forma parte de los mecanismos mediante los cuales se reproduce la estructura económica. De este modo, ofrece las siguientes consideraciones:

- La competencia que se impone en la escuela ofrece ventajas a los estudiantes que disfrutan de buenas condiciones culturales en el hogar.
- La diferencia en el equipamiento entre escuelas de alto nivel y donde estudian los sectores pobres es abismal. Los padres con recursos envían a sus hijos a las escuelas que disponen de las mejores condiciones de trabajo, y en muchos casos se encargan de que se les dote de los materiales necesarios, lo ven como parte del compromiso que adquieren con sus hijos.
- Los niños de la clase trabajadora ven distraídos sus esfuerzos escolares por tareas que impone la familia y las actividades económicas de los padres.
- El currículo escolar está enfocado hacia los sectores favorecidos de la sociedad; no se piensa en las necesidades ni en las condiciones de los niños rurales o marginados.
- El sistema educativo se ha convertido en un vigilante estratégico del mercado de trabajo y la codificación del conocimiento. El credencialismo es otra forma de promover la desigualdad.

La educación no es sino el espejo de la desigualdad económica y cultural. Los sistemas educativos participan en la fabricación de las jerarquías sociales, seleccionan y excluyen a sus componentes; abastecen los mercados laborales, producen y distribuyen conocimientos a usuarios diferenciados. La educación es determinante en la legitimación de la desigualdad.

La escuela inculca que los favorecidos merecen las ventajas que han ganado. Se sostiene que las personas mejor situadas en la sociedad, son más inteligentes, eso gracias a que se han preocupado por su formación, llevan años de trabajar con ahínco, son el producto del sacrificio prolongado para obtener esos bienes (Connell, 1997).

La escuela no es una institución imparcial, forma parte del sistema político y cultural. El diseño de los programas educativos responde a los intereses de los grupos en el poder. Los proyectos escolares traducen las concepciones de las esferas de mando para la sociedad en su conjunto. La escuela está pensada en las oficinas de gobierno, no es una propuesta venida de los talleres, barrios o las comunidades campesinas. Un elemento intrínseco es la desigualdad.

A pesar de la vigencia de los preceptos planteados en la “Declaración de los Derechos del Niño”, la educación formal que imparte el Estado se proporciona diferencialmente. En diversas investigaciones y en los exámenes escolares se han ido acumulando pruebas de que los niños pobres obtienen los peores resultados académicos. Da la impresión de que la pobreza es un factor que predice la marginación, la deserción del sistema educativo y concretamente anula la posibilidad de satisfacer la universalidad que enuncia el derecho establecido.

Uno de los problemas que se ha venido planteando insistentemente es la inequidad entre las zonas geográficas del norte y sur de México. En los últimos 50 años el sur ha mostrado menor crecimiento económico, ha dado muestras de una menor productividad y el ingreso personal y de las familias es menor. De hecho el sur mexicano se ha ido rezagando en lo social y económico con relación al norte industrializado y que goza de mejor nivel de vida. Esa inequidad también se tiene entre los medios urbanos y rurales. El mayor desequilibrio corresponde al medio indígena.

Las políticas oficiales han estancado la cantidad de personas que pueden acceder a los niveles medio y superior de escolaridad. De manera concreta se han consolidado los obstáculos y las dificultades para que los sectores populares y hasta los de clase media se incorporen a la educación superior. Se procura que el pueblo realice estudios básicos y medios, de preferencia técnicos. Pero existe el impedimento objetivo para que los sectores de la población de menor nivel social, económico y cultural logren inscribirse en los estudios más avanzados y se incorporen en las carreras que favorecen la reflexión y la teoría.

Prawda (1992) señala que el Sistema Educativo Mexicano presenta una enorme inequidad regional; en tanto que el norte exhibe índices de cierta calidad y desarrollo, en el sur las cifras hablan de alta deserción y analfabetismo. La reprobación en primaria es tres veces mayor en el sureste que en el norte. En el Distrito Federal sólo 3% de las escuelas no ofrece los seis grados de la primaria, por el contrario en Chiapas la cifra alcanza 50%. En la capital la escolaridad promedio es de más de ocho años, en cambio en Chiapas es de tres; en Baja California sólo hay 3% de analfabetos, pero en Oaxaca se reporta 18%; Nayarit atiende al 97% de los niños de preescolar, en cambio el Estado de México sólo lo hace con la mitad de la población; en el Distrito Federal 85% de los niños concluye la primaria, pero esa eficiencia terminal en Chiapas es de 28%; también en el D.F. la deserción escolar es de apenas 2%, en Chiapas la cifra llega a 12%.

Francisco Rojas (1995) aporta algunos datos adicionales sobre el panorama de la desigualdad educativa en la década de los 90. Plantea que el promedio nacional de acceso a la escuela primaria es de 98%, en Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Veracruz la cifra va de 70 a 80%; el promedio de la deserción en México es de 3.7%, pero en Chiapas desertan 7.6% de los niños, en Guerrero 9.6% y en Veracruz 6.5%. La eficiencia terminal en educación primaria en el país es de 61%; sin embargo en Chiapas concluye la primaria 33.7%, en Guerrero 41%, Oaxaca 50% y Veracruz apenas alcanza 46.9%.

Al comparar los resultados que tienen los niños de las ciudades, de escuelas con maestros regulares e instalaciones apropiadas, se tiene la consecuencia de que la escuela se convierte en un mecanismo de desigualdad. Pescador Osuna (1994) apunta que para comienzos de la década de los 90, la Secretaría de Educación Pública tenía trabajando a 15 mil instructores comunitarios, lo cual implicó que el profesor fuera un joven con escasa formación pedagógica, dotado apenas con los materiales indispensables para la labor encomendada, y que trabajaba en instalaciones improvisadas. Al instructor comunitario se le emplea en comunidades rurales pobres y remotas.

El Sistema Educativo Mexicano encara graves rezagos. Para 1990, 14% de la población mayor de 15 años no sabía leer ni escribir; 40% no había concluido la educación primaria. Cada año el sistema pierde 300 mil niños, los que terminan por engrosar las cifras de la población que no logra continuar su preparación. Sólo 4.6% había terminado sus estudios universitarios.

Según Ornelas (2000), los datos anteriores son un retrato de la desigualdad social que caracteriza a la sociedad mexicana. Para el autor, la distancia entre las capas sociales más que una anomalía es parte de la estructura del desarrollo capitalista inequitativo. El campo, sector que a finales de siglo presentó un profundo estancamiento, durante décadas aportó los recursos que demandaron la industria y el crecimiento de las ciudades. A la larga, esa extracción de recursos hizo que la población rural esté pagando los males de la pobreza sin esperanza de una salida para los millones de personas que ante el abandono oficial sólo atinan a emigrar a los Estados Unidos. La desigualdad dejó de ser un fenómeno fortuito para convertirse en un proceso estructural inherente del sistema capitalista, un mecanismo que reproduce la desigualdad establecida.

Carlos Muñoz (1995) analiza la relación entre escolaridad y pobreza, y cómo esa amalgama redundante en la desigualdad. A raíz de que los recursos económicos se distribuyen en forma dispareja, los sectores menos favorecidos padecen desigualdad social y educativa. La educación que reciben los sectores pauperizados no está diseñada para responder a sus necesidades de desarrollo y en consecuencia se incrementan las diferencias dadas. Es obvio que la educación presentada como mecanismo de equidad es sólo un ensayo didáctico. La realidad apunta a incrementar la brecha entre ricos y pobres, entre quienes se benefician de una educación que prepara para los retos contemporáneos y otra que inserta a los estudiantes en los procesos inferiores y peor pagados de la sociedad.

Muñoz trabajó con una muestra de 206 escuelas, compuesta por niños de primero y cuarto grados, en el ciclo 1993–1994. De ellos 35% tenía un origen rural, 31% eran niños indígenas, 21% provenía de cursos comunitarios, y 13% eran niños de la ciudad. En general, se encontró con que los maestros que laboraban en el medio rural e indígena se hacían cargo de más de un grupo escolar. También identificó un problema muy conocido: los docentes con mayor escolaridad y experiencia eran asignados a las escuelas urbanas, en tanto los que se iniciaban tenían su plaza en el medio rural y el indígena. Además 14 % de las escuelas rurales y 25% de las bilingües no disponían de una construcción adecuada para el trabajo escolar.

Algunos datos relevantes del estudio son los siguientes: en todos los casos, las pruebas de rendimiento indican que el aprendizaje de los niños es insatisfactorio de acuerdo a lo que se pretende a nivel oficial. Los niños de cursos comunitarios faltaban a la escuela en proporciones preocupantes, debido a trabajos domésticos fuera del hogar. Se hace necesario combatir el analfabetismo de los padres ya que, en el caso de

los bilingües, 15% de los adultos no sabía leer ni escribir y el porcentaje de los comunitarios era de 27%. La nutrición de los niños en los cursos comunitarios era extremadamente baja, y la mayor reprobación se da con los alumnos de las escuelas bilingües.

Un efecto recurrente es que los estudiantes en malas condiciones económicas y culturales alcanzan un deficiente resultado en la escuela: no tienen interés, reprueban, se marginan del sistema educativo, lo que da como consecuencia un trabajo mal remunerado. En otras palabras, la pobreza lleva al ciclo reproductivo de malas condiciones de desarrollo humano.

Las recomendaciones de Muñoz Izquierdo atienden dos aspectos. Primero se demanda que la asignación de maestros sea equitativa en cuanto a experiencia y formación, y en segundo término se advierte la necesidad de implementar programas compensatorios que vean lo educativo, la salud, el trabajo y la vivienda, de acuerdo a las formas de vida de las comunidades campesina e indígena.

Bracho (1995) realizó una investigación que en muchos sentidos es importante. En primer lugar aclara qué se debe entender por pobreza. A su parecer esa noción está definida en términos de ingreso, capacidad de compra, acceso a la canasta básica; pobreza es un término que implica que la persona o la familia no tengan capacidad para adquirir lo necesario para su subsistencia y desarrollo. Esa característica que impide hacerse de lo básico repercute en aspectos que son indispensables como la educación. Así, en México 41% de las personas de más de 60 años reporta cero escolaridad; de la población entre 10 y 29 años, un millón y medio jamás aprobó un grado escolar.

En términos relativos, en Chiapas, Veracruz, Estado de México, Puebla, Guerrero y Oaxaca se ubica 53.7% de la población entre 10 y 29 años sin escolaridad. Tan sólo en Chiapas hay tantas personas entre 10 y 29 años sin escolaridad, como en 15 entidades juntas. En los estados de Chiapas, Oaxaca, Veracruz, Tabasco, Campeche y Guanajuato un quinto de los jóvenes entre 15 y 29 años no concluyó sus estudios de primaria. La mitad de la población de Chiapas no tiene terminado este nivel escolar, con un tercio se agregan Oaxaca y Quintana Roo.

El concepto de igualdad educativa se entiende como que toda la población tenga acceso al mismo currículum escolar, similar oportunidad para ingresar, continuar el proceso y concluir los estudios, que los alumnos dispongan de instalaciones apropiadas para la actividad escolar y

profesores con las mismas características profesionales: de otra manera, la escuela termina por convertirse en un mecanismo generador de desigualdad social (Pescador, 1995).

La desigualdad es un problema que padecen determinadas minorías desfavorecidas. En el total social hay una gran diversidad de gradaciones en la distribución de la riqueza. Se detecta una cascada bien definida de pequeños y grandes brincos en la obtención de los recursos que se generan en la economía. En los hechos se deja caer más oportunidades de desarrollo en ciertos sectores sociales y menos en otros. Dicho de otra forma: algunos grupos sociales desarrollan habilidades para quedarse con una buena proporción del producto interno, mientras que ciertos estratos no logran implementar acciones para hacerse de riqueza. El resultado es que las sociedades son diferentes en cuanto a su acceso al producto económico que crea la comunidad.

Pescador explica que la pobreza genera diversas reacciones y actitudes en los humanos:

Quando se frustran las necesidades materiales y espirituales de un grupo social surge el desprecio por los valores generalmente aceptados, disminuye la autoestima y aparecen actitudes tanto agresivas como de evasión. Para el niño marginado de cualquier país nada es permanente como no sea el hambre y las insatisfacciones, todo lo demás lo pierde, se resiste a integrarse en forma colectiva y la desvalorización que preside su vida hará de él un ente aislado, muchas veces poco solidario, que quizá aspira, inconscientemente, a la anarquía. Así lo revelan los resultados de las investigaciones que se han realizado en muchos países del mundo sobre los efectos de la pobreza en materia de expectativas y aspiraciones (1995, pp. 48 y 49).

A lo largo del tiempo se van creando condiciones culturales distintas entre los sectores que componen una sociedad. Sin embargo, las investigaciones no reportan diferencias humanas, sino culturales. La educación que reciben los grupos da lugar a la adquisición de concepciones sobre lo que es la vida, el trabajo, las relaciones sociales que terminan por situar a estos grupos en los niveles más bajos de la escala económica. En virtud de que las condiciones económicas y culturales se mantienen, tiene lugar un ciclo reproductivo diferenciado, por un lado vuelve a darse la riqueza y por otro se repite la pobreza en todos sus aspectos.

Las sociedades contemporáneas tienen ante sí el reto de la desigualdad social. Los países industrializados presentan mejores condiciones para ofrecer oportunidades a casi toda su población, pero en el Tercer Mundo las posibilidades de ingresar a la escuela, permanecer en ella y situarse en los niveles superiores es un privilegio reservado a los grupos de altos ingresos y buenas condiciones culturales.

Rafael San Martín (1995, pp. 444 y 445) advierte que al marginar a sectores de la sociedad genera un mundo dual, por una parte se abre un panorama favorable de oportunidades para alcanzar el desarrollo humano, y del lado contrario se van creando obstáculos que impiden llegar a la plenitud:

La marginación o el distanciamiento se origina en la injusticia por la que se obstruyen y aun cancelan las posibilidades de desarrollo de millones de personas que esperan una oportunidad para tener el ejercicio de un derecho... La marginación tiene con frecuencia visos de subordinación, sometimiento y dependencia perpetuada... si la marginación es efecto de la injusticia, tiene que ver con el ejercicio de la libertad cuyo uso moralmente aceptable es fruto de la educación.

La manera de proceder de las sociedades y culturas es ir dividiendo al conglomerado humano. Se crean condiciones que permiten a un sector separarse del resto. El nombre que se usa para designar a esa porción privilegiada varía de tiempo en tiempo, aristocracia, nobleza, burguesía, elite, ricos; de alguna manera se designa a un sector que se apropia de los bienes materiales que permiten el mejor desenvolvimiento de sus miembros en su momento histórico.

Pero esa misma separación da lugar a que otros subgrupos no tengan acceso a los bienes que podría ofrecer la tierra. No se promueve el desarrollo de la persona ni se logra el disfrute de la condición humana. San Martín pone a la educación como la vía para la transformación, es el secreto para lograr el desarrollo y la plenitud. Acepta que la marginación es producto de la sociedad capitalista, es el resultado de la acción del hombre, y por lo mismo se está en posibilidad de disminuirla, eliminarla, pero también preservarla. Ofrece un currículo pensado para campesinos, los que mediante la capacitación y toma de conciencia pudieran jugar otro papel en la sociedad. Este autor propone que mediante la educación, los marginados sean capaces de construir herramientas tendientes a desarrollar proyectos económicos, sociales y culturales cuyo fin último sea acabar con la postración histórica.

Lucía D'Emilio también ofrece una relación de hechos que explican la desigualdad y pobreza que por siglos se ha impuesto a las poblaciones indígenas del continente americano. Los datos que presenta son una muestra del abandono y la marginación que padecen millones de seres humanos. Ser indio es sinónimo de pobreza, ignorancia y determina que se tenga un destino similar al de sus ancestros.

D'Emilio (1995, p. 494) presenta un informe a finales del siglo xx donde los indios del continente están excluidos de la educación, su nivel de

vida es bajísimo, constituyen la negación de la existencia. De México dice lo siguiente, tomando como base la Encuesta Nacional de Alimentación:

La desnutrición en las comunidades indígenas afecta entre 70 y 80% de la población menor de cinco años, mientras que en las no indígenas oscila entre 35 y 50%. Pero, lo que es más grave aún, las comunidades indígenas en su conjunto no muestran prácticamente mejoría alguna, y no es raro encontrar comunidades indígenas que sufrieron un deterioro notable en la década estudiada.

D'Emilio elabora varias propuestas que tienen como propósito mejorar las condiciones de la población india. Menciona que se hace imprescindible que los grupos indígenas se responsabilicen de la educación que se les proporciona. Lo procedente es que el currículo se recomponga en función de las necesidades y los propósitos de las comunidades. No es aceptable que se aplique la propuesta que se diseña en las grandes ciudades con metas y acciones muy diferentes a la realidad del niño de los pueblos indios.

En segundo lugar demanda que la educación dirigida a los indígenas tenga carácter bilingüe. Pide tomar en cuenta la lengua materna y que los programas educativos se desarrollen en ella, a la par del idioma nacional. Otra exigencia es la educación intercultural, con la cual se busca reflejar la pluralidad étnica y cultural que define a la comunidad de donde proviene el educando. Se considera de gran importancia introducir en el currículo la concepción del mundo, los conocimientos y saberes de la comunidad en que se desarrolla el niño. Aclara que la preservación de los valores culturales tradicionales de ninguna manera implica el aislamiento o rechazo de las formas culturales aceptadas en la nación, ya que eso permite el vínculo con la innovación mundial. También pide contar con educadores del mismo grupo étnico.

La mezcla de lo tradicional y lo moderno pretende el empoderamiento de la comunidad. Después de siglos en que los pueblos indios han sido marginados social y políticamente, en la actualidad se están llevando a la práctica diversos proyectos tendientes a que sean los miembros de la comunidad quienes definan su destino. La educación es uno de los instrumentos mediante los que se busca preservar formas de comprender, además de establecer una nueva relación con el poder central.

Por su parte Enrique Pieck (1995) reporta que desde principios de los años 70 se ha dado un importante desarrollo de los programas de educación no formal, denominados generalmente como educación comunitaria, que se han preocupado por proporcionar educación a la población adulta y a niños de poblaciones dispersas. Con ellos se busca

mejorar la vivienda, la salud, la electrificación de las comunidades rurales, incrementar la productividad agrícola, impartir cursos, talleres, etcétera.

Pieck efectuó una investigación de carácter etnográfico con el fin de evaluar el resultado de los programas de educación comunitaria llevados a cabo en el Estado de México, en especial analizó la valoración que hace la gente de esos programas. Entre los hallazgos, Pieck apunta que las mujeres son las principales beneficiarias, y que en general la población ve con beneplácito la aplicación de esas actividades, aunque también se reconoce que la expectativa que se tiene es baja. En ese sentido, los programas de apoyo, de educación, los cursos y las diversas acciones, a pesar de ser de utilidad, no significan un cambio notable en las condiciones de vida de la población a la cual se dirige.

Serrano (1995) analiza la relación entre condición económica y desarrollo educativo. Señala que el crecimiento económico no es una garantía de la equidad. Sin embargo, se requiere de la transformación productiva para crear políticas tendientes a la equidad. La CEPAL sustenta su propuesta de desarrollo económico con equidad en tres ejes:

- Incorporación del progreso técnico para incrementar la productividad.
- Empleo pleno, pues es la manera como la población puede participar del desarrollo y sus frutos.
- El acrecentamiento del capital humano mediante educación, capacitación, nutrición, salud y mejora de la infraestructura.

En ese planteamiento sistémico, la equidad puede lograrse reduciendo el número de pobres, promoviendo la potencialidad de las personas y diseñando políticas opuestas a la acumulación de la riqueza. Con esas bases, Serrano propone tres medidas de solución generales:

- Acceso universal a una educación moderna. Que comprende acciones como: expansión de la educación preescolar, nivelación de la calidad de la educación básica con énfasis en zonas rurales, marginales e indígenas. Programas de capacitación dirigidos a la población adulta.
- Educación integrada a la actividad productiva. Abarca una descentralización que incorpore las necesidades regionales, planificación y coherencia educativas.
- Profesionalización de los educadores. Demanda programas de formación y capacitación, mayor remuneración del trabajador.

Las propuestas de la CEPAL, como organismo regional de la UNESCO, tienen como punto de partida el conocimiento de la realidad de América Latina, y con esa base se elaboran programas, que regularmente son estudiados por los gobiernos de la región y en muchos casos se aplican atendiendo a la particularidad del país.

Se reconoce que para evitar el incremento de la brecha entre pobres y ricos es necesario diseñar políticas que favorezcan a la superación de los excluidos y a la vez se creen programas de tipo compensatorio. En Estados Unidos, con 300 millones de habitantes, se tienen implementadas acciones que procuran respaldar de forma especial a 20% de la población que se considera en desventaja. Con una gran diversidad de programas se pretende compensar la diferencia de oportunidades. En particular se busca enriquecer el entorno cultural de los niños haciendo añadidos al sistema educativo y, a menudo se destinan recursos adicionales a sectores de la población que se han quedado rezagados en las tendencias generales de crecimiento y distribución de la riqueza (Connell, 1997).

Pescador (1994) admite que la escuela forma parte de los mecanismos que de alguna manera promueven la desigualdad social. Señala que en México regularmente se destina más apoyo económico a las escuelas de los sectores privilegiados, en cambio para la población pobre la ayuda es significativamente menor. Refiere que dentro de los programas de la Secretaría de Educación para atender a comunidades marginadas, desde finales de los años 70 se tienen implementados cursos educativos con instructores comunitarios. El instructor comunitario es un joven de secundaria a quien en lugar de salario se le otorga una beca y se le capacita durante un mes; el cual trabaja en locales improvisados y con escaso material y equipo didáctico. Y aunque reconoce el esfuerzo de los instructores comunitarios en favor de los niños de las zonas pobres de México, también admite que por las condiciones de trabajo, el aprendizaje es deficiente.

La manera como el gobierno, a través del Sistema Educativo, ha tratado de revertir el empobrecimiento y atraso de grandes grupos humanos, ha sido intentando devolver a los pobres lo que se les ha sustraído. La inyección de recursos extra se les ve como apoyos compensatorios, es decir se intenta recomponer un equilibrio que bajo el empleo de muchos subterfugios, en términos reales significa una estructura desigual, injusta y excluyente.

Ornelas (2000) explica que el desarrollo de las urbes dejó una secuela de pobreza en los sectores campesino e indígenas a lo largo del territorio

nacional. En tanto se daba la expansión de la ciudad, a un ritmo paralelo se fueron creando islas de marginados hasta crear grandes manchas. Los programas compensatorios en la educación cobraron forma en la contratación de instructores comunitarios, jóvenes con una capacitación elemental y con bajos salarios que fueron orientados a prestar servicios educativos en lugares que la pobreza se radicalizaba.

En particular se ha tratado de resolver el problema de la población pobre y analfabeta con la dotación de alimentos y de cuidados en la primera infancia, la creación de programas productivos dirigidos a los indígenas y apoyos diversos para las mujeres. De alguna manera se buscó restañar los daños que provoca un capitalismo avasallador, y que repercute en los grupos más débiles de la sociedad.

La educación compensatoria se concibió originalmente para devolver a los niños lo que no se estaba ofreciendo de forma regular, pero que está estipulado por derecho. Se pensó que esos programas de ayuda social podrían ser el medio para interrumpir el ciclo reproductivo de la pobreza. Si la dinámica económica genera desigualdades, la compensación sería una forma de recomponer la regla que garantiza que todos deben tener una oportunidad igual para hacerse de los medios, obtener riqueza y acomodarse satisfactoriamente en el tejido social.

En 1991 se puso en marcha el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), se contó con un préstamo del Banco Mundial de 285 millones de dólares. Se construyeron espacios educativos, se elaboraron folletos y libros, material didáctico y se concedieron estímulos a maestros e instructores comunitarios a fin de mejorar su servicio. El programa continúa operando y en general se dedica a respaldar escuelas en condiciones de marginalidad y a niños que demandan apoyo para seguir inscritos en el sistema escolar.

Sánchez Muñozhierro (1995) ofrece un panorama completo de las propuestas que se llevan a cabo para tratar de resolver la problemática de la desigualdad e injusticia que padece la población marginada en México.

Habla de la Educación Comunitaria. Esta alternativa se fundamenta en la acción del pueblo para hacer frente a la solución de los problemas que enfrenta. La Educación Comunitaria se concibe como un proceso integral que además de la actividad educativa, abarca la realidad de la comunidad e incorpora tanto a niños como a los adultos. El programa nació en 1973 y ha dado lugar a varios proyectos específicos. Se tiene el Programa Preescolar Comunitario, el Proyecto de Atención Educativa a

Población Infantil Agrícola Migrante, los Centros Infantiles Comunitarios y el Proyecto de Atención Educativa a Población Indígena.

En el diseño de los Cursos Comunitarios se retomó la experiencia de la Escuela Rural Mexicana de los años 30 del siglo pasado. Los cursos son operados por un instructor, joven con preparación de secundaria o preparatoria en cuya labor descansa la estrategia educativa. La metodología que se propuso sería el trabajo con los seis grados de la primaria simultáneamente y se procuró seleccionar los contenidos de los programas relevantes para la comunidad. El instructor comunitario es capacitado durante dos meses y a lo largo del año asiste a reuniones de tutoría para intercambiar experiencias.

La labor del instructor no se restringe al aula, sino que participa en actividades comunitarias, como proyectos de desarrollo, construcción del aula, realización de talleres, pláticas, asesoramiento sobre la salud, hábitos de higiene, alimentación y en tareas de revaloración de la cultura del lugar. En el ciclo 1994–1995 se atendieron 149,669 niños de un total de 12,474 comunidades. En ese año se contaba con 15,015 instructores en toda la República.

En 1980 comenzó a funcionar el Programa Preescolar Comunitario. Con él se cubría la demanda de niños de comunidades remotas donde no se envía un profesor regular. El joven instructor fue capacitado previamente, y haciendo algunos acomodados en el programa oficial para ese nivel, sobre todo ajustando los contenidos a la realidad de la comunidad, se abarca el grado educativo en el lapso de un año. El trabajo se llevó a cabo siguiendo las pautas que establece el Manual del Instructor de Preescolar.

Desde 1985 se implementó el Programa de Educación para el Niño Migrante. El programa buscó adaptarse al tiempo que el niño permanece en el campo agrícola con sus padres y a las condiciones de vida en que se desenvuelve. Este programa debe ser flexible en muchos sentidos, pues la población no es homogénea. Por la diversidad geográfica del país y las características de los grupos humanos que se desplazan hacia los centros de cultivo o de cosecha, se tienen que tomar en cuenta el origen étnico, las prácticas cotidianas, los procesos de trabajo, la duración en la actividad, la edad de los niños.

La conformación de un modelo educativo que considere y retome toda esa variedad de circunstancias no es sencilla, se reconoce la necesidad de revisar y ajustar planes, acciones, materiales y de los contenidos de la

escuela primaria. Para 1994 se atendía a 4 mil niños de 323 campos agrícolas.

En cuanto al proyecto de los Centros Infantiles Comunitarios, éste incorporó a mujeres de poblaciones campesinas dedicadas a actividades productivas, que a la vez tenían niños en edad escolar. Las madres operan como agentes educativos. Para ello se aplica una capacitación previa con tutores del Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE). También se han diseñado programas de educación comunitaria para la población indígena del país. En el ciclo escolar 1994–1995 se brindó atención a la población infantil de 1,380 comunidades con diversidad cultural.

A pesar de las acciones emprendidas, que como se ve son muchas y variadas, diversos estudiosos señalan que las carencias continúan, incluso la pobreza avanza y la educación que se proporciona es del todo insuficiente. Este es el punto de vista de un destacado investigador nacional:

La compensación está siendo del todo insuficiente para equilibrar el proceso que marca el capitalismo contemporáneo. Los datos disponibles no indican que se tienda a la equidad, que se esté dando un proceso de justicia o que el nivel de vida de los pobres mejore; por el contrario, la brecha parece estar incrementando. Ejemplo notable es lo que sucede con la población indígena del país, que cada vez es más pobre, un mayor número de niños muere por enfermedades curables, la desnutrición es mayor, hasta se puede decir que ahora el gobierno tiene que recurrir a medidas de fuerza para contener el descontento de los pueblos indios (Ornelas, 2000, p. 128).

Con el objeto de valorar la eficiencia del Sistema Educativo Mexicano, se tienen estudios minuciosos como el realizado por Sylvia Schmelkes en el estado de Puebla en la década de los 90. Esta importante investigadora nacional de alguna forma coincide con lo planteado por Ornelas y Pescador. En su investigación se cubrieron 77 escuelas del ámbito rural y de la ciudad, participaron 413 maestros, se tomó contacto con 1,208 alumnos y 743 padres de familia. Esto es lo que dice, entre otras cosas, el reporte final de su trabajo:

Los resultados del aprendizaje son alarmantemente bajos, tan bajos que puede afirmarse que la educación primaria en las zonas estudiadas está logrando que los egresados de la primaria sean analfabetas funcionales, con excepción de la zona urbana de clase media. La calidad de la educación se distribuye en forma polar, de tal manera que nos encontramos con dos zonas claramente diferenciadas: la zona urbana de clase media y las zonas rurales, la marginada y la indígena (Schmelkes, 1998, p. 243).

En la zona que presenta condiciones favorables los padres ayudan a sus hijos en los procesos escolares, en la otra nadie apoya a los educandos.

El Sistema Educativo proporciona una educación pobre en donde hay pobreza. En esos lugares los padres no están en condiciones de exigir otro tipo de calidad educativa. En cierta forma se cierra el círculo de la reproducción: “en donde hay carencias se lleva una educación de baja calidad, y en donde el medio es favorable, los padres cada vez se portan más exigentes con el servicio y la formación de los maestros, se interesan por las aulas, el material didáctico, demandan se otorgue equipo de cómputo y laboratorios y en el hogar se preocupan por el aprendizaje de los hijos” (Ornelas, 2000, p. 128).

Como se advierte en esta revisión de investigaciones sobre la pobreza y la desigualdad social en México y América Latina, son muchos los problemas que se derivan del desarrollo económico. Se plantea que de seguir las actuales tendencias, se agigantarían las diferencias entre los sectores acomodados y las comunidades pobres.

Con el objeto de revertir el proceso de acumulación y miseria se han diseñado diversos programas dirigidos a los grupos sociales menos favorecidos, mismos que han sido de enorme utilidad para sacar de la marginación a miles de niños, que de otra manera habrían quedado fuera de los procesos de desarrollo y las condiciones de miseria y pobreza se habrían radicalizado.

A pesar de los innumerables estudios hechos acerca de la marginación y la desigualdad social, también queda la evidencia de que los esfuerzos realizados han sido insuficientes para revertir el problema de las diferencias económicas y sociales. El reto futuro es enorme, y lo que se pueda hacer a favor de la justicia social es de invaluable valor.

1.3 El Banco Mundial

Este organismo de financiamiento internacional tiene como propósito mantener la estabilidad de los sistemas monetarios y se encarga de promover proyectos de desarrollo. A partir de 1973 ha mostrado una creciente preocupación por los programas educativos en naciones en desarrollo.

El Banco Mundial concibe a la educación como uno de los pilares del crecimiento económico y del desarrollo; sus consideraciones tienen sustento en la teoría del capital humano, que supone que la educación funciona como parte central de los procesos de capacitación de las poblaciones y repercute en los ámbitos económico y social. Para el Banco Mundial, la educación conlleva una alta rentabilidad, en

especial la básica, ya que con una adecuada planificación logra que los países incrementen el Producto Nacional Bruto y se dé un impulso a la innovación tecnológica (Zogaib, 1997). Coraggio (1998) no duda en calificar al Banco Mundial como un Caballo de Troya, ya que promueve políticas empresariales y de mercado en los proyectos de carácter social, con la gran ventaja que es la institución que aporta el dinero y evalúa las acciones educativas.

De acuerdo con la teoría de capital humano, la educación es una inversión que se manifiesta en varios aspectos de la sociedad. El dinero que se destina al mejoramiento de la persona rinde frutos en los procesos productivos, se incrementa la productividad y la capacidad de compra, ayuda a elevar la calidad de vida. Por la dinámica económica y social que impulsa, la educación es considerada la inversión más rentable.

El financiamiento que otorga el Banco Mundial abarca proyectos muy variados, que van de escuelas rurales e institutos técnicos, hasta las facultades universitarias. El principal apoyo se ha concedido a la escuela primaria no formal, la capacitación de maestros, la alfabetización, y en especial se han hecho inversiones tendientes a incrementar el grado de acceso de los pobres a la educación en zonas urbanas y rurales, lo cual se supone contribuye a la equidad social.

Desde mediados de los años 80, el gobierno mexicano ha recurrido en forma reiterada a los apoyos financieros que proporciona el Banco Mundial para implementar programas educativos. Los recursos del Banco permitieron poner en marcha varios programas de modernización de la educación básica y se reforzaron los que funcionaban en el campo y en las zonas pobres y marginadas.

El gobierno mexicano y el Banco Mundial han explicado que la educación primaria imparte conocimientos esenciales que todo ciudadano debe recibir para enfrentar los retos que le impone la sociedad y para que esté en condiciones de participar eficientemente en los requerimientos productivos. Se considera que la calidad de la escuela primaria promueve las instituciones económicas, fortalece la cohesión nacional, fomenta hábitos racionales de consumo, enaltece el aprecio de la mujer, facilita la adaptación a los cambios tecnológicos y genera mayor productividad agrícola e industrial. Además, la escuela primaria posibilita las metas de crecimiento con equidad, y por lo tanto mejora las condiciones de alimentación, vivienda y salud, sobre todo en los sectores de la población más vulnerables.

En la década de los 90, tres programas compensatorios fueron financiados con préstamos adquiridos con el Banco Mundial: Educación Inicial

no Escolarizada, Preescolar Comunitaria y Educación Primaria para Niños y Adultos en Zonas Rurales, Indígenas y Comunitarias. Los programas estuvieron encaminados a reducir las diferencias sociales con el resto de la población y apoyar su desarrollo a través de un conjunto de acciones integradas, como la capacitación del maestro, la construcción de aulas, dotación de libros y materiales de trabajo escolar, y el otorgamiento de incentivos a los alumnos y maestros. El total del préstamo ascendió a 665 millones de dólares (Zogaib, 1997).

Uno de los problemas que se ha venido planteando insistentemente es la inequidad entre las zonas geográficas del norte y sur de México. En los últimos 50 años el sur ha mostrado menor crecimiento económico, escasa productividad y el ingreso personal y el de las familias es sumamente reducido. De hecho el sur mexicano se ha ido rezagando en lo social y económico con relación al norte industrializado. Esa inequidad también se tiene entre los medios urbano y rural. Las peores condiciones se registran en la población indígena.

La investigación realizada reporta precisamente lo sucedido en el medio rural de Veracruz. Se hace referencia a los programas dirigidos a Niños Migrantes y de Alternativas para Preescolar, sostenidos con recursos contratados con el Banco Mundial.

En buena medida los proyectos educativos de carácter compensatorio son apoyados económicamente por el Banco Mundial, pero también son diseñados, intervenidos y evaluados por funcionarios del Banco. Es decir, el país solicita un préstamo, el cual debe pagar además de agregar los intereses convenidos, pero no sólo eso, sino que delega a la institución financiera la facultad de dirigir, diseñar la política educativa, llevar el seguimiento y ponderar el logro obtenido; lo cual resulta, por lo menos, curioso.

1.4 La educación en el estado de Veracruz, México

El estado de Veracruz, ubicado en el Golfo de México, con un total de 72,815 km², ocupa el tercer lugar en población económicamente activa en el país, cuenta con el mayor inventario ganadero, produce 12% de la pesca y 4% de la producción forestal, es el tercer estado petrolero y primero en industria petroquímica. En el año 2000 contaba con 7 millones 200 mil habitantes, 35% de la población se concentra en las ciudades de Veracruz, Xalapa, Coatzacoalcos, Poza Rica, Minatitlán, Orizaba y Córdoba. En contraste, 21% radica en localidades que tienen menos de 500 habitantes. Esa enorme población dispersa a lo largo del estado, en zonas de montaña y selva, da lugar a problemas de comunicación, comercio y

educación. De la población ocupada del estado 39% son empleados y obreros, 28% son trabajadores libres, 14% jornaleros y peones y 13% son trabajadores de la familia sin pago (SEC, 1999).

La enorme diversidad geográfica, las zonas montañosas, los valles, las selvas rodeadas de ríos y una extensa área marítima origina una gran dispersión de la población. Las distancias, las dificultades que ello impone a la comunicación, obstaculiza la oferta oportuna y pertinente de los servicios. Llevar educación a miles de pequeños poblados también representa un problema. Pero aún es más grave para los miles de niños que desean acudir a una escuela, a pesar de que la más próxima se encuentre a horas del lugar en el que radican. Lo más accesible es una escuela primaria, pero conforme se requiere una escuela media o superior, el problema se agrava en términos de comunicación, costos y el traslado permanente. Esa situación se convierte en un obstáculo para que muchos grupos puedan continuar la educación básica.

Los sectores que más padecen el acceso a la educación son los que viven en el campo y principalmente en las comunidades indígenas que se localizan en regiones remotas de los centros culturales y económicos. La población indígena se encuentra establecida en las zonas montañosas del norte, el centro y en el área de selva del sur. Se les conoce como grupos huasteco, náhua, tepehua, otomí, totonaca, chinanteco, mixe, mazateco, zapoteca y zoque-popoluca. Veracruz es un estado que está dividido políticamente en 212 municipios.

De acuerdo al censo de 1990, 54.29% de los indígenas veracruzanos mayores de 15 años es analfabeta, sólo 47.36% de los niños indígenas mayores de cinco años asiste a la escuela, 26.78% entre los 6 y los 14 años no acude a ella; 20.41% de la población indígena mayor de cinco años no habla español; 41.25 % de los indígenas veracruzanos no tiene instrucción escolar alguna y 36.23% no ha concluido la primaria (INI, 1993).

Si se suman las personas de la comunidad indígena que no tienen instrucción y los que no ha concluido la primaria, la cifra alcanza 77.58 %, lo cual es una cantidad por mucho superior a la del resto de los veracruzanos. Esos datos revelan que los indígenas son la población más pobre y marginada del estado.

Según el análisis gubernamental, existen diversos factores que han impedido prestar el mejor servicio educativo a las comunidades indígenas. Se mencionan la insuficiente profesionalización del personal, las otras lenguas dificultan que los maestros se acomoden a culturas y costumbres

distintas, hay carencias en el equipamiento escolar, ausencia de dotación de material didáctico moderno y, en general, de recursos que podrían hacer de la escuela una institución atractiva y funcional (SEC, 1999).

De acuerdo al *Programa Veracruzano de Educación y Cultura 1999–2004* (PROVEC), en el estado existen 711,642 analfabetos; 15% y 38% no han terminado la primaria. Sumando esas cantidades, 53% de los veracruzanos no ha podido ejercer el derecho constitucional de la educación formal. Es decir, poco más de la mitad de la población del estado no tiene siquiera la educación básica.

El índice de analfabetismo para el mismo año era de 9%, aunque en algunos estados del norte llegaba a 5%; y en Oaxaca, Guerrero y Chiapas la cifra era superior a 15%. En 13 entidades de la federación se ofrecía educación a 80% de los niños de preescolar, pero en Veracruz sólo se atendió 50% de esa población.

En este estado sólo un cuarto de los niños que ingresa a la primaria la concluye, pero en el Distrito Federal lo hacen siete de cada 10 niños. Esto es lo que dice un destacado funcionario educativo:

A pesar de los innegables logros en materia educativa y de los enunciados pedagógicos, persisten las inequidades educativas de ingreso, permanencia y egreso en los distintos niveles, así como de calidad de la educación y de los servicios educativos que reciben los diversos grupos sociales (Prawda, 1992).

La educación preescolar se cubre en tres modalidades, general, comunitaria e indígena. En total se atiende a 214,400 alumnos, lo que representa poco menos de 80% de los niños entre cuatro y seis años. En lo que hace a los programas comunitarios, entre los que se encuentra el Programa de Alternativas, se proporcionó educación preescolar a un total de 6,100 niños en el ciclo escolar 2001–2002.

La educación primaria adopta tres modalidades, general, indígena y comunitaria. La matrícula durante el año 2001 fue de 1 millón 100 mil alumnos, lo que representa 99.7% del total de los niños en edad de recibir esta educación en el estado. En cuanto a los niños migrantes, el gobierno proporcionó educación a 928 niños en 56 campamentos en donde los adultos trabajan en el corte de café, azúcar, arroz y cítricos (Gobierno del Estado de Veracruz, 2002).

Con el objeto de revertir las consecuencias de los bajos ingresos y la desigualdad social, en el ámbito nacional se tiene implementado un programa de alfabetización, sin embargo ante las apremiantes necesidades

económicas, muchos de los iletrados veracruzanos se ven obligados a desertar del apoyo educativo, tal como confiesa su director, el maestro Guillermo Lunagómez (2000, p. 14).

La visión de la pobreza como un mal que afecta de manera determinante la situación de millones de personas y detiene el desarrollo de las potencialidades humanas es conceptualizado por el gobierno veracruzano en *El Programa Veracruzano de Educación y Cultura, 1999–2004*:

Más grave aún —como problema educativo a resolver— es el de los abismos que se han generado entre quienes todo tienen y quienes carecen prácticamente de todo y, para quienes el porvenir resulta poco promisorio... La pobreza obstaculiza el crecimiento y desarrollo social, pero es sobre todo una manifestación de injusticia social intolerable, porque la carencia de satisfactores mínimos ofende gravemente la dignidad humana... La acción educativa debe dirigirse con nuevos enfoques y modelos educativos hacia estos grupos excluidos del desarrollo del estado, pero a la vez debe sensibilizar y comprometer a la población, pues todos debemos coadyuvar a la eliminación de la pobreza y hacer vigentes los principios de justicia, igualdad y fraternidad que dieron origen a nuestra nación. Es en este contexto donde habrán de analizarse el analfabetismo y la carencia de educación básica que afecta a más de la mitad de los veracruzanos mayores de 15 años (SEC, 1999, pp. 28 y 29).

Es importante que las autoridades reconozcan cuán severo es el problema de la marginación de buena parte de la población en el estado, aunque probablemente las acciones que se toman para corregir esas contradicciones no sean del todo efectivas. El gobierno acepta que la brecha entre ricos y pobres se agranda y que el analfabetismo y la ausencia de servicios educacionales afectan a más de la mitad de los habitantes de la entidad.

Tal como se ha señalado, los programas educativos de tipo compensatorio cumplen la función de conceder a los sectores sociales menos favorecidos lo que no se les ha proporcionado de forma regular. Sin embargo, esos programas son de cobertura limitada y no abarcan todos los aspectos que hacen que ciertos grupos se encuentren en desventaja. Cabe pues, señalar la utilidad de la compensación, pero urge ampliarla y radicalizarla, tanto como lo exija la situación de injusticia que se padece y provoca la desigualdad.

El gobierno favorece una política de concentración de la riqueza y de pobreza a la vez. Para revertir la tendencia, no sólo debe actuar el pueblo, las autoridades también son responsables, más aún si tienen los recursos y el mando. De otra manera, como dice el documento, unos seguirán teniendo todo y el resto de la población seguirá deslizándose hacia una mayor miseria.

La situación educativa que se reconoce es muy grave: 711,642 veracruzanos son analfabetos, un millón 200 mil no han concluido la educación primaria y cerca de 2 millones no tienen la secundaria. 10% de la población es analfabeta y casi 40% no ha concluido los estudios de primaria.

Es evidente que el gobierno sustrae a millones de jóvenes y ciudadanos un derecho consagrado en la Constitución. Hay un incumplimiento flagrante que no se ha cobrado en las urnas ni jurídicamente. La acción diferenciadora de los gobernantes no debe permitirse. Es dejar mano libre al empobrecimiento de la sociedad, favorecer la ignorancia, las enfermedades, el retroceso social.

Un recurso que se emplea para eliminar el servicio educativo en el nivel medio y superior es alegar que no se pasó el examen de admisión. Se dice que el alumno está imprevisto y por eso no tiene derecho a seguir estudiando. La respuesta debe ser al revés, si en verdad se quiere mejorar el nivel educativo de una nación, se debe ofrecer educación a quien más lo necesita.

El Programa Educativo Estatal, analiza la situación que se tiene en la sociedad y en particular en lo que se refiere a la educación. Este es su análisis de la situación:

Más de 56% de la población de Veracruz nació y ha pasado la totalidad de su vida en "estado" de crisis económica... Las crisis han moldeado generaciones resentidas que contagian y son contagiadas por sentimientos de abulia y desinterés social. Cabe notar que en nuestro estado, 47% de los jóvenes entre 12 y 24 años (827 mil 403) ni trabaja ni estudia. (1999, p. 102).

La cifra es impresionante. No estamos hablando de un grupo marginal, sino de la mitad de la población apta para la formación o para desarrollar actividades productivas. La sociedad desperdicia la potencialidad de toda una generación. Por causas económicas se impide estudiar y por un motivo similar deja de ofrecerse un trabajo que permita ganarse la vida, entonces, ¿a qué se pueden dedicar cientos de miles de jóvenes ociosos? ¿Cuáles son las oportunidades de desarrollo social y productivo que encontrarán cuando se les han cerrado las puertas de la escuela?

La situación es crítica. Se ha creado una situación explosiva de descontento y de frustración. La explicación de lo que ocurre en la sociedad veracruzana, según el Programa educativo oficial, se debe a los bajos

salarios, la ignorancia, la falta de planeación, la corrupción que ha funcionado como base del sistema y ha impuesto una forma de vida y de acción a los sectores dominantes de la sociedad, y lo reproduce en escala menor en la estructura social; la ausencia de investigación, la proliferación de la economía informal, el desprecio por el control de calidad, el subempleo y a la carencia de mano de obra calificada.

A ello se suma que los recursos se desvían y frecuentemente no responden a las necesidades de la sociedad. Los puestos en el aparato oficial se otorgan gracias a influencias, recomendaciones, el conocido nepotismo. Las plazas de maestros no son cubiertas por personal capacitado (SEC, 1999).

Es grave denunciar que la autoridad encargada de brindar educación, por norma constitucional, que se basa en una relación de pueblo mandante y gobierno mandado, deje en el abandono a determinadas escuelas, proponga maestros incipientes, se favorezca a unos y se margine a otros, se mantenga la situación de riqueza y miseria, y como consecuencia se reproduzca la desigualdad entre los mexicanos.

La educación se presenta en muchos manuales como la solución a casi todos los problemas sociales. En casos particulares la escuela funciona como mecanismo de ascenso, como una posibilidad de corregir males de cultura y de aproximarse a ventajas económicas. Algunos chicos encuentran que su incorporación a la escuela les concede ingresos mayores a sus compañeros que no asisten a la escuela. Generalmente el grupo humano que disfruta de mejores condiciones educativas asciende en la escala social; en cambio, para quien sólo accede a la educación marginal, como lo hemos venido describiendo, la escuela opera como factor de desigualdad.

Si el servicio que se presta a las comunidades pobres se caracteriza por las carencias y restricciones, la educación tendrá efectos de empobrecimiento cultural. Si a esa situación de deterioro le sumamos limitantes sociales y económicas a los que se encuentra condicionado el grupo humano, entonces el resultado es de marginalidad, desventaja y perpetuación de la pobreza.

Siendo así, la escuela no funciona como el mecanismo de igualdad social, por el contrario se convierte en una causa más de las diferencias sociales.

1.5 La Universidad Pedagógica Nacional

1.5.1 Origen

Los antecedentes educativos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se encuentran en las Misiones Culturales de los años 20 y 30, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, creado en 1944 y sustituido en 1971 por la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), cuya función fue la actualización de los profesores en servicio. En 1975, a la DGMPM se le encomendó la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria (LEPEP), cuya finalidad fue ofrecer al magisterio en servicio una Licenciatura en Educación. La medida resultó interesante, pues al mismo tiempo en que el profesor adquiría un grado superior de formación académica, mejoraba su salario. La Licenciatura permitía que el docente no abandonara los niveles de primaria y preescolar, con lo cual se aprovechaba la experiencia adquirida.

Con esa idea, grupos de educadores, y particularmente el sindicato magisterial, demandaron una universidad del magisterio dedicada a la superación permanente de los docentes. Con ese propósito nace en 1978 la Universidad Pedagógica Nacional, como resultado de la negociación entre el presidente José López Portillo y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Karen Kovacs (1983), al analizar el surgimiento de la UPN se remonta a los distintos programas, proyectos e instituciones que en México se han dedicado a la formación de docentes. Encuentra a lo largo de la historia de la educación nacional la constante que hemos estado discutiendo en todo este trabajo: la improvisación. No parece haber una propuesta seria y de largo plazo que sienta las bases para formar un maestro a la medida de las necesidades del país. Por el contrario, lo que hay son intentos truncos, incompletos, duplicidad, contradicciones. Lo característico en el proceso de formación de docentes en México ha sido la improvisación.

El 29 de agosto de 1978 el secretario de Educación Pública, en compañía del Comité Ejecutivo del SNTE, publica en el *Diario Oficial* el decreto de creación de la UPN como una institución de educación superior con carácter de organismo desconcentrado de la SEP. El 22 de noviembre el primer rector de la nueva universidad, Moisés Jiménez Alarcón, da a conocer los lineamientos generales del programa de trabajo. La UPN inicia formalmente sus labores docentes el 12 de marzo de 1979, ofreciendo carreras en el nivel de licenciatura a una población inicial de 2,200 estudiantes, con cinco opciones: Sociología y Psicología de la Educación, Pedagogía, Administración Educativa y Educación Básica. Los estudios de posgrado, con especialización en Planeación y Administración Educativa, comienzan el 23 de abril del mismo año con una inscripción de 950

alumnos. Estas actividades se llevan a cabo en la sede central de la Universidad —la Unidad Ajusco— cuya construcción se termina en 1982 (Kovacs, 1983, pp. 270 y 271).

Pescador y Torres (1985, pp. 16 y 17) aluden al origen de la nueva universidad y su propósito:

La creación de la UPN fue un objetivo a largo plazo de distintos grupos dentro del Sistema Educativo Nacional. Los objetivos del proyecto original eran mejorar la formación profesional del magisterio, lo cual podría contribuir a mejorar la calidad de la educación en el país[...] entre marzo de 1977 y diciembre de 1978 existieron dos comisiones formadas por el SNTE y por la SEP, para analizar el proyecto de la UPN y su implantación. Estas dos comisiones produjeron dos proyectos académicos y administrativos radicalmente diferentes.

Kovacs (1983, pp. 284 y 285) completa la relación entre SEP y SNTE, respecto al proyecto de la UPN:

El proyecto que se impone, en un principio, es aquel que cuenta con mayor apoyo dentro de la Secretaría de Educación. Las características de este último decepcionan a la dirección sindical, debido a su rompimiento con la tradición normalista así como a su reducido alcance. Esto desata una ofensiva para que la institución se ajuste a las expectativas originales del SNTE, es decir, la absorción por parte de la UPN de la educación normal del país. El resultado de esta discusión es la transformación del proyecto inicial de la UPN, como una Universidad de excelencia. Por un lado el sistema escolarizado, con sede en el Distrito Federal, corresponde a las expectativas tecnocráticas prevalecientes en la SEP. Por el otro, el sistema abierto implantado en diversos estados de la República complace los anhelos masificadores del SNTE y satisface las demandas de los maestros normalistas, al incorporar la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria impartida posteriormente por la DGMPM.

Al darse ese ajuste, la UPN opera en la capital de la República y en los estados se fundan Unidades Regionales, habiendo una, dos, tres o más, dependiendo de la extensión de cada entidad federativa. Por ejemplo, en Tlaxcala sólo hay una Unidad, aunque en Veracruz existen cinco, además de las distintas subsedes de cada Unidad. En total la Institución cuenta con 73 Unidades Regionales en todo el país. Al comenzar el funcionamiento de la UPN, al magisterio se le ofreció la Licenciatura en Educación Básica. En la actualidad, en algunas Unidades se ofertan especialidades, maestrías y doctorados.

La profesionalización, vista como una mayor cualificación académica, era una necesidad imperiosa en esos momentos. A mediados de los 80, sólo 70% de los profesores en servicio poseía algún tipo de diploma para llevar a cabo la docencia, lo que habla de la improvisación como característica de la educación nacional. Desde 1887, año en que inicia la educación normal, nunca ha habido un proceso de evaluación del tipo y la calidad de la educación impartida. La misma UPN no tiene vinculación

política, curricular o académica con las normales nacionales, cada cual “jala” por su lado. De hecho la creación de la UPN afectó los intereses de las normales superiores, lo cual dio lugar a una campaña de desprestigio (Pescador y Torres, 1985).

En el comienzo de la UPN, en la Unidad Ajusco se abrieron diversas opciones de estudio, en las Unidades Regionales sólo se ofreció la Licenciatura de Educación Básica, en la modalidad de sistema abierto, denominada Sistema de Educación A Distancia (SEAD). La Unidad Ajusco apareció como una auténtica Universidad, con instalaciones adecuadas, secciones de investigación, docencia, difusión, autoridades de todo tipo, lo que permitió el diseño, la política educativa y la definición de los procesos pedagógicos de toda la UPN. En cambio las Unidades Regionales funcionaron como instancias dependientes de la Unidad Ajusco.

La diferencia entre la Unidad Ajusco y el SEAD fue clara. En tanto la Unidad Central realiza una vida universitaria, las Unidades SEAD sólo pudieron desarrollar tareas de docencia. Las decisiones se hacen y asumen en la Unidad Ajusco. El rector de la UPN fue nombrado por el Secretario de Educación, en tanto que el director de Unidad fue una concesión al sindicato.

Las Unidades SEAD jamás tuvieron una vida realmente académica. El asesor en la Unidad SEAD se limitaba a poner en práctica la antología elaborada en la Unidad Central. Los objetivos, las lecturas, los contenidos ya estaban hechos, sólo había que preocuparse por el aprendizaje de los alumnos. La evaluación quedó reservada a las oficinas centrales. En ese sentido, la vida académica quedó sumamente restringida (Lizárraga, 1996).

Con la descentralización educativa dada en 1992, la Unidad Xalapa pasó a depender del Gobierno del Estado de Veracruz. Y a más de 13 años de esa transición aún no se ha podido definir la situación jurídica de la Unidad, no se tiene un lugar en la estructura de la Secretaría de Educación y Cultura. Los trabajadores han solicitado permanentemente una definición y las autoridades demoran eternamente una respuesta.

El trabajo en la Unidad SEAD, luego referida como Unidad Regional, estuvo caracterizado por la improvisación y el control político. No hubo capacitación para el trabajo con el sistema a distancia, no se conoció a fondo qué implicaba un sistema de educación abierto, al alumno se le incorporó al trabajo escolar como si estuviera acostumbrado al autoestudio, lo cual dio lugar a una altísima deserción.

El director de la Unidad Regional de Xalapa fue nombrado por el sindicalismo vanguardista, la parte más viciada del aparato de control de los maestros. Ese es el origen de la dirección de la Unidad Regional xalapeña, lo cual fue consentido por todas las autoridades educativas desde su inicio, ya que ningún secretario de educación en el estado o rector nacional removió al director que se eternizó en el cargo, no gracias a sus méritos o capacidad, sino a la indiferencia y complicidad de las autoridades. Fue hasta 1999, gracias a las presiones del personal, cuando se inició el proceso de cambio de dirección, tal como lo señala la propuesta de reglamento respectivo.

Las relaciones de poder se dan en lo político, lo sindical y lo académico, permean prácticamente todo el orden administrativo y las actividades docentes. Aparentemente la lucha se centra en cuestiones laborales, como la asistencia, los estímulos, ciertos derechos, pero en realidad la confrontación abarca la totalidad de los aspectos de la vida cotidiana. Más allá del salario, el desarrollo profesional, está en juego la sobrevivencia de la persona, la posibilidad de expresar sus ideas, de manifestar sus sentimientos, el rescate del ser en lo básico.

Por casi dos décadas la dirección de la Unidad Regional Xalapa conformó un equipo político que se mantuvo el poder gracias a los privilegios que conceden la fuerza y la estructura del sistema. Del lado contrario, profesores aislados se resistieron a formar parte del grupo dominante, redujeron su actividad al cumplimiento de lo básico. El juego se dio entre el poder y la resistencia: la resistencia se ejerce en todos los actos, sabiendo a cada instante y en cada acción que hay un enfrentamiento con el poder. Desde ahí se carece de los espacios libres, el trabajo cotidiano se realiza desde una perspectiva de indefensión y amenaza. El sindicato opera como parte de la pinza que permite el control de la vida institucional. Sus operadores utilizan el poder para defender los privilegios de grupo. El sindicato actúa en calidad de patrón, secundando a la parte oficial. En lo medular defiende los intereses de la autoridad, es decir de la rectoría y la SEC. Se simula estar del lado del empleado aunque en realidad se trata de una manipulación (Lizárraga, 1996, p. 4).

El sindicato, en esas condiciones, sirve para trámites de enfermedad, permisos de trabajo, promover ascensos en el tabulador, obtener licencias. En los hechos el sindicato y la SEC trabajan de común acuerdo. El trabajador sabe de ese contubernio entre los dos patrones, y a ello se acomoda.

Bajo este sistema opresivo, el empleado no encuentra un espacio para la reflexión, el cuestionamiento, el trabajo creativo. Por el contrario, la actividad es una rutina que en lo posible hay que salvar. El trabajo académico empieza y termina en el aula, al momento de dar clases, al más puro estilo bancario. No hay otra posibilidad que repetir los textos, las ideas que se marcan en los programas y las antologías. Hay que terminar el curso y proceder a la evaluación como una repetición de lo dicho por el autor.

Un ejemplo de los continuos vaivenes y la ausencia de medidas a largo plazo es que en 20 años de la UPN, el gobierno designó a 14 rectores, es

decir, en promedio cada uno de ellos permaneció apenas año y medio al mando de la institución, lo cual provoca que los proyectos de trabajo a los pocos meses vean su fin, y se inicien de nueva cuenta otras propuestas.

Muchos de esos rectores fueron personajes sin ninguna relevancia académica, sino meros operadores políticos. No desarrollaron programas que beneficiaran a la institución, los cientos de docentes y a los miles de alumnos que integran el sistema. Esa situación impactó de igual manera el funcionamiento de las Unidades Regionales, que simplemente estuvieron a la espera de las nuevas órdenes. Después de 20 años se designó a una rectora surgida de la base académica de la UPN, la que está a punto de cumplir su encargo de seis años.

A finales de 2005 las cosas políticas, educativas y de trabajo escolar en la UPN y en la Unidad Regional Xalapa, han sufrido ciertos cambios. Se ha suavizado la rigidez política y el control sindical, sin embargo la vida académica y cotidiana transcurre sin dirección ni propuesta. Tal parece que se está condenado a hacer las cosas bajo el criterio de la improvisación.

A raíz de la descentralización administrativa, la Unidad funciona bajo las directrices de dos autoridades, por una parte la Unidad Ajusco define la política educativa, licenciaturas, planes y programas; del otro lado, la Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado se hace cargo de la administración de recursos, la administración escolar y las acciones regulares. El resultado es una especie de confusión y falta de coherencia. Se ha señalado que la SEC desdeña concretar la figura jurídica de la Unidad, no elabora propuestas, demora la presentación de convocatorias, desde el gobierno local se procede como si no le correspondiera la regulación de la UPN. El efecto de esas contradicciones lleva a que la Unidad permanezca estancada, con grandes limitaciones, sin claridad respecto a sus funciones y alcances.

El mejor ejemplo está dado con la creación de la Licenciatura en Intervención Educativa en 2002, que se ha convertido en el centro de la actividad escolar de la Unidad, pero que las autoridades de la Secretaría ignoran, y que en los hechos anularan las inscripciones para el periodo 2004–2005, lo cual podría conducir a la suspensión de la actividad casi absoluta de la institución. Después de gestiones prolongadas y desencuentros, para 2005 se logra continuar con esa Licenciatura y nuevamente la Unidad recupera su posibilidad de existencia.

Ese conjunto de trabas y confusiones también provoca que la dirección de la Unidad labore sin proyecto ni sentido. En pocas palabras: se

regresa a la improvisación, al trabajo errático, a la ausencia de propuesta, lo que conduce a que no se tenga una idea de la Unidad a mediano ni largo plazos. A pesar que la normatividad recomienda el trabajo colegiado pensado y hecho por los colectivos al estilo de Kemmis (1988) o Schön (1992), la dirección de 2001 a 2005 actuó con gran dejadez, desmanteló el escaso trabajo de los cuerpos académicos que se había armado en los años previos, se retomaron las prácticas individualistas y verticales. Se optó por el mando de una persona sobre la comunidad. Durante cinco años no han tenido presencia los Campos Problemáticos, el Consejo de Unidad, ni se ha convocado a Juntas Académicas. A finales de 2005, la Unidad Xalapa de la UPN presenta un panorama académico devastado, se carece de proyecto y de creación colectiva. El reto presente y futuro es enorme, se hace necesario diseñar y concebir planes de difusión, docencia, investigación, es como hacer todo de nuevo después de un cuarto de siglo de existencia.

1.5.2 La Licenciatura en Educación Básica (LEB'79)

El primer proyecto académico de la UPN ofreció al magisterio nacional la Licenciatura en Educación Básica LEB'79, la cual pretendió que el maestro en servicio se actualizara en formas pedagógicas contemporáneas. La Licenciatura se compuso de varias áreas, en la Básica se tuvieron las materias de la investigación documental, filosofía, historia y matemáticas. En el Área de Integración Vertical se ubicaron sociología e investigación de campo y, por último, en el Área de Concentración Profesional se ofrecieron nuevos enfoques pedagógicos, cuyo objetivo era que el docente hiciera una revisión de su práctica profesional. En total la Licenciatura abarcó 24 asignaturas y un seminario encaminado hacia su titulación (Anexo 1).

El modelo de trabajo centrado en la educación a distancia procuró ajustarse a las necesidades de cada alumno, a su ritmo particular de aprendizaje, a la posibilidad de contacto con la escuela y los maestros, por lo que podía inscribirse a los cursos que consideraba convenientes, avanzaba según sus condiciones de tiempo y de trabajo. En un documento de esa época, la UPN (1979, p. 5) explica:

La Licenciatura en Educación Básica se ofrece en sistema abierto, es decir, el alumno puede estudiar en el momento que lo considere oportuno sin necesidad de asistir a clases en un horario establecido por la Universidad. El alumno dosifica, señala y controla su tiempo y ritmo de estudio. Si lo considera necesario o conveniente puede acudir a la Unidad UPN a solicitar asesoría de un profesor especializado en cada asignatura.

Esa posibilidad de realizar estudios a la medida de cada alumno, con la opción de una mejora salarial conforme fuera cubriendo el plan de

estudios y se le otorgara la doble plaza a la titulación, llevó a la inscripción masiva de docentes. Al maestro de la ciudad se le ofrecía asesoría a cualquier día y a la hora que mejor le pareciera. El que laboraba en rancherías y poblaciones vecinas acudía el sábado, cada 15 días, al mes o simplemente estudiaba por su cuenta. El servicio telefónico o por correspondencia no funcionó. Fueron muy pocos los que solicitaron apoyo por esos medios o lo hicieron por muy corto tiempo. La única asesoría válida estuvo dada por el trato personal, de manera individual o en pequeños grupos.

El sistema a distancia se veía apropiado, fácil, accesible, pero el maestro no tenía la costumbre de la lectura individual, el llenado de cuestionarios, prepararse para el día del examen. Por miles adquirieron el material de estudio, textos voluminosos de matemáticas, filosofía, historia y redacción. Las primeras semanas la Unidad se encontraba llena de alumnos, pero al paso de los meses la asistencia decayó notablemente. Se estableció una mecánica de inscripción muy numerosa en los primeros cursos, asesorías intensas y mucha gente en el examen, pero la reinscripción en los siguientes cursos era por mucho menor. El resultado fue una deserción superior a 90%. Sólo uno de cada 10 terminó la Licenciatura en Educación Básica (LEB), y los titulados, a quienes se exigía una tesis, fueron un porcentaje todavía menor. Fue hasta comienzos de los 90 que se estableció el examen de conocimientos, con lo que la UPN tuvo licenciados.

La eficacia de la UPN fue muy limitada. Las primeras generaciones se enfrentaron al problema de concluir el curso y no disponer de materiales para el siguiente, pues todavía no habían sido editados. Para colmo, el ofrecimiento de aumento salarial por el avance en la Licenciatura fue menor a lo previsto en virtud a los desacuerdos entre la SEP y el sindicato.

La evaluación en la LEB'79 fue muy costosa. El motivo era la corrupción existente en el medio magisterial. Consistía en un examen escrito de opción múltiple que se diseñaba en las oficinas centrales y una persona lo llevaba a las Unidades Regionales del todo el país. El gasto era enorme, había que pagar un funcionario, quien cargaba el paquete sellado por medio país a cada Unidad, el material se abría bajo estricta supervisión de las autoridades locales y después de la aplicación se volvía a sellar la paquetería para ser abierta en el Distrito Federal. Los resultados eran enviados a las Unidades dos o tres meses después de efectuado el examen.

La perspectiva de dos décadas permite ver la experiencia de manera sencilla. El magisterio ansiaba una formación profesional y la UPN la ofreció. Miles de maestros se inscribieron en la Licenciatura, pero el resultado

no fue tan halagador. La institución no estuvo a la altura de las circunstancias, no se pudo implementar un formato que incorporara masivamente al magisterio y lo llevara a concluir la Licenciatura. El proyecto no contempló la realidad de los maestros, ni sus formas de trabajo, tampoco se ofreció un sistema eficiente ni una administración atenta. Se trabajó en la improvisación y casi nunca se pasó de esa etapa. Así, cabe decir que se tuvo un intento amplio de actualización de maestros, con logros muy modestos.

Aparecido el proyecto curricular en 1979, en pleno auge conductista en el grueso de la programación de la SEP, la UPN introdujo la pedagogía operatoria piagetiana a la educación mexicana, de forma que alcanzaba a miles de educadores y era un importante paso para la implantación de modelos educativos que tomaban en cuenta los procesos cognitivos del educando. Esto es lo que se planteaba esa LEB:

La Licenciatura en Educación Básica busca aprovechar la riqueza de la tradición pedagógica mexicana que incluye conocimientos, reflexiones y alternativas acerca de la calidad y las características de la educación en México. En función de esto, plantea nuevos enfoques para la práctica docente concreta, a partir de considerar el papel específico que juegan dentro de este proceso el educador, el educando y los medios educativos. Así, nos encontramos con el profesor y su quehacer cotidiano, y en consecuencia con la necesidad insoslayable de ir construyendo una mejor práctica docente que permita responder a la necesidad de reforzar el papel social del maestro en un país como el nuestro. En la ruta de mejorar la calidad de la educación cobra singular importancia la posibilidad de que el maestro de educación básica sistematice su reflexión acerca del quehacer docente, reflexión que debe tener por fundamento y orientación su compromiso creciente con la cultura nacional, entendida como la riqueza de modos de vida y conceptos acerca de la realidad que conforma nuestra nacionalidad (UPN, 1979, p.2).

1.5.3 La Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria (LEPEP'85)

A partir de la implantación de la Licenciatura en Educación Básica en la modalidad abierta se detectó el interés de los maestros por su superación profesional, pero al mismo tiempo se corroboró que las condiciones de vida, la forma en que se realiza el trabajo y las posibilidades reales que tenía de estudiar por su cuenta, daban lugar a que la mayoría terminara desertando en los primeros semestres. Después de seis años de funcionar la LEB'79 se hizo necesario hacer cambios que permitieran retener al alumnado y con ello darle viabilidad a la capacitación masiva de maestros.

La nueva propuesta hizo a un lado la educación a distancia y propuso el estudio semiescolarizado. En atención a que el maestro labora durante la semana, se ofrecieron cursos con asistencia obligatoria los sábados. Una segunda diferencia fue eliminar del currículo la sección correspondiente

a una especie de bachillerato propedéutico y desde el primer momento se llevó al profesor al estudio de contenidos pedagógicos (Anexo 2).

El currículo se dividió en dos secciones, un Área Básica y una Terminal. La Básica permitía al estudiante organizar la reflexión de su práctica docente desde una perspectiva interdisciplinaria y consideraba al hecho educativo un producto de variadas determinaciones. El Área Terminal pretendió la integración de los conocimientos teóricos y prácticos e invitaba a elaborar propuestas de cambio en la práctica docente. Se buscó que el alumno fuera capaz de avanzar en el diseño de opciones didácticas. Las opciones se abrieron en los campos de naturaleza, lenguaje y sociedad. En cuanto a las opciones, el estudiante elegía las temáticas que le permitían elaborar una investigación con la cual daba término a la Licenciatura:

De las opciones, en el sexto semestre el estudiante elegirá tres cursos hasta finalizar la Licenciatura. Las opciones están relacionadas con las condiciones específicas que vive el educando en este nivel y con diversos aspectos relacionados con el aprendizaje de la primaria o del nivel de preescolar, como pueden ser el afectivo, la función simbólica o las operaciones lógico-matemáticas (UPN, 1993, p. 27).

El maestro fue impulsado desde los primeros cursos a efectuar un proceso intenso de revisión de su práctica docente. Para ello, los distintos cursos lo conducían a una reflexión constante sobre la comunidad, el grupo escolar y los procesos que desarrolla el educando. Se intentó que desde el primer curso el profesor se adentrara en la metodología de investigación y desarrollara tareas de observación, reflexión e intervención en el hecho educativo.

La Licenciatura tiene como interés central que el maestro realice una reflexión sistemática acerca del quehacer docente, propiciando un análisis que confronte en forma permanente su labor práctica con elementos teóricos de distintos campos del conocimiento. Esa tarea le permitirá conceptualizar su práctica y derivar acciones pedagógicas, construyendo así una explicación con fundamentos más sólidos acerca de su labor. Bajo estas consideraciones el estudiante analizará el proceso enseñanza-aprendizaje como fenómeno social producto de determinaciones diversas, aproximándose al sujeto del aprendizaje como totalidad y en esas condiciones podrá entender que en la institución escolar se aprenden —además de conocimientos— actitudes y valores (UPN, 1985).

Lo medular de la Licenciatura de 1985 estuvo en la revisión de la práctica docente del maestro. ¿Qué hace?, ¿qué procedimientos conceptuales y didácticos utiliza en la realización de su labor cotidiana?, ¿cómo entiende al niño?, ¿de qué manera aborda las diferencias individuales y de grupo? Para ello, particularmente se retomaron los trabajos de Elsie Rockwell de la Dirección de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional, se remarcaron las concepciones de Piaget, Vigotsky, Wallon y varios

psicoanalistas, y en el área metodológica se recurrió a las concepciones de investigación–acción y participante.

Con más claridad conceptual que la LEB'79, dejan de aparecer en las antologías de la UPN las lecturas de corte conductista y positivista. El asunto no es menor si tomamos en cuenta que el cambio del paradigma educativo perdurará en la educación nacional hasta principios de los 90.

En cuanto a la evaluación, hay una transformación notable. Se suprimen los exámenes objetivos que habían sido la constante los seis años anteriores, por lo que el maestro se hace cargo del avance de los alumnos, y para ello se utilizan formas cualitativas de apreciación de los aprendizajes. Con ello, el profesor completa su función de responsable de la regulación del proceso de aprendizaje y se logra una relación más cercana entre el educador y los alumnos.

Por la corrupción en el Sistema Educativo Nacional, al principio los exámenes fueron diseñados centralmente, lo que dio lugar a que el maestro no fuera quien evaluara el aprendizaje. A partir de la LEPEP'85 se hace cargo de la asesoría, el seguimiento del aprendizaje y la evaluación. Lo que jamás ha tenido en sus manos es el diseño curricular ni la elaboración de los cursos. Cada antología está elaborada centralmente y el asesor se limita a escoger lecturas y proponer un procedimiento de trabajo.

La entrada de la LEPEP'85 no canceló la LEB'79, que se siguió ofreciendo a quienes preferían el estudio a distancia.

La LEPEP'85 se conformó en varias líneas de aprendizaje, la psicopedagógica, la socioeducativa, la filosófico–social y la metodológica. La psicopedagógica condujo al estudiante a entender la práctica educativa como un trabajo social con determinaciones del mismo orden, donde el maestro aprecia los procesos de desarrollo del niño, sus características culturales, económicas, de familia y las individuales. Se pretendía que el maestro comprendiera que el aprendizaje está en función de los múltiples determinantes que intervienen en los procesos de desarrollo y el aprendizaje.

La línea socioeducativa buscó enriquecer al docente en la comprensión, desde varios enfoques, del fenómeno educativo y de la realidad social. La línea filosófico–social procuró crear en el alumno un pensamiento crítico de los modelos de conocimiento, estimuló la reflexión, las actitudes creativas para el planteamiento de problemas educativos y su solución. Se enfatizó el análisis crítico de las diferentes teorías, los conceptos

filosóficos referidos a la educación en contraste con la experiencia que se vive en el aula.

La línea metodológica derivó en el principal problema. En virtud de que la UPN no ha favorecido la formación de investigadores, los responsables de los cursos han tenido que improvisarse. Como el egresado de letras tiene conocimientos de redacción, muchas veces se le ubicó en esas asignaturas. Otra opción fue el filósofo, por lo que puede implicar la epistemología. El hecho es que casi nadie tenía la formación de investigador y menos en la línea de investigación–acción. El asunto se complicaba por la falta de continuidad entre los cursos.

Al final del Área Básica, en el sexto curso, el alumno optaba por una de las líneas de aplicación, lenguaje, naturales o la de sociedad. En el Área Terminal elaboraba proyectos de investigación que le servirían de base para la conformación de su tesis. En la propuesta original, el alumno concluiría su trabajo durante los ocho cursos de que constaba la Licenciatura. En la práctica, la titulación siguió siendo un cuello de botella, donde la mayoría se atora y se tienen dificultades para la presentación de la Propuesta Didáctica.

La Licenciatura Plan 85 de la UPN se hizo en un momento de madurez de la institución, con la participación de buena parte de sus docentes e investigadores. En comparación con la Licenciatura previa, representó un avance teórico y práctico incuestionable. El modelo de revisión de la práctica docente trató de impulsar la innovación docente.

En 1985 se cambió de proyecto curricular por decisión de las autoridades sin que se haya conocido una evaluación de la LEB'79. Después de casi 10 años de aplicar la propuesta de la LEPEP'85 se anunció que se trabajaría con la Licenciatura en Educación (LE'94) la cual eliminaba a las dos anteriores.

1.5.4 La Licenciatura en Educación (LE'94)

La Licenciatura en Educación, puesta en marcha en 1994, es un claro ejemplo de las contradicciones y conflictos que se viven en la UPN. La rectoría de la UPN simplemente informó de una nueva Licenciatura. Para la cual no se capacitó al personal, no hubo tiempo para compenetrarse en la propuesta ni para hacer ajustes entre los docentes. Lo que se tuvo fue la improvisación en la aplicación del trabajo escolar.

Esta Licenciatura fue diseñada para actualizar al personal docente en servicio de educación básica, pero en los hechos el alumnado no se compuso de profesores sino de bachilleres recién incorporados al campo educativo. Lo deseable era haber estructurado una Licenciatura con características de educación inicial en aspectos de docencia y no para maestros experimentados. A pesar de haberse criticado ese asunto, la Licenciatura jamás ha recibido una adecuación al tipo de alumno con el cual se trabaja.

La UPN nació con el compromiso de actualizar al profesor en sus funciones, pero a partir de 1990, con el objeto de capacitar estudiantes de programas alternativos como Alfabetización, Alternativas y Niños Migrantes, gradualmente la población estudiantil se compuso de bachilleres, que es el grado con el que se ingresa a la universidad. En 2005, la Licenciatura en Educación se sigue impartiendo, ahora con estudiantes que heredan la plaza de padres y familiares cercanos.

La Licenciatura en Educación se compone de dos grandes secciones, un Área Común y una Específica. El Área Común proporciona referentes teóricos y metodológicos que permiten al alumno contar con un lenguaje propio en la profesión docente, que posibilite el análisis de la práctica, la reflexión y su transformación gradual. El Área Específica tiene el propósito de que se adquieran elementos para elaborar y poner en práctica proyectos de innovación docente (Anexo 3).

La LE ofrece una preparación específica, de acuerdo al trabajo que se realiza. Se tienen tres opciones, la de educación preescolar, la de primaria y una de gestión para personal administrativo y directores. El Área Común es obligatoria para todos los alumnos, en tanto la Específica da lugar a que cada quien estructure su propio currículo de acuerdo a los intereses particulares, es decir una maestra de Jardín puede inscribirse en cursos de la línea de primaria o de gestión y viceversa (UPN, 1994).

La Licenciatura en Educación presenta novedades respecto a los anteriores currículos de la UPN. Por ejemplo, la historia corresponde a la del estado, en este caso la historia y cultura de Veracruz. El cambio más notable se encuentra en el Eje Metodológico, donde a partir del quinto curso se promueve que cada profesor analice y diseñe una propuesta de trabajo para él mismo. La innovación se realiza a partir de la reflexión de la actividad docente propia; se prevé que el alumno elabore una propuesta de innovación, la cual habrá de ser probada en los hechos.

La línea de filosofía casi desapareció, la de matemática se redujo notablemente y la metodológica se ajustó a ofrecer la concepción y la aplicación de la supuesta innovación. Como no se contrató personal

especializado o con experiencia en cuanto a esa idea, los asesores desplazados de sus cursos originales se hicieron cargo de la revisión de las materias relacionadas con la innovación, que encarna la parte medular de la Licenciatura. La contradicción es evidente: en tanto que la pretendida innovación es el mayor aporte de la Licenciatura, al mismo tiempo se convierte en su principal debilidad. Nuevamente la improvisación hace que profesores sin formación al respecto conduzcan los cursos de una metodología encaminada a elaborar propuestas de innovación docente.

Al igual que las dos Licenciaturas previas, se hace énfasis en que el alumno adquiera una perspectiva crítica sobre su trabajo y la sociedad. Esa es una pretensión curricular, pero en los hechos, según nuestra opinión y la evaluación institucional que se ha hecho, no se cumple con ese ideal. No hay condiciones en el personal, el currículo o la forma en que se trabaja, para lograrlo.

La concepción pedagógica se sustenta en varios autores. Se parte de la idea de operación piagetiana, de la mediación vigotskiana, el aprendizaje compartido de Edwards y Mercer, las concepciones significativas de Ausubel. Se retoma la idea del alumno integral que bosqueja Wallon, que piensa y siente, que está lleno de emociones y sentimientos. Otro autor central es Freire, que abre la puerta a la toma de conciencia social. El alumno es concebido como un ser social y político, cuyas metas personales y comunitarias se modifican acorde a las circunstancias del contexto. Sus intereses pueden modificarse por estímulos del exterior y por motivaciones internas, las que frecuentemente son de naturaleza inconsciente.

La función del profesor se orienta a apoyar los procesos de formación docente, los aspectos humanos y a que desarrolle mecanismos de autorregulación, en aspectos escolares y en cuestiones propias del individuo como tal. El alumno y el maestro mantienen una estrecha relación dinámica, que en ocasiones se encuentra o separa, pero que en todo momento obliga al contacto en los aspectos intelectual, afectivo y emocional.

Detallando la propuesta, el modelo pedagógico se centra en los siguientes aspectos:

Favorecimiento. El profesor realiza funciones de andamiaje, tal como lo plantea Bruner. Si acaso hay que agregar que el apoyo abarca todas las esferas que conforman la personalidad humana. La labor del educador rebasa la supervisión de los avances intelectuales, es necesario que asuma su parte de psicólogo, de analista social, de orientador de esperanzas y metas personales.

La ayuda pedagógica, cuenta con dos vertientes, una favorece el desarrollo del educando en todas sus fases; comprende la animación para el trabajo escolar, buscando se llegue a la profundización de las nociones a partir de la discusión y la reflexión individual y en grupo; que no se escinde de la promoción de sus intereses y sueños, que puede servir de orientación a su vida.

Una segunda vertiente se refiere a la aplicación de sus aprendizajes. Un aspecto fundamental es que el estudiante no sólo aprenda los conceptos y los revise críticamente, sino que los emplee para pensar qué sucede, ensaye explicaciones de los porqués y sea capaz de impulsar acciones tendientes a modificar la realidad. La función que puede cumplir el educador como alguien que favorece la realización del educando seguramente es mucho más compleja que un favorecedor de ideas. Se promueve a un ser humano en formación que tiene como fundamento su realidad social.

Provocación. El papel del educador se completa ayudando al educando para que rebase los esquemas inmediatos, los teóricos y los prácticos. La provocación se cumple iniciando una especie de sacudimiento. El profesor tiene el propósito de llevar al alumno al compromiso, a sentirse parte del mundo, de las cosas y los hechos que se hacen y dejan de hacerse, a la creación de la cultura.

El acto educativo se encamina a transformar la realidad. La escuela sirve para retomar lo hecho, pero también para participar en el cambio permanente.

Amílcar Legazcue (1993, p. 16), educador uruguayo, mueve con estas palabras:

Entiendo la educación como una conmoción. Un desgarramiento que sucede pocas veces y cuando existe transforma. El enseñar es poca cosa, me interesa poco la enseñanza, el discurso de construir algo a partir de ladrillos ajenos. Me interesa más aprender a cada instante y hacerme uno con aquel que intenta y se resiste, se esfuerza y se repliega, y finalmente escapa de su propio ser. Entiendo la educación, pues, como una liberación provocada por el afecto. Hay un momento exacto en que debo reprimirme, en que siento que me vacío para llenar de energía a otro, este vaciamiento de significados que es una especie de locura cuerda para fortalecer a otro, esta energía pura que desmorona muros y paredes, este acto místico (no le pido disculpas, académico) en que mi identidad comprende la existencia de otra identidad, es lo mejor o casi lo mejor del mundo.

Pensar lo impensado. El sentido último del proceso educativo es la trascendencia, en el que se concreta el proceso de construcción del conocimiento y la transformación de la realidad. La cultura y la

humanidad se hacen todos los días. Es la acción de los hombres, su pensar y actuar, el motor de la creación. La función docente cobra sentido en la medida en que participa junto al alumno en cuestionar qué se ha hecho y para dónde corren los cambios. Vale pensar los proyectos que anhela el estudiante y los que pretenden las sociedades, no sólo los que impone el poder, sino los grandes sueños de la humanidad.

El educador debe tener presente que su función lo lleva a provocar en el educando estados de conciencia, de crítica y transformación de sí mismo, de tal suerte que tenga la capacidad para adoptar decisiones firmes y voluntarias de lo que es y puede ser en la vida, ubicado en las exigencias que impone la sociedad. Carrizales (1985, p. 27) apunta que:

Para pensar lo impensable, sustituir lo simple por lo complejo, eliminar la certeza y la seguridad y hacer ilógica la lógica alienada, se necesita repensar la práctica docente en su totalidad, no en fragmentos ni con reduccionismos. No se trata de pensar solamente en cómo cambiar el comportamiento, el conocimiento o la experiencia; se trata de transformarlo todo.

1.5.5 Evaluación de la Licenciatura en Educación

Con el propósito de conocer cómo se iba desarrollando la Licenciatura en Educación, en 1996, a dos años de su inicio, se convocó a un Foro de Evaluación. Por su importancia para este trabajo hemos recobrado varias de las consideraciones que ahí se hicieron.

Un grupo de estudiantes de la Unidad UPN de Veracruz consideró relevante que:

Hay una adecuada relación de los conceptos con las necesidades de los alumnos, la graduación de contenidos es la correcta, la fundamentación teórica es buena, se cumplen con el objetivo de formación docente y la evaluación permite la libertad de expresión. Pero no hay relación entre la formación de los asesores con los cursos que imparten, el cuerpo docente padece de improvisación y aún cuando apelan a la planeación, desconocen los contenidos programáticos de la Licenciatura y la evaluación no es respetada por los docentes (Ferruz, 1996, p. 3).

El alumno Jaime Reyes (1996, p. 2) propuso en su ponencia que:

Se imparta un curso previo a los asesores para que todos elaboren una plataforma similar de donde partir y tengan como constante la homogeneización en los contenidos. Se recomienda que funcionen las reuniones colegiadas en donde los asesores puedan compartir experiencias y buscar soluciones a las dificultades que encuentren durante el desarrollo de su labor.

En otra observación se dice lo siguiente:

La Licenciatura en Educación, el proyecto curricular, los objetivos, las antologías, en general la idea teórico–epistemológica fue elaborada en las oficinas centrales de la Unidad Ajusco. En las reuniones de presentación de materiales, los asesores de las Unidades Regionales asistieron a recibir instrucciones sobre la puesta en operación de la propuesta, pero no tuvieron la menor posibilidad de modificar esos elementos (Lizárraga, 1996, p. 1).

Esa ha sido la realidad educativa en al UPN: secreto e improvisación. Al igual que como se procedió en el cambio de la LEB a la LEPEP, la UPN descuidó la capacitación de su personal. En el caso de la LEPEP a la LE, se dejaron de impartir líneas de conocimiento enteras y se incluyeron otras totalmente novedosas. Se conservó el cuerpo docente tal cual y en la puesta en práctica del nuevo currículo faltó la necesaria preparación. Al respecto, en el Foro se afirmó que:

La operación de la Licenciatura en Educación no anticipó la capacitación del personal de la UPN en su conjunto, su aparición e inicio fue más bien sorpresiva. Cabe indagar si los docentes conocen los objetivos, ejes, políticas y propósitos que pretende ese proyecto educativo... Se procede por improvisación, sin tomar en cuenta la formación del docente (Lizárraga, 1996, p.3).

Uno de los problemas centrales es que en las Unidades no se realiza el trabajo colegiado, por lo que el director ordena, indica, promueve a su entender sin la participación de los académicos. No se tiene la voluntad que permita que las decisiones se tomen en función de la reflexión y el análisis del colectivo escolar (Bandala, 1996).

En lo que respecta al alumnado, los asesores advierten que los jóvenes que asistan a la UPN provienen de estratos pobres de la sociedad, lo cual da lugar a que se tengan déficit culturales, se manifiesten dificultades para el aprendizaje y bajo rendimiento escolar. El principal señalamiento está hecho hacia los estudiantes cuyo antecedente académico es el bachillerato.

Posterior a ese primer Foro de Evaluación se convocó a una reunión de Evaluación Estatal de la Licenciatura en Educación, efectuada en noviembre de ese mismo año. Ahí se elaboró un documento producto de las intervenciones de los asistentes a la sesión general. Sobre la situación de puesta en práctica de la LE se vertieron comentarios como los siguientes:

- El perfil de los alumnos es heterogéneo.
- En algunos casos, los alumnos tienen limitaciones económicas severas, lo que de alguna manera influye en el ejercicio de su práctica docente.

- La LE plantea dificultades diversas, lo que da lugar a que sólo en la Unidad Regional de Veracruz, en dos años, hayan desertado 82 alumnos.
- En la Unidad Regional de Coatzacoalcos hay 806 alumnos, 50% fluctúa entre los 18 y 27 años, 73% son mujeres, 77% son profesores en servicio y el 22 combinan la docencia con cargos de dirección; 76% son bachilleres y 50% de los alumnos labora en el área rural.
- Los alumnos cuyo antecedente académico es el bachillerato se enfrentan a situaciones adversas al efectuar el trabajo docente.
- En general los alumnos presentan deficiencias en los cursos de metodología e innovación.
- Se debe rediseñar el curso propedéutico porque no se ajusta a los requerimientos de los alumnos y no canaliza hacia la Licenciatura.
- Las autoridades deberían prever la elaboración de las antologías de trabajo, pues se pasa buena parte del semestre y los materiales llegan con retraso.
- Sería adecuado que todo el Eje Metodológico lo impartiera un sólo asesor, pues los alumnos se ven obligados a empezar el trabajo cada semestre porque no hay una continuidad entre asesores.
- En la Unidad Regional de Coatzacoalcos, 71% de los asesores se adecua a las exigencias de perfil académico según las materias que atienden, el resto no tiene la formación requerida.
- Los asesores no saben cómo tratar al alumno, hay problemas de actitud, metodología y carecen de una didáctica para el aprendizaje de adultos.
- Los asesores deben cambiar de concepción educativa pues algunos son rígidos, prepotentes y deshumanizados.
- Se requiere la actualización de los docentes. Muchos todavía evalúan con base a exámenes escritos, modalidad que no contempla la LE. El asesor de la UPN debe conocer a fondo la Licenciatura y sus implicaciones didácticas.
- No existe en las Unidades Regionales el trabajo colegiado entre los asesores.
- El asesor ha sido formado de manera escolarizada por lo que no siempre entiende el trabajo a distancia ni el semiescolarizado; tampoco se le capacita para realizar ese último.
- Los docentes no preparan su clase. Por el tipo de contratación, por horas, no pueden dedicarle más tiempo a sus cursos en la UPN.
- Se contrata a maestros sin que se aplique el examen de oposición.
- Algunos maestros no conocen la materia, por lo que al igual que los alumnos, durante el curso se acercan a los conocimientos que supuestamente organizan e imparten.

- Se hace imprescindible capacitar al asesor de la UPN para la impartición de los cursos que le son asignados.
- No existe en las Unidades Regionales material de apoyo para la actividad académica, por ejemplo: libros, videos, materiales de ilustración, etcétera (SEC, 1996).

Esta evaluación, realizada por docentes de las Unidades Regionales y autoridades de la SEC, sacó a colación varios de los problemas académicos que padecían los asesores y los alumnos en la Licenciatura de la UPN. En especial llamó la atención que no sólo se haya responsabilizado a los alumnos de los problemas en el aprendizaje, se hizo mención a la deficiencia de los docentes y la negligencia de las autoridades para proporcionar los materiales de estudio requeridos, se denunció que varios profesores ingresaron a la institución sin haber hecho un examen de oposición; se dijo que no se disponía de material didáctico, que el asesor no era un profesor de carrera en la institución, sino que había sido contratado por horas para hacerse cargo de materias que jamás había trabajado, llegaba al aula desconociendo el material encomendado y pretendía que éste fuera aprendido por los alumnos.

En la evaluación estatal, a la que se incorporaron otras instituciones formadoras de docentes en el estado, el director de la Unidad Regional de Orizaba hizo saber que no se detectó una vocación hacia la docencia por parte de los bachilleres inscritos en esa Unidad. Los estudiantes sólo iban por el certificado que se les exige para trabajar como maestros (Castro, 1996, p. 2).

Alberto Flores Callejas (1996, p. 1), exdirector de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, se quejó de que la UPN nace con el propósito de capacitar al profesor en servicio. Al realizar una labor paralela en la formación inicial de docentes, de alguna manera compite con las escuelas normales para profesores. El fenómeno es complejo porque el rechazado de la Normal puede adquirir por varios medios una plaza de docente y a la postre evita pasar por ella, convirtiéndose en educador de manera inmediata.

El hecho es que algunos maestros jubilados donan su plaza al hijo con estudios de bachillerato. A partir de esa situación, la UPN en los últimos años se ha dedicado a la capacitación de los jóvenes que heredan la plaza de profesor. Otra forma de tener una plaza de maestro ha sido simple y llanamente su compra. Esta última circunstancia ha sido aceptada por las autoridades educativas y los sindicatos magisteriales, aunque tiende a eliminarse.

El profesor Rogelio Martínez (1996, p. 4) de Coatzacoalcos hizo un señalamiento interesante y fuerte a la vez. Cuestionó el plan de estudios que se tiene en la UPN para ejercer la docencia. Se supone que el currículo fue diseñado para profesores en servicio con quienes se pretendía una actualización, pero no fue pensado para jóvenes que apenas se incorporaban a esa actividad. Debieron preverse las necesidades del profesor novato y revisar si el plan de estudios era el correcto. También hubo que analizar si un currículo orientado a la innovación de la práctica docente convenía a los principiantes.

El problema de fondo es una inadecuación, se aplicó un programa de innovación docente a quien se iniciaba en el trabajo de profesor. Se contrataron jóvenes para atender a niños en comunidades pobres, pero no se estructuró un programa de formación docente específico, se tomó el que estaba en operación sin evaluar su conveniencia.

Al empleador, es decir al Gobierno del Estado de Veracruz, no le importó si estos maestros tenían las habilidades necesarias y suficientes para atender a los niños de la entidad. Tal vez priorizó que hubiera maestros en zonas rurales y marginadas, aunque la calidad del servicio no fuera la más adecuada. Por otro lado, esos nuevos educadores eran más económicos que un profesor común, no se le concede servicio médico, no se le sindicaliza, se les puede despedir a discreción sin cubrir gastos de retiro. Y en las estadísticas se informa que se está dando el servicio educativo en las zonas más alejadas, sin mencionar las condiciones y características del profesor que ahí labora. En otras palabras, un profesor improvisado es más barato, rinde más y vale lo mismo para un informe oficial.

Quién podría alegar sobre la calidad del servicio educativo son los habitantes de la comunidad remota, pero prefieren contar con un maestro para sus hijos que entrar a un pleito sin futuro. El campesino o el indígena no acostumbran preguntar por las credenciales que porta el nuevo servidor de sus hijos. Se cuenta con la atención y es suficiente.

Los Foros han servido para exponer las deficiencias, lamentablemente poco se ha hecho para corregir los señalamientos. No se puede desestimar la importancia de la UPN como formadora de docentes. Es la institución que preparó al bachiller que se desempeña como docente en comunidades pobres. Podrá haber fallas, pero es la instancia educativa que se dispone. Lo que se debería hacer es corregir las deficiencias mencionadas.

En cuanto a los problemas detectados en las Unidades UPN con motivo de la Licenciatura en Educación, hubo necesidad de buscar acomodo a los profesores cuyas materias desaparecieron con el nuevo currículo. Los profesores de filosofía, biología y matemáticas tuvieron que tomar los cursos de Metodología de la Investigación, de Análisis de la Práctica Docente y materias de la Línea de Gestión Escolar. Se dieron cosas absurdas, como que la profesora de biología tomara el curso de Valores en el niño preescolar. En general los profesores se vieron en la necesidad de adaptarse a las exigencias que impuso el nuevo plan de estudios, pues nadie está en condiciones de dejar el empleo. La capacitación terminó siendo una cuestión secundaria.

El educador es empleado de la institución, y es ésta la que ofrece los cursos, conocimientos y un nivel de dominio específico. El maestro representa a la institución en el aula, pero la institución responde por la calidad de los estudios. La responsabilidad en su forma más amplia y concreta recae en la autoridad educativa.



2. EL BACHILLER DE LA UPN, UNIDAD REGIONAL XALAPA

2.1 El bachiller de la UPN, Unidad Regional Xalapa

El sujeto de nuestro trabajo, el “bachiller” de la Universidad Pedagógica Nacional, es un joven entre 18 y 25 años con estudios previos a la universidad. Entrecorramos la palabra bachiller en virtud de que una proporción de estos egresados de preparatoria estudia o ha concluido una carrera universitaria. Sin embargo, al inscribirse en la UPN sólo se le reconoce el nivel preuniversitario. La SEC en su calidad de institución empleadora toma a los universitarios como si fueran bachilleres.

El bachiller se incorpora a la docencia bajo dos condiciones: en primer lugar disponer de una plaza de maestro donada por un familiar cercano, y en segundo tener la posibilidad de colocarse en algún programa educativo de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz.

Después de 14 años de la fundación de la UPN, en 1992, se da cabida en la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar (LEPEP'85) a bachilleres que recién se han incorporado al servicio docente y demandan una capacitación pedagógica.

Por lo menos seis circunstancias se combinan para que los bachilleres se conviertan en docentes:

1. Desde los años 70, con el objeto de ampliar la cobertura del Sistema Educativo, el gobierno diseñó programas que incluían la incorporación de jóvenes de secundaria y preparatoria a actividades educativas dirigidas a las zonas rurales y marginadas del país. La medida permitió ofrecer educación a comunidades que jamás habían contado con un maestro. Al no emplearse un educador profesional, el ahorro económico fue notable.

Estos programas educacionales dieron lugar a que niños de zonas rurales remotas recibieran educación; sin embargo, la ventaja de tener un maestro se vio descompensada con el hecho de que el profesor era un joven con escasa formación pedagógica. A eso hay que agregar que no se contó con edificios apropiados para impartir la enseñanza, ni se tuvieron los materiales didácticos y el equipo que facilitarían el aprendizaje. Por una parte se resolvía un asunto urgente, pero a la vez se daba lugar a problemas de pérdida de calidad y a mayor desigualdad social (Schmelkes, 1998).

2. La incorporación de bachilleres en la docencia también ocurre con motivo del cambio curricular para volverse docente. Por muchos años las escuelas normales habían recibido a los alumnos con el nivel de secundaria, pero a partir de 1988 se exigió el bachillerato y los egresados obtuvieron el grado de licenciado en educación.

El cambio curricular provocó que por un lapso de tres años no se contara con nuevos maestros y el aparato escolar se vio precisado a contratar personal no especializado para atender escuelas ubicadas en el medio rural e indígena.

3. La UPN fue vista como la instancia de capacitación docente de esos nuevos profesores. La UPN se dedicó por años a la formación de profesores en servicio, pero no tenía experiencia en educación inicial ni se elaboró un currículo para los bachilleres, así que se aplicó el mismo plan de estudios destinado a profesores de primaria y de preescolar, la LEPEP'85.

La LEPEP'85 estuvo orientada a dos cuestiones básicas. La primera, que el maestro realizara funciones de investigador educativo, y la segunda, que se encaminara hacia un proceso de actualización permanente. El problema que se vislumbra es que el novel profesor carece de experiencia para desenvolverse como investigador y menos para llevar a cabo tareas de innovación.

A partir de 1994 con la Licenciatura en Educación, el bachiller es puesto a revisar su práctica docente, se le induce a un proceso de auto observación que gradualmente se encamina a la transformación. El objetivo es que el estudiante diseñe y evalúe una propuesta de innovación de su proceder docente. El modelo curricular puede ser interesante para profesores con experiencia. Pero no tiene la misma lógica en el bachiller que recién se incorpora a la enseñanza.

La necesidad del bachiller es comenzar a sentar las bases del trabajo docente con niños en situación de carencia y escaso apoyo de sus padres y la comunidad, no tanto participar en estrategias para innovar lo que no se ha hecho jamás.

4. Un cuarto elemento que se advierte en el bachiller es el amplio abanico de su formación previa. Desde la primera generación quedó claro que no sólo había bachilleres, sino que contaban con una variada experiencia. Aparte de los egresados de la preparatoria se encontraron estudiantes universitarios y quienes habían concluido estudios en pedagogía, abogacía, psicología, medicina, antropología, idiomas, sociología, etc., que por muy diversas razones optaban por la docencia en los niveles básicos.

El bachiller prefiere incorporarse a un trabajo que ofrece un ingreso seguro en lugar de aventurarse en un campo laboral incierto. Las condiciones de la sociedad mexicana no garantizan la obtención de un empleo a pesar de haber concluido la universidad. A raíz de las devaluaciones de la moneda, las crisis reiteradas que se suceden desde comienzos de los años 80 y la consolidación de las políticas neoliberales, el desempleo es cada vez mayor, los salarios se reducen y la confianza se esfuma. La universidad, que por años garantizó el ascenso social, hoy enfrenta esa posibilidad y muchos profesionistas se ven obligados a emplearse en actividades muy diversas a lo estudiado, y ni así obtienen un salario decoroso.

El estudiante de la UPN sabe de antemano que dedicar cuatro o cinco años de su vida a estudios superiores no necesariamente le procurará empleo, así que acepta laborar en programas de educación alternativos, a pesar del pago precario. Queda a la expectativa de que con el tiempo adquirirá una plaza formal de maestro, que si no es la panacea, sí ofrece mínimos de desarrollo personal. En esa perspectiva, muchos jóvenes sacrifican la vocación de ingeniero, médico, psicólogo, antropólogo y muchas otras profesiones al trabajar con niños de jardín y de primaria.

5. Un aspecto central es la donación de la plaza de maestro. La herencia del empleo es una consecuencia de los problemas económicos que se han señalado. Al momento de la jubilación los profesores tienen la opción de donar su plaza. El trabajo se condiciona a que el hijo haya concluido por lo menos el bachillerato, y que estudie la Licenciatura en Educación de la UPN.

Otra forma de adquirir el puesto de profesor es la compra de la plaza. El profesor que está por jubilarse vende su plaza y los padres la adquieren como un mecanismo que soluciona la vida del vástago. El ejercicio de la compraventa se ha realizado por muchos años, aunque en la actualidad es fuertemente cuestionado, sobre todo por los medios de información. Sin embargo, permite que el jubilado reciba un ingreso extra al momento de su retiro.

6. La consecuencia de lo anterior es que frecuentemente el bachiller carece de vocación para dedicarse al trabajo de profesor. El joven se ve obligado a aceptar una labor que no tiene contemplada, para la cual no ha estudiado ni se ha preparado. La incorporación a la docencia se hace en condiciones de presión, pero no de interés ni satisfacción.

El asunto es de gran importancia pues se está hablando del tipo de docente que se envía a atender a niños de zonas pobres y marginadas. Aparte de la incipiente formación pedagógica del bachiller, pues labora antes de haber adquirido la preparación adecuada, hay que agregar el escaso interés por la actividad profesional que debe desarrollar.

7. Indudablemente el trasfondo de este fenómeno educativo es la situación económica. Aunque las autoridades gubernamentales prometen que pronto se recuperará la economía y habrá empleos, la realidad es otra. Impera el pesimismo y la mejor prueba es que la migración de los jóvenes hacia Estados Unidos va en aumento. A finales de 2005 el monto de las remesas de los trabajadores migrantes apenas es rebasado por los ingresos del petróleo.

Previamente hemos señalado que las dificultades económicas agrandan la desigualdad social y cultural de los mexicanos. Un pequeño sector de la población (CEPAL, 1992; Pescador, 1995; Ornelas, 2000) se mueve en los estándares internacionales de la excelencia académica, en tanto millones de pobres apenas cursan unos cuantos años en la escuela.

La presente investigación no tiene la pretensión de comparar una forma y otra de educarse y ver los resultados de la diferente calidad de escuela. Lo que se intenta es presentar un panorama del ambiente educativo que rodea a un grupo de jóvenes que laboran en comunidades marginadas próximas a la capital veracruzana.

En general cabe señalar que, el bachiller de la Unidad Xalapa de la UPN, se ve orillado a convertirse en educador. Algunos suspenden su ingreso a la universidad, otros abandonan sus estudios, unos más han concluido una carrera, aunque todos ellos ven en la educación una alternativa laboral. El bachiller con plaza de docente es un profesor improvisado. Se improvisa al educador, prácticamente no se dota de equipo ni de condiciones apropiadas y los educandos padecen de todas las carencias culturales y educativas.

La escuela donde labora el bachiller está enclavada en localidades pobres, donde los padres de familia tienen un nivel bajo de escolaridad y no le conceden mucha importancia a las actividades que realiza el hijo en la escuela. Por el contrario, desde que el niño puede desempeñar un trabajo productivo es incorporado a la obtención de ingresos para la subsistencia. Así pues, la familia tampoco proporciona un respaldo importante para desenvolverse exitosamente en la actividad escolar.

El círculo de la reproducción tiende a cerrarse. El ambiente familiar no dispone de las bases para favorecer la actividad escolar, los padres no le ven sentido a estudios largos y costosos, y encaminan al niño hacia el trabajo, los programas compensatorios también se caracterizan por su sencillez. De todos lados se advierten limitaciones y carencias. Quien las padece en carne propia es el educando.

2.2 La propuesta metodológica

El problema metodológico que exige el conocimiento del bachiller en el proceso de convertirse en docente es complejo. Por una parte existe la necesidad de ubicar el fenómeno en el contexto histórico social y en segundo término cabe acercarse al bachiller en su naturaleza, el proceso de formación, el ambiente donde labora, la situación de los alumnos y las comunidades, y esencialmente cómo se realiza la actividad educativa.

Bajo esas condiciones se ha elegido una metodología de investigación que cubre los siguientes campos:

- Investigación documental, que ofrece un marco en el cual se imparte la educación compensatoria.
- Investigación de campo, con la cual se busca cercanía con las condiciones en las que el bachiller desarrolla su labor docente, y que comprende:
 - Una encuesta que presenta un panorama general de las características del bachiller.
 - La observación directa de la acción educativa.
 - Entrevista para profundizar la condición del bachiller y del proceso educativo que lleva a cabo.
 - Diario de Campo, sustentado en la investigación que lleva el mismo bachiller.

Como profesor de grupo en la Unidad Regional Xalapa de la UPN, desde la entrada de los “bachilleres” a la Universidad Pedagógica en 1992, hubo interés por conocer qué había atrás de los jóvenes que se convertían en maestros de grupo en escuelas pobres y marginadas. Por otro lado existía una preocupación por entender a fondo el papel educativo de la UPN.

El trabajo inicial sirvió de base para el establecimiento de una investigación formal y sistemática que exigió el empleo de diversas técnicas de recopilación de información y su análisis.

Una cosa era clara, se hacía necesario el uso de varios instrumentos para entender en forma cabal un problema con muchas aristas. No valía sólo la encuesta, la entrevista o la observación de campo por sí solas. Se hacía indispensable el concurso de varios instrumentos para entender de forma completa el fenómeno estudiado.

Lo que presentamos es un intento por comprender de manera cabal y a fondo una realidad educativa concreta: la del bachiller de la Unidad Regional Xalapa de la Universidad Pedagógica Nacional.

2.2.1 Datos estadísticos de la Unidad Regional Xalapa de la Universidad Pedagógica Nacional

Antes de empezar a introducirse a la realidad educativa del bachiller, se consideró necesario tener el panorama estadístico de la población estudiantil de la UPN en el estado, durante el lapso en el que se efectuó el estudio, de 1993 a 2000.

| Unidad Regional \ Año | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | Total |
|-----------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| Xalapa | 627 | 723 | 863 | 911 | 943 | 1,013 | 823 | 5,903 |
| Veracruz | 626 | 753 | 663 | 593 | 572 | 817 | 645 | 4,669 |
| Poza Rica | 1,259 | 1,416 | 1,252 | 1,476 | 1,750 | 2,513 | 1,986 | 11,652 |
| Orizaba | 609 | 640 | 706 | 713 | 681 | 937 | 635 | 4,921 |
| Coatzacoalcos | 1,924 | 2,175 | 2,124 | 2,396 | 2,496 | 1,660 | 1,211 | 13,986 |
| Total | 5,045 | 5,707 | 5,608 | 6,089 | 6,442 | 6,940 | 5,300 | 41,131 |

Fuente: Coordinación de Unidades UPN Veracruz. 1999.

El fenómeno estudiado es bastante amplio, se habla de una población de más de 5 mil bachilleres por año, y más de 40 mil en el periodo estudiado. En los tres últimos años, 1999–2002, la población de alumnos en la UPN ha disminuido drásticamente. Debido a problemas presupuestales, de cambio de proyecto y de crítica de ciertos sectores de la sociedad, la SEC ha puesto trabas al ingreso de alumnos. Una de las dificultades es la creación de nuevas plazas en educación básica.

La población de la Unidad Regional Xalapa logró su mayor cantidad de alumnos en 1998, a partir de ahí se nota un descenso. En 1998 ingresaron a primer semestre 300 alumnos, en 1999 se aceptaron 150 y en 2000, al primer curso sólo ingresaron 120. De 2001 a 2005 la entrada de bachilleres sólo se hace a partir de la donación de plaza de los familiares y la mediación de los sindicatos. Los alumnos inscritos en esos años es de dos grupos de 40 alumnos cada uno.

Los mismos programas de Educación para Niños Migrantes y Alternativas no han crecido, por el contrario están estancados y en muchos casos han ido desapareciendo por falta de apoyo por parte del Banco Mundial, y más que nada por falta de interés de los gobiernos estatal y federal.

La proporción entre bachilleres y normalistas se ha modificado. Como se ha dicho, la UPN tuvo desde su fundación el propósito de capacitar al profesor en servicio. Desde 1978 hasta 1992 la totalidad de alumnos habían sido normalistas. Con la incorporación de los bachilleres a la pedagógica a principios de la década de los 90, gradualmente el número de bachilleres ha ido dominando la matrícula. En 1994 la proporción se invirtió y los bachilleres constituyeron 85% del total de alumnos. En los últimos años la población escolar se compone de bachilleres en más de 95%.

2.2.2 Recogida de información: problemática

Pourtois y Desmet (1992) proponen el concurso de varios métodos de obtención de información con el objeto alcanzar profundidad y validez.

Por su complejidad, la realidad estudiada no puede fragmentarse ni simplificarse por lo que se requiere el empleo de instrumentos que abarquen de forma completa el fenómeno estudiado. Para ello es necesario apoyarse en técnicas de obtención de información y de análisis, que de alguna manera permitan una aprehensión del objeto de conocimiento lo más completo posible.

Habermas (1992) y McCarthy (1998), clasifican los procesos de investigación en tres categorías: ciencias empírico–analíticas, ciencias histórico–hermenéuticas y las ciencias de orientación crítica. En esta última el sujeto del conocimiento es una persona concreta cuyas capacidades se desarrollan históricamente en su confrontación y aprehensión de la naturaleza. A partir de los procesos históricos, las estrategias evolucionan para conocer el medio y garantizar la supervivencia de la especie. El conocimiento depende de la evolución tecnológica, la relación entre los hombres y de la intersubjetividad que se establece durante la comunicación.

Las ciencias empírico–analíticas se orientan a los procesos objetivados. Hacen referencia a enunciados instrumentales que tienen amplias posibilidades de operación y control. Esos enunciados pueden ser correctos o incorrectos, pueden ser corroborados o falsados, de tal manera que son utilizados por sectores extensos de la comunidad científica. Las técnicas a que más se recurre en este tipo de ciencias son la observación y la experimentación, llegándose a la construcción de conocimientos y a la comprobación de los enunciados mediante instrumentos de orden cuantitativo. La naturaleza de los procedimientos mediante los que se construyen y comprueban las teorías científicas es una garantía de su potencial predictivo y técnico.

En cuanto a las ciencias histórico–hermenéuticas, Habermas orienta la comprensión de los individuos y los grupos dentro de distintas tradiciones culturales. Se trabaja con la subjetividad que genera la acción comunicativa. La dimensión en que se discute y se llega a acuerdos sobre los métodos y las teorías, depende de los marcos de referencia, que se componen de significados, normas y valores, compartidos en la interacción simbólica. Habermas entiende que la objetividad que se alcanza con procedimientos y materiales concretos, necesariamente tiene que ser llevada al campo de la relación entre el hombre y los grupos culturales:

La racionalidad del discurso sobre la adecuación de convenciones o sobre significados de conceptos no es la racionalidad de las operaciones efectuadas sobre procesos objetivos; implica la interpretación de conceptos, de fines, de valores y de razones. Por tanto, el conocimiento objetivo producido por la investigación empírico–analítica no es posible sin un conocimiento en forma de entendimiento intersubjetivo. Esta disponibilidad de

un lenguaje pre y metacientífico intersubjetivamente válido, o de un marco de referencia de significados y de valores compartidos, es algo que se da por supuesto en las ciencias de la naturaleza. El contexto cultural de la vida, del que la comunicación científica es sólo un elemento, pertenece no al ámbito de las ciencias de la naturaleza sino al ámbito de las ciencias de la cultura (McCarthy, 1998, p. 12).

En las ciencias analíticas se procesan sucesos y eventos susceptibles de ser explicados causalmente; en el caso de las ciencias histórico–hermenéuticas se tiene relación con sujetos que hablan y actúan, el objeto de trabajo son las manifestaciones y acciones susceptibles de ser entendidas.

Estos eventos culturales son la producción de significados de una persona o de un grupo en función de circunstancias como la vida cotidiana, el puesto que ocupan en el hogar, el trabajo o la comunidad, un proceso histórico que puede ocurrir en diferentes escenarios y momentos, teniendo siempre presente una visión de conjunto y ubicados en un contexto social e histórico y constituidos en interpretaciones retrospectivas siempre cambiantes. El objeto de estudio adquiere gran complejidad, por lo que su análisis demanda técnicas de abordaje y de interpretación específicas. Se pretende que todo significado quede integrado en un nexo de valor que represente la unidad de la acción del individuo con su realidad.

Los fenómenos con los que se trabaja nunca son privados, siempre tienen una validez intersubjetiva. Las acciones y los elementos están comprendidos en el sistema lingüístico válido para los demás. Incluso la comprensión de uno mismo se mueve en medio de una comprensión mutua con otros sujetos; esos significados tienen lugar en la esfera de la comunidad, lo que da lugar a relaciones entre unos y otros sujetos y a diferentes objetivaciones, ya que el conjunto de manifestaciones y símbolos se articulan mediante el lenguaje que comparten y el diálogo que establecen.

El terreno que hace posible la interacción y el entendimiento entre los individuos es el lenguaje. La hermenéutica es vista como un procedimiento que analiza las características y funciones del lenguaje. El significado de los símbolos puede esclarecerse mediante la participación de las personas en sus interacciones habituales. Lenguaje y acción se interpretan recíprocamente, aunque para ser completos hay que situarlos en su contexto y completarlos con las formas de expresión corporales. El investigador hermenéutico cuestiona el sentido de los textos con relación al mundo al que pertenece. El marco de referencia está representado por la gramática del lenguaje ordinario, que conlleva a interpretaciones de la realidad. Por lo tanto, los contenidos semánticos tradicionales, los símbolos y los hechos son los objetos de la investigación, lo que implica un trabajo empírico y conceptual.

Habermas hace distinciones precisas sobre la posibilidad cuantitativa y de comprobación de las ciencias analíticas y el marco interpretativo de las ciencias de la cultura. Dice: “En las ciencias sociales las teorías dependen de interpretaciones generales que por su parte no pueden comprobarse o refutarse conforme a criterios inmanentes a una ciencia experimental” (Habermas, 1992, p. 95). En ese sentido se está obligado a hacer explícitos los supuestos teóricos en que se fundamenta el conocimiento. Se refiere a la neutralidad valorativa, que puede entenderse como la independencia teórica de preconcepciones históricas.

En cuanto a las ciencias de orientación crítica, Habermas entiende un tipo de investigación social que se coloca en el nivel de la reflexión epistemológica con intereses filosóficos y una intención emancipatoria. La clarificación de la categoría de conocimiento reflexivo y crítico se explica mediante la razón y la autorreflexión. El conocimiento de un objeto coincide con el propósito emancipatorio. La autorreflexión penetra las cosas, lo inconsciente se torna consciente, de modo de adquiere consecuencias prácticas; el resultado es un saber que interviene en la vida.

La autorreflexión coincide con la autonomía. Conocimiento e interés son una cosa; la reflexión crítica socava el carácter dogmático de la visión del mundo y la forma de vida, el proceso de conocimiento coincide con la autoformación: conocimiento y acción se funden en un acto único. Para Habermas es un error considerar el conocimiento libre de presupuestos, en realidad el significado se aprehende con relación a las conexiones cognoscitivas, a los procesos de la razón; el conocimiento está íntimamente ligado a la socialización y a la reproducción de la existencia, pues la supervivencia está sujeta a lo que la sociedad entiende como una vida buena.

Las ciencias históricas emancipan a los sujetos de las coerciones que impone la tradición y gobiernan el comportamiento. Al relativizar la historia y al objetivarla en la práctica de la comunidad, las ciencias de la cultura generan una distancia entre el actuar cotidiano y la tradición imperante. El hombre se convierte en sujeto de derecho y de estado, y le confiere a su existencia una significación distinta a las coerciones de la historia y su ascendencia. La sociedad sólo garantiza la libertad en tanto que hay una sociedad abstracta. Cabe trascender esa libertad hacia el terreno de lo no vinculante, resistiendo el peligro de una socialización total, ofreciendo al hombre un futuro abierto, donde pueda transformar el entorno natural y social conforme a los aportes que le ofrecen las ciencias. La libertad que implica una acción consciente sobre el mundo se construye

retomando la creación de todas las ciencias. La libertad no se garantiza dando la espalda a los avances técnicos.

El interés por la emancipación que la razón adelanta a los procesos de formación de la especie y que corre paralela a toda reflexión, tiene como fundamento la interacción mediada por la actividad instrumental, aunque es necesaria una interpretación materialista del concepto de preocupación por la razón; el propósito emancipatorio depende de la orientación intersubjetiva de la acción.

El trabajo realizado con los bachilleres exigió una metodología holística (Sánchez, 2000), que es lo necesario en un estudio que pretende abarcar la totalidad de factores sociales, económicos, educativos y culturales. Es por ello que se recurre a la investigación cualitativa, que comprende las técnicas propias de la etnografía de la educación.

De acuerdo al problema a investigar, lo adecuado era inclinarse por las metodologías de tipo cualitativo. Como no se evaluaba una serie de atributos que se pudieran convertir en variables, convenía seguir una metodología que ofreciera tanto una visión del proceso de formación como del conjunto de los factores implicados. Para ello se recurrió a los procedimientos que recomiendan Woods (1987 y 1998), Goetz y LeCompte (1988), Pourtois y Desmet (1992), Fierro (1994), Gerson (1994), López Barajas (1995), Bruner (1995) y Colás Bravo (1977). Las técnicas son la entrevista, la observación directa, el uso del Diario de Campo y la encuesta.

La comprensión del fenómeno de la conversión de bachilleres en docentes implicó un trabajo meticuloso, sistemático, que requirió de mucho tiempo. Había necesidad de abandonar el cubículo e ir tras las prácticas educativas del bachiller, las que tenían lugar en comunidades campesinas, pobres y remotas. Consideramos que era indispensable ver al bachiller en la comunidad y en el aula en donde se desempeñaba realmente como profesor. A pesar de los inconvenientes que se presentaron, se acudió a las escuelas donde laboraban los bachilleres de la Unidad Regional Xalapa de la UPN. La encuesta se aplicó en las aulas de los bachilleres, el Diario de Campo también se analizó en el ambiente de la UPN, pero las entrevistas se efectuaron tanto en la situación de trabajo del bachiller, en los viajes hacia la comunidad y en la Unidad Regional Xalapa.

Con el empleo de varias técnicas de recogida de la información se obtuvo una aproximación holística de la realidad, que nos permite decir que la comprensión del fenómeno estudiado es objetiva, completa y científica (Sánchez, R., 2000; Pourtois y Desmet, 1992).

2.3 La observación participante

2.3.1 La herramienta

La observación participante es un proceso de construcción del conocimiento que se caracteriza por involucrar conceptos y acciones tendientes a transformar la realidad que se estudia y en otras ocasiones se le utiliza para la denuncia social que bien puede llevar al cambio de la situación. La transformación de esa realidad se hace con conocimiento y con toda intención; la observación lleva a la adquisición de la información que podría ser la base de la toma de decisiones. Este tipo de investigación es más un proceso de relación humana y de cambio que una cuestión evaluativa o estadística (Schutter, 1981).

Pourtois y Desmet (1992) destacan la función intersubjetiva que se da entre el investigador y los sujetos observados a fin de llegar a la comprensión de la realidad. La observación participante abarca el contexto, la identificación de las condiciones, la naturaleza de las personas estudiadas, la percepción que se tiene de ellas, los sentimientos, las formas de reflexión y los valores implicados. La observación participante cubre los aspectos concretos, pero también es de utilidad para aproximarse al aspecto subjetivo implicado. Es obligación del investigador registrar la carga emocional y de valores que se da en el proceso de conocimiento y de cambio de la realidad.

La observación participante va más allá de la descripción de lugares, eventos y comportamientos, busca descubrir el sentido, la dinámica y el proceso de los acontecimientos. Una diferencia fundamental es el lugar que ocupa el investigador; éste no se aparta de las personas o el grupo de interés, con la observación participante se integra a la vida de los sujetos que han sido tomados para efectuar la investigación. Lo que sucede es que se favorece la intersubjetividad, se consideran los significados en juego. Lo más común es que el investigador anote percepciones, los sentimientos que se presentan o llegan a expresarse, las expectativas que hay en el grupo social estudiado.

En una observación participante los datos provienen de varias fuentes. El investigador describe los elementos de la situación, retoma las afirmaciones de los sujetos lo más apegado a lo expresado. A ello agrega las reflexiones que surgen, los temores, las satisfacciones, la vacilación ante los eventos, los valores que se pregonan o imponen. Por lo regular, el investigador se hace acompañar de una libreta donde anota las observaciones, aunque puede emplear equipo electrónico.

Cuando se trata de observar el carácter social de las personas investigadas, la distancia entre el observador y el observado se acorta. Para el caso de la investigación social se requiere un acercamiento metodológico que garantice la comprensión de los significados implicados. Hay que ponerse al lado de los sujetos investigados, participar de sus actos y proyectos de tal forma que se dé una compenetración profunda de la actividad social que se intenta conocer. La observación participante como técnica de investigación social consiste en el registro de los comportamientos del grupo o la persona desde dentro. El investigador se confunde con los observados, incluso se incorpora a los sujetos de la investigación (Sánchez R., 2000).

Esta investigación tiene sentido en tanto apoya el progreso social. El investigador se relaciona con los sujetos y con la problemática estudiada, hay pues un ligamen con los procesos emancipatorios. A diferencia de otras formas de adquisición de la información, el investigador no necesariamente asume una función pasiva, sino que puede adoptar ciertas acciones de participación, así sean sencillas y discretas. A las personas se les ve como creadoras de su propia realidad, en la que participan con su experiencia, pensamientos y acción. Esta visión activa es el aspecto que unifica la investigación cualitativa. La investigación trata de comprender qué hacen los sujetos en un contexto, de qué manera podrían generarse los procesos de transformación y cómo puede darse la movilización necesaria que genere los cambios que se buscan (Colás, 1977).

Para Colás Bravo, la observación participante tiene como objetivo recoger datos de forma sistemática en contextos específicos. La técnica se fundamenta en la idea de la convivencia del investigador con el grupo social con el que se trabaja, lo que se traduce en el acceso a un buen número de sus actividades sociales. Al participar, se actúa sobre el medio y se recibe la influencia de él. La observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los conceptos con los que organizan su mundo. La posición activa del investigador se caracteriza por la incorporación y asunción de responsabilidades, sin llegar a una total confluencia con los valores del grupo. El tipo de observación que se realice estará en función de los propósitos de la investigación, aunque las acciones se van adecuando a las situaciones que aparecen a lo largo del trabajo.

Se plantean varias etapas en la observación participante:

- **Acceso al escenario.** La primera tarea consiste en seleccionar un contexto, en el cual es importante considerar su visibilidad, es decir

la posibilidad de obtener la información. Otro aspecto es la accesibilidad, que se entiende como la posibilidad de entrada del investigador al ambiente de estudio. Se deben tomar las precauciones y los permisos necesarios para que el grupo admita a la persona extraña a la comunidad, hogar o situación propia de un grupo social. Se recomienda asumir una actitud sincera, de respeto y cooperación mutua.

- **Estancia en el escenario.** En esta etapa el investigador debe tener clara su participación, cercanía e identificación con el grupo. La mirada debe estar atenta a los patrones, las conductas e interacciones, la situación social, la cultura, la edad y la posición en la jerarquía social; es decir, se debe *describir el entorno social y humano*. En el contexto de la investigación resultan importantes las conductas observadas en dimensiones que permitan la recogida de los datos. La información debe estar encaminada a lograr una visión comprensiva de los elementos de interés.

Las *interacciones* constituyen una fuente esencial en la información que se pretende, lo cual implica clasificar de acuerdo a la diversidad de fuentes y la posibilidad de agrupación. De hecho el investigador se aproxima a lo holístico que ofrece el lenguaje y al conjunto de elementos que intervienen en la interacción. El lenguaje expresa la forma de organizar e interpretar la realidad, por lo cual es importante registrar las expresiones en su forma más textual. También cabe agregar los elementos gestuales, de vestido, señas y actitudes en los que tiene lugar la interacción de los miembros del grupo.

El investigador toma nota de los distintos aspectos a su alcance. La tarea consiste en un registro minucioso de la situación observable y después se pasa a recoger por escrito el conjunto de acciones y las interacciones del grupo de interés. Se puede trabajar con libreta, audio, video, etc. La observación del investigador cambia conforme su grado de implicación en la comunidad. En un primer momento es probable que no tenga una comprensión precisa de cuanto sucede; posteriormente la valoración de las cosas se modifica a raíz de la familiaridad que se consigue con la cercanía de la gente y el conocimiento de la actividad cotidiana. Esta fase es importante porque obliga a valorar con exactitud lo que realmente acontece en el grupo estudiado, ya que los datos pierden su carácter descriptivo y se entra al terreno de la interpretación profunda.

- **Retirada del escenario.** Lo más importante se refiere a la elaboración de los resultados. Para ello se recomienda. 1) ser descriptivo, 2) buscar varias perspectivas de la información, 3) realizar validaciones cruzadas con el uso de observaciones, entrevistas, grabaciones y acceso a documentos, 4) tomar notas textuales de los participantes, 5) seleccionar cuidadosamente a los informantes clave, 6) ser consciente a los procesos de trabajo, 7) implicarse con la realidad, pero a la vez realizar la observación desde una perspectiva adecuada, 8) separar la observación de la interpretación, 9) contrastar los datos que se obtienen; y, 10) incluir los juicios del observador (Colás, 1977, pp. 273-275).

Woods (1987) considera que el método etnográfico más importante es la observación, pues conjunta varias técnicas y procedimientos para la captura de información. La observación es la penetración en las experiencias de otros, se intenta acceder a las actividades y los compromisos de las personas y grupos que se estudia. No sólo es ver acciones, es ponderar un contexto, conocer actitudes, tener la posibilidad de estar en una asamblea, en la discusión que lleva a decisiones y estar en la acción programada.

Con los bachilleres se tuvo la oportunidad de conocer la planeación de las actividades, se convivió con los niños en las tareas de aprendizaje, se estuvo en contacto con el bachiller desde su participación en el aula, la formulación del trabajo y su concreción en el salón de clases, todo ello en el ambiente real de la comunidad y el aprendizaje en el aula.

Goetz y LeCompte (1998) conducen al problema de la interacción simbólica, que se aprehende mediante instrumentos de recopilación de acciones y la relación dialógica. La observación permite recoger la información que proviene de las transacciones, los signos, las maneras, las actitudes y de la vinculación simbólica que tiene lugar con el lenguaje.

2.3.2 Aplicación

A lo largo de la investigación realizada se fue a las escuelas donde laboraban los bachilleres y se hicieron reportes de los procedimientos a que recurría el educador, con ello se pudo observar cómo se desempeñaba en el aula, qué relación tenía con los niños; el equipamiento de los salones de clase, el material de trabajo y, sobre todo, se estuvo presente en el acto pedagógico que realizó el educador.

Al estar en el contexto real en donde labora el bachiller, se apreció el tipo de población estudiantil que asiste a esos centros escolares. Se tuvo oportunidad de platicar con algunos padres de familia, en virtud de que ciertos hogares están alrededor de las escuelas; se estuvo en sus casas, lo que permitió darse cuenta de las condiciones materiales y las relaciones que mantienen los miembros de la familia. Las comunidades visitadas fueron pequeños pueblos, villorrios, localidades de unos cientos de habitantes que se dedican preferentemente a la agricultura, por lo que fue posible observar a los padres en su labor diaria. Al paso del camino y en los alrededores de la escuela se observó a las personas en el proceso de trabajo, cultivando maíz, papa; también se estuvo en localidades dedicadas al corte de caña y de café.

Al dirigirnos a la escuela, que en muchos casos es un cuarto improvisado o una pequeña sección de las instalaciones donde se hospedan las familias, se mantuvo contacto con el ajetreo cotidiano de las galeras donde se acomoda a las familias en tanto dura la zafra o el corte de café. Los dueños de las haciendas proporcionan a los trabajadores cuartos grandes donde literalmente se hacen las familias. Al final se encuentran los baños. Por la tarde en el clima caluroso los hombres se bañan después del corte de caña. Pero en las comunidades donde se corta café, de clima frío, al llegar a las galeras se recogen a sus respectivos cuartos. En estos últimos sitios el bullicio es menor, la gente prefiere mantenerse en las habitaciones, sólo algunos niños salen y entran por los patios.

Tanto en las comunidades como en los centros de corte se pudo observar la relación entre padres e hijos. Lo más notable es el vínculo que tienen las madres con los niños. Las señoras llaman a los hijos a cada momento, les piden información, mandan por cosas a la tienda, ordenan busquen algún hermano, platican largamente. A las madres no les preocupa que los hijos estén en la clase, los llaman con naturalidad y les encargan que hagan tal o cual cosa. Los profesores se resignan a que las cosas sean de esa manera.

Nuestro trabajo fue más que nada la descripción de una realidad educativa en la que procuramos la mayor profundidad y en todo momento se trató de ser objetivo. La premisa del trabajo fue hacer un reporte de lo observado, tratando de ser fieles a lo sucedido. A partir de esa consideración inicial es que se procedió a valorar la situación. Es obvio que no podemos ser indiferentes, elegir esta problemática, abordarla y darla a conocer tiene como propósito mejorar la educación de las personas que reciben una preparación improvisada. Nuestra intención es solidarizarnos con los bachilleres, con los que se ha trabajado y de quienes se ha aprendido.

Las poblaciones visitadas fueron de tipo rural, pobres, remotas, con caminos de terracería. Para acceder a estos lugares se requirió de una, dos o tres horas de viaje. Obviamente hay localidades y escuelas más distantes, pero el trabajo individual y sin apoyo económico sólo permitió que las escuelas observadas estuvieran relativamente cerca de la ciudad de Xalapa. En total se visitaron 56 escuelas, que incluyeron los programas de Niños Migrantes, Alternativas y La Cruzada Pro Alfabeto. Se trabajó en los municipios de Xalapa, Naolinco, Tlalnehuayocan, Coacoatzintla, Tepetlán, Coatepec, Xilotepec, Xico, Emiliano Zapata, Actopan y La Antigua.

Con el objeto de tener una visión completa de los lugares donde se desempeñaban los bachilleres, también se escogieron escuelas de organización formal en los alrededores de la ciudad de Xalapa. En estos sitios encontramos dos tipos de bachilleres, los que realizan suplencias y los que recibieron plaza de algún familiar o la compraron. Estas escuelas tienen todos los grupos, cada profesor lleva a cabo su trabajo en un salón, es la escuela formal, aunque están situadas en la periferia de la ciudad. No se acudió a ninguna escuela del centro o de clase media con mayores posibilidades económicas.

Programa Educación para Niños Migrantes

En el lapso de estudio, prácticamente la década de los años 90, la UPN estuvo encargada de la capacitación formal de los instructores comunitarios que participaron en los proyectos de educación de tipo compensatorio conocidos como Alternativas, para educación preescolar, y Educación para niños migrantes, dirigido al nivel primario. En ambos casos estos proyectos escolares se aplican en ámbitos rurales.

En la observación del Programa para Niños Migrantes se escogieron tanto escuelas cercanas a Xalapa como otras un tanto lejanas. Se estuvo en las localidades cafetaleras de Las Trancas, El Castillo, El Chico y Las Puentes, que están a menos de una hora de viaje. Los caminos son muy transitables y de fácil recorrido. Y con el objeto de completar la observación se acudió a los campamentos cañeros de la zona de Cardel y Zempoala, lo cual obligó a recorrer más de 100 km y el tiempo ocupado fue de más de dos o tres horas. Aparte de la carretera nacional hubo necesidad de transitar varios kilómetros de terracería. En total se visitaron 24 escuelas.

La SEP detectó, a principios de los años 70, que varios miles de personas se trasladaban de su lugar de origen hacia ciertos puntos en los que

se requería de mano de obra para la ejecución de tareas agrícolas, por lo que se empezó a brindar servicios educativos a los hijos de esos trabajadores agrícolas migrantes (Pescador, 1995). En virtud de que el corte de caña, café, tomate o algodón dura varios meses, el cortador emigra temporalmente con toda su familia, la que en algunos casos participa en la actividad productiva. La migración se hace regularmente año con año, lo que da lugar a que los niños suspendan su educación o se quede trunca. De hecho esta es una de las causas del incremento en el analfabetismo, pues decenas de miles de niños en todo el país no pueden realizar estudios de educación básica o desertan en los primeros años (Frías, 1988).

Originalmente el Programa fue implementado en los estados de San Luis Potosí y Veracruz. El problema que se presenta es que el ciclo del corte de la caña y su procesamiento en los ingenios empieza en septiembre-octubre y concluye en mayo-junio; es decir, coincide con el ciclo escolar, dando lugar a que el niño o la niña no pueda asistir a la escuela. Es probable que los niños mayores se queden en la comunidad con algún familiar cuando ya cursan la secundaria u otro nivel educativo, pero los niños de primaria y preescolar se ven obligados a acompañar a sus padres a localidades apartadas debido a su corta edad, por lo que no tienen oportunidad de continuar sus estudios.

El Programa, iniciado a comienzos de los años 70, fue apoyado económicamente por la SEP y el Fideicomiso para Obras Sociales a Campesinos Cañeros de Escasos Recursos (FIOSCER). Posteriormente, la Secretaría consiguió el financiamiento del Banco Mundial. Esta institución contempla que la educación contribuye decisivamente a promover el desarrollo y mejora el nivel de vida de las comunidades marginadas en las naciones subdesarrolladas.

La propuesta educativa no contrata a maestros regulares, sino que en función de la eficiencia económica, emplea instructores comunitarios quienes son jóvenes de secundaria o preparatoria. Inicialmente la SEP se apoyó en el Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE) en la capacitación de los promotores, aunque posteriormente la formación docente correspondió a personal del propio programa y en los últimos años esa preparación se le ha encomendado a la UPN, la que otorga el grado de licenciatura a los bachilleres que completan los estudios curriculares.

El Programa Niños Migrantes cuenta dentro de la SEC con un cuerpo de asesores que se encarga de la labor administrativa, la orientación inicial de los promotores, el seguimiento y la evaluación.

La exigencia académica del promotor educativo fue, en su primera fase, de secundaria, pero desde 1992 se exige el bachillerato terminado. El curso de adiestramiento es de dos semanas, y consiste en una aproximación a la enseñanza de la lectoescritura, matemáticas y nociones generales, así como el conocimiento del proceso administrativo que exige el Programa. Se parte del principio de que el joven adquiere elementos que le permiten dirigir un proceso de aprendizaje. Se espera que la formación docente la obtengan posteriormente en la UPN y con su experiencia.

La capacitación pedagógica se centra en el conocimiento de la técnica de guiones didácticos, que permite el trabajo con varios niveles educativos, ya que el promotor trabaja simultáneamente con niños de los seis grados escolares que comprende la primaria. En el trabajo práctico se destina a un joven que de preferencia radique en la zona cañera. Se espera que el promotor sea capaz de atender al conjunto de niños que habitan en las galeras que proporciona el dueño del cañal o el ingenio azucarero respectivo.

En cuanto a los recursos económicos, la SEC concede al promotor una beca que en el año 2001 era de 1,200 pesos al mes. Esa cantidad representa una quinta parte del sueldo normal que recibe en ese año un profesor regular. Además, a la comunidad le corresponde proporcionar un lugar para que se instale el educador y hacerse cargo de su alimentación. La situación del promotor es bastante precaria, tal como se observa y comentan en las entrevistas. En realidad las comunidades y los grupos humanos que viven en las galeras cañeras son sumamente pobres, y en esas condiciones al instructor educativo no le va mejor. Buena parte de su gasto lo destina a su manutención.

La situación material en que se realiza la educación de los niños migrantes no es la más adecuada. En una revisión general en el ámbito estatal, en 1986-1988 se encontró que del tipo de aula en la que se labora sólo 13% cuenta con salones construidos para ese fin, 33% de los promotores desarrolla su labor en las propias habitaciones donde habitan los cortadores y sus familias; y 54% lo hace en pasillos, bodegas o al abrigo de un árbol. Considerando que el corte se realiza en la época de secas, es posible tener la actividad educativa en esas condiciones, pero seguramente se realiza sin comodidad y los resultados no son los mejores. En el mismo sentido está lo relacionado con el material que se proporciona para llevar a cabo el proceso de aprendizaje. Se señala que 39% de los centros de aprendizaje cuenta con mobiliario para trabajar, como mesas y butacas, pero el restante 61% recurre a blocks, tablas, troncos. De los lugares donde realizan su trabajo los docentes de niños migrantes, 40% no contaba con pizarrones (Frías, 1988).

Se advierte que el promotor educativo es un joven improvisado con apenas un curso de capacitación, el lugar donde trabaja si acaso dispone de un pizarrón y gises, pero no hay más material de trabajo escolar. Los educandos se encuentran en una situación de extrañeza en el lugar, están marginados de la ciudad, su forma de vida es de enorme pobreza, ya que las galeras donde viven son casas improvisadas en tanto dura la zafra. Se supone que la SEC debería apoyar con materiales escolares a los niños migrantes para el desarrollo de las actividades educativas, según la investigación, 46% de los educandos no recibieron el material de trabajo.

Los materiales educativos en los que se apoyan los promotores escolares son las herramientas de uso cotidiano para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A 51% de los promotores no se les dotó de los elementos necesarios para su elaboración, por lo tanto, dada la necesidad de su uso, tuvieron que adquirirlos con sus propios recursos (Frías, 1988, p. 47).

Los niños migrantes cursan el currículo oficial vigente con modificaciones, que en los hechos son recortes en atención del reducido tiempo que se dispone y las condiciones impropias para las actividades que se proponen en los textos. Al promotor se le capacita para trabajar con los seis grados escolares a la vez, separa a los niños en filas o en secciones y, sobre todo, dedica la mayor parte del tiempo a la consolidación del idioma y las matemáticas. Al tiempo que divide las actividades de los niños de primero y segundo y revisa su trabajo, encarga que los alumnos de años posteriores avancen siguiendo unidades que el propio promotor dosifica. El niño pequeño requiere del apoyo constante del maestro y el avanzado puede seguir las indicaciones escritas que hace el promotor y la supervisión puede espaciarse. Ésa es la técnica de las escuelas multigrado.

Las guías son un instrumento muy accesible para realizar el conjunto de actividades que cubre el programa escolar. Mediante indicaciones simples, gráficas y cuadros se lleva de la mano al alumno para efectuar un proceso de aprendizaje con muy poco apoyo del promotor escolar. Eso permite al educador prestar más atención a los niños de los primeros grados en la adquisición de los elementos de la lectoescritura, la numeración o la historia.

La función del promotor educativo o instructor comunitario consiste en ubicar a los alumnos en el grado escolar que le corresponde. Para ello debe realizar una evaluación diagnóstica sencilla, como es probar la capacidad para leer y escribir, y la habilidad para resolver operaciones numéricas. En niños avanzados se recomienda continuar el trabajo con base en los reportes escolares previos. A partir de ese conocimiento inicial

el promotor les indica en qué consistirá su trabajo; es decir, proporciona las guías que conducen su aprendizaje. De aquí en adelante su papel combina el trabajo individual y el colectivo. Se acerca a los alumnos, da indicaciones, se detiene donde ve dudas o con los niños que no empiezan su trabajo, de acuerdo a las guías o las órdenes que proporciona por escrito o en el pizarrón.

En la visita a El Zapotito, Cardel y Zempoala, con el Programa Niños Migrantes, el maestro tenía que vérselas con alumnos de habla distinta a la castellana, ya que los padres eran de Oaxaca y su idioma el zapoteco. En esas condiciones los profesores poco podían hacer y recurrían a niños intérpretes como medio para hacerse entender y obedecer. Durante la actividad escolar las madres llamaban en su idioma al niño, el cual salía del cuartucho dedicado a la enseñanza, cumplía con el encargo y regresaba al poco tiempo. El maestro bachiller se limitaba a hacer repases, preguntaba qué estaban estudiando en sus pueblos, dónde iban, y trataba de poner tareas a partir de lo señalado por el alumno.

Los maestros observados demostraron escaso dominio del proceso educativo. Platicando con esos jóvenes reconocieron su escaso impacto, pero explicaban que no podían sino poner a los niños a hacer cuentas, a repasar algunas cosas llevadas en sus pueblos y tratar de lograr un manejo del español.

En las observaciones efectuadas por Frías, descubre que la eficiencia terminal de los niños migrantes es sumamente baja, alrededor de 20%. El dato es revelador, pues habla que efectivamente, tomando en cuenta las condiciones adversas en las que estudian los niños provenientes de otras zonas del país, no llegan a adaptarse a las exigencias escolares y su deserción o reprobación es elevada.

Durante la zafra acreditaron 232 alumnos de un total de 1,028, lo que representa 22.56%. Hay que tomar en cuenta que estos alumnos se enfrentan a problemas de diversa naturaleza, de tipo económico y social, el rechazo de las comunidades donde se asientan por motivo de la competencia de la mano de obra, el choque de costumbres y tradiciones, lo que provoca altos índices de deserción y bajo aprovechamiento escolar (Frías, 1988, p. 92).

Frías analiza al promotor educativo y advierte que por su edad, preparación y experiencia no logra una adecuada conducción del aprendizaje. Hay muchos elementos que dan lugar a un trabajo educativo improvisado como se ha señalado, el instructor no necesariamente está involucrado en la problemática educativa o social, realiza un trabajo momentáneo y no

forma parte de un grupo humano interesado en transformar su práctica laboral:

El promotor escolar es casi un adolescente producto del contacto con una modalidad tradicional, además de ajeno a la preocupación educativa practicada. Es cierto que el profesor tradicional limita su acción atendiendo a los recursos disponibles, adecuando sus habilidades y conocimientos a las circunstancias; pero es un sujeto preparado (formalmente) para facilitar el aprendizaje en la escuela. Además el promotor o instructor es un actor de paso inmediato; es decir, cumple un servicio social escasamente remunerado y de forma temporal, que en todo caso lo sitúa no como un sujeto que profundice en el conocimiento y en la reflexión de su experiencia educadora (p. 101)

Las conclusiones a las que arriba Frías en su tesis son claras, no es posible transformar la realidad viendo sólo una parte de ella. Los programas de atención a los marginados deben observar el conjunto de las necesidades que dan lugar a la pobreza y a la desigualdad, de otra manera si se toca sólo el aspecto educativo y no se mejora la salud, la vivienda o el trabajo, la mera acción educativa logra resultados reducidos. Es pretender que los niños vayan motivados a la escuela cuando su alimentación es deficitaria; además de que las condiciones de la vivienda no permiten el trabajo escolar.

La actual investigación coincide con la indagación efectuada por Frías y llega a resultados similares. Después de 14 años no se encuentra una diferencia significativa en cuanto a la corrección de la propuesta oficial. Tal vez lo más notable es que ya no se admiten chicos de secundaria y el nivel de admisión se ha elevado a la preparatoria. A pesar del esfuerzo institucional, debido a las debilidades estructurales del Programa, como son la escasa base material que se concede a la actividad escolar, no se logra una visión de conjunto de toda la problemática económica, social y cultural, y el promotor apenas si apoya el proceso educativo de sus alumnos.

Es claro que el autor de este trabajo no responsabiliza al promotor educativo de los pobres resultados. Por la manera que se le contrata, el tiempo de capacitación, el salario y la situación social que enfrenta, no puede sino hacer un esfuerzo digno de todo encomio, pero con alcances muy reducidos.

Frías, concluye de esta forma su investigación:

La conclusión seria y honesta es que todo proyecto educativo en zonas marginadas es un proyecto de segunda, llámese este proyecto innovador o tradicional, si se guía por los resultados es deficiente; si se guía por las realizaciones se nota el descuido, y si se ve su impacto, se nota la relatividad. No hay pues de parte de la acción Estado, ni discurso,

que haya desaparecido las distancias sociales. Ya sea la educación tradicional o los programas alternativos, no representan una alternativa viable, que permitan la incorporación de los sectores desposeídos a la participación política, económica y social. En ese sentido, el proyecto alternativo deberá plantearse en términos de un compromiso más directo, que amalgame los objetivos sociales, la programación educativa y la unión de la realidad con las visiones triunfalistas. Es decir que haya una convergencia entre salud, trabajo, comunicación, alimentación, vivienda, integración familiar, cultura, etc., prioritarios para la vigencia nacional (1988, p. 103).

Programa Alternativas

Se estuvo en 20 escuelas de Alternativas (Xilotepec, Tlacolulan, La Concha, Tlalnehuayocan, Pueblo Viejo, Linderos, Cruz Blanca, Piedras Grandes, Monte Real, Juchique, Chiconquiaco y Naolinco). Las escuelas se encuentran en dos rumbos a partir de la ciudad de Xalapa. Al norte, la más remota es Juchique, que se encuentra a 80 km. Otro rumbo está al oriente del lado de Coatepec, Limones, Teocelelo, Las Puentes, Xico y Cosautlán, en un radio con alrededor de 30 kilómetros.

El Programa Alternativas se lleva a cabo con niños de preescolar en localidades pobres y marginadas. Es un Programa que administra la SEC, aunque los recursos económicos provienen de un préstamo concedido por el Banco Mundial al Gobierno Mexicano para desarrollar programas educativos de carácter compensatorio. El Programa contempla el pago de una gratificación a los instructores y no un sueldo formal, por lo que se contrató a jóvenes bachilleres que fueron incorporados a la Licenciatura en Educación en la UPN.

El ofrecimiento original fue concederles una plaza de docente regular al término de la Licenciatura, cosa que no se ha cumplido y eso ha provocado la molestia de los bachilleres. En 2000 la SEC tenía trabajando en el estado a 638 promotores bajo el Programa Alternativas.

Para la SEC fue una salida conveniente emplear a los bachilleres en lugar de los maestros normalistas. La ventaja era cubrir la demanda educativa en comunidades pobres con maestros incipientes cuyo salario era simbólico, no se sindicalizaban ni se les pagaba ninguna prestación, además la comunidad corría con los gastos de vivienda y alimentación. Sin embargo, en las visitas efectuadas se advirtió que los promotores que estaban cerca de la ciudad preferían regresar cotidianamente a su casa. Por su parte, los coordinadores reportan alta deserción a raíz de las malas condiciones de trabajo. Funcionarios de la SEC indicaron que un tercio de los instructores comunitarios abandonan los programas compensatorios en el primer año de trabajo.

Para el instructor de este Programa fue muy atractivo el ingreso como estudiante a la UPN y el ofrecimiento de una plaza de maestro regular. La SEC no ha otorgado el trabajo ofrecido a la titulación de los instructores en la UPN, pero el contacto con el medio educativo ha llevado a muchos jóvenes a conseguir la plaza mediante los procedimientos oficiales u otras formas como son la donación, los interinatos y en ocasiones la compra.

Ambos programas, Alternativas y Niños Migrantes, aprovecharon la presencia de la UPN para capacitar a sus educadores. Aparte de los cursos propios, vieron en la Licenciatura en Educación una posibilidad seria y válida de formación profesional. El problema central al que se enfrentaron fue que el diseño curricular no se elaboró para preparar docentes que atendieran niños en situación de marginalidad, por lo que tuvieron que acomodarse a estudios con otros propósitos.

El instrumento de observación que se utilizó para aproximarse a los bachilleres en los contextos de Alternativas y Niños Migrantes contempló las características de la comunidad, las condiciones bajo las que se desarrollaba la dinámica escolar, el nivel sociocultural y económico de los alumnos y, sobre todo, hizo hincapié en el proceso educativo desarrollado por el maestro (Anexo 4).

Ya en el ambiente escolar, se hizo una valoración de la situación concreta de las condiciones de trabajo, el tipo de aula, los materiales que existen y con cuáles se realiza la actividad escolar. Se procuró ofrecer una descripción detallada del lugar donde se labora. En virtud de que las escuelas son pobres en su gran mayoría se reportaron las carencias más evidentes. Por lo regular los lugares de trabajo eran cuartos de casas prestadas, y en menor medida se encontraron aulas nuevas. Los materiales disponibles eran láminas, mapas, cuentos infantiles y sobre todo los libros de texto. Pero en algunas escuelas no había nada. El trabajo de observación procuró registrar esas características.

En general, la observación del entorno educativo se realizó satisfactoriamente. Las aulas del Programa Alternativas frecuentemente se localizan a un lado de las casas donde radican los pobladores. En el caso de Niños Migrantes, la relación de todos los sujetos es muy evidente, se da en las galeras, donde todos conviven, interactúan permanente sin obstáculo, pues el espacio es compartido por los padres, los niños y el maestro, de hecho no se dispone de un aula aislada, sino que el rincón para estudiar forma parte de la sección donde se vive.

En los reportes de observación tenemos que el trabajo de los bachilleres es bastante rutinario. En el caso de Alternativas se sigue un manual

entregado por las autoridades del Programa. Se trata de un resumen del currículum oficial que se cumple en los jardines de niños, que abarca el nivel preescolar. Por lo tanto la actividad predominante es el juego, se induce a los niños a la actividad física, la pintura, el modelamiento con plastilina, se canta, algunas profesoras recurren a la narración de cuentos que se dispone como parte del material didáctico.

El papel de la profesora en preescolar funciona como promotora de actividades de aprendizaje que tienen como base el juego. En la mayoría de las observaciones se advierte cierto nerviosismo en las instructoras, cierta incapacidad para lograr que algunos niños participen. Las profesoras procuran que los niños realicen la actividad encomendada. En el caso de ciertos juegos la profesora se involucra, pero en otros momentos simplemente observa e invita a los pequeños a la acción que se dispone.

Pese a las muestras de inexperiencia y falta de dominio para la dinámica escolar, los bachilleres se preocupan por llevar a cabo con eficiencia la labor docente. Se aprecia el interés y el apoyo que prestan a los niños, se esfuerzan porque canten, pinten, bailen, participen. La valoración en general es que los bachilleres se mostraron participativos, tenían buenas relaciones con los niños y trataron con respeto a los padres de familia que acudieron a la escuela el día que se efectuó la visita.

Cabe aclarar que todas las observaciones se realizaron con la aceptación razonada de los educadores. En ningún caso hubo una observación sorpresa, sino que se acordó con tiempo el día de llegada, en varias ocasiones se salió desde Xalapa con el, la o los bachiller (es) que se observaron en sus comunidades. En el caso de los jardines de Alternativas, dos veces nos acompañó la supervisora de la región.

Cruzada Pro Alfabeto

En cuanto a la alfabetización, el asunto es más nuevo. Con la entrada del gobierno de Miguel Alemán Velasco en el estado de Veracruz en 1998 se lanzó la Cruzada Pro Alfabeto. Los bachilleres de la UPN han sido involucrados en ese programa educativo, ya que han sido obligados, sin plaza o programa definido, a hacerse cargo de 20 analfabetas, lo cual les sirvió como requisito para su inscripción. El alfabetizador no recibía pago alguno, a pesar que tiene que trasladarse a las comunidades donde prestaba ese servicio.

Se visitaron 12 centros alfabetizadores: Coacoatzintla, Tlachinola, Col. Progreso en Xalapa, Naolinco, El Mirador, La Concha, San Andrés

Tlalnehuayocan, Las Puentes y Xico. Todas estas localidades están a menos de media hora de la ciudad de Xalapa. La razón de escoger lugares cercanos para la observación fue que las actividades alfabetizadoras tenían lugar en las tardes y se estaba de regreso en la noche.

Los adultos estudian en salones o casas prestadas. El trabajo es vespertino y los asistentes son pocos, tan sólo dos o cuatro alumnos. Su condición es humilde y se desempeñan en el campo o la construcción; las mujeres se dedican a labores de su hogar o prestan servicios caseros. Las actividades observadas en la tarea escolar fueron la escritura de primeras letras, la formación de palabras sencillas, la lectura de textos de unas cuantas palabras. El educador apoya de forma individual a los dos o cuatro asistentes, les ayuda en la composición de palabras, pone un renglón de muestra y les pide que hagan una plana completa. El trabajo de alfabetización dura de media a una hora. Sólo en dos o tres lugares se cumplieron las dos horas que marca el Programa. Los maestros procuran revisar el trabajo hecho, hacen algunos ejercicios, ponen tareas, hacen recomendaciones y proceden a retirarse. Ninguno de los maestros dispone de automóvil, por lo que procuran regresar a la ciudad antes de que anochezca.

Los alfabetizadores comentaron que de hecho tuvieron que ingeniar la forma de trabajar pues nunca recibieron una capacitación. Se les preguntó si La Cruzada contempla seguir las propuestas de la palabra generadora, pero según los bachilleres consultados, el método de trabajo es intuitivo, cada cual lleva las actividades que consideran adecuadas a los avances que van mostrando los analfabetos. En su mayoría dicen que combinan el inicio de la lectura con la escritura. Se trata de que compongan las primeras palabras y de que lean letras y sílabas.

En las visitas efectuadas hubo dos o tres personas que más o menos leían y escribían con alguna dificultad. No eran analfabetas, sino que tenían ciertas bases y les faltaba algo de experiencia y de apoyo. La función de los alfabetizadores era ponerlos a leer y a escribir textos más o menos largos. Ya no eran letras o sílabas sino que creaban oraciones y leían párrafos de libros. El material de trabajo se compone de los libros de texto oficiales para los primeros años de la escuela primaria regular y algunos folletos elaborados por el Instituto Veracruzano de Educación para los Adultos (IVEA).

La Cruzada Pro Alfabeto demanda que los educadores localicen a las personas que no saben leer. La tarea es difícil pues hay que acudir a alguna

autoridad de las rancherías para que invite al adulto a los cursos. La primera vez asisten seis o siete personas, pero conforme se van dando las actividades, la población desciende al grado que puede haber deserción completa, lo cual es muy frustrante para el promotor educativo. De hecho el Programa de Alfabetización reporta resultados escasos.

Las declaraciones del exdirector del programa de alfabetización no son nada optimistas. El maestro Lunagómez (2000, p. 14) reconoció que la deserción en los adultos fue muy alta, de cada 10 alumnos abandonan cuatro de ellos. La causa es muy concreta: la pobreza. El funcionario no le dio vueltas al problema, rápidamente señaló que el adulto deja de estudiar por esta razón fundamental, la misma que le impidió prepararse en su niñez y juventud. Sin embargo eso no fácilmente se corrige, por lo que se opta por ofrecer el servicio educativo en forma de programa compensatorio, y de alguna manera se intenta una buena relación entre el alfabetizador y el usuario del servicio.

El Programa educativo que caracterizó a la pasada administración estatal no logró corregir las dificultades que han dado lugar a una población analfabeta de varios miles en el estado de Veracruz. Al finalizar el sexenio, en 2004, las autoridades educativas manifestaron que faltaba mucho por hacer en cuanto a la alfabetización de los adultos. De plano se reconoció que no hubo avances sustanciales, que sacando esas expresiones del lenguaje oficial es posible entender que el resultado es un fracaso.

Eso es lo que se puede decir de los adultos, pero la situación de los niños marginados no es mejor. La prensa local reporta notas como las siguientes:

Numerosos niños veracruzanos que viven en condiciones infrahumanas emigran junto con sus familias de sus comunidades de origen para trabajar en otras partes en el corte de café o caña, señaló la delegada estatal del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) María Teresa Escobar Zúñiga. Ante esa situación de extrema pobreza que padecen los infantes, el CONAFE aplica un programa de educación a los niños migrantes (Quiroz, 2001, p. 1).

Más de un millón de niños mexicanos tienen que trabajar diariamente por su sustento y el de sus familias sirviendo de jornaleros, y otros 150,000 lo hacen en las calles del país, informó el consultor de política social del UNICEF. El funcionario precisó que se conoce que dichos infantes se desempeñan como jornaleros agrícolas, y, dadas las difíciles condiciones económicas de sus familias, se han convertido en una fuente importante de sustento y de sobrevivencia para sus progenitores (González, 2000, p. 55).

En México, como en el resto de los países subdesarrollados, trabajo y explotación infantil son consecuencia de la pauperización originada por la globalización económica, establece Teresa Pérez, investigadora de la Universidad Obrera de México. La especialista expone que la reestructuración económica experimentada en los países desarrollados e impulsada por las grandes transnacionales, provoca crisis económica en las naciones menos favorecidas. En la era de la globalización neoliberal el trabajo infantil se inserta en el mercado laboral debido a que las empresas demandan mano de obra barata, que obliga cada vez más a ofertar mano de obra infantil (Gómez, 2000, p. 50).

Estos son ejemplos, pero las denuncias no tienen fin. Hablar de un millón de niños no es poca cosa. Se puede decir que dentro de cierto tiempo esos niños abandonados por la sociedad requerirán de una educación de adultos, y a causa de la misma pobreza jamás estarán en condiciones para acoplarse a la sociedad industrial. Asistimos a un México que padece la pobreza en proporciones aplastantes.

En cuanto a los bachilleres que atienden a los analfabetos, la observación directa nos reporta un trabajo sencillo, sistemático ciertamente, pero con muchas carencias. Como se menciona en las entrevistas y en las encuestas, los jóvenes aclaran que se les manda a la educación del adulto sin una preparación específica, y que hacen lo que se puede. Es posible que durante sus estudios en la UPN logren estructurar una propuesta educativa adecuada.

Una observación general nos hace evidente que el promotor educativo de los programas Alternativas, Niños Migrantes y Pro Alfabeto, en el desarrollo de su labor apenas si dispone de textos, papel, lápiz y lo único que abunda es voluntad.

La valoración que aporta la observación es precisamente el pronunciamiento central de la investigación: la improvisación del bachiller como educador y la escasa dotación en materiales, lo que conduce a insuficiencias importantes en el desarrollo y la educación de los niños.

Si juntamos la improvisación del bachiller y las carencias de las condiciones de trabajo, tenemos que el trabajo escolar se ve enfrentado a situaciones que difícilmente dan lugar a una educación que permita un salto cualitativo de la población que se atiende. Más bien tenemos una reproducción de la pobreza imperante.

2.4 La entrevista

2.4.1 La herramienta

La entrevista cualitativa permite acercarse al mundo que concibe el personaje o grupo humano estudiado, su objetivo es comprender concepciones personales, expectativas y valorar sus experiencias. Prácticamente se da una aproximación a una parte relevante de los individuos, a los procesos de aprendizaje y de transformación que lleva a cabo la persona o la comunidad estudiada. La entrevista busca encontrar lo importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas, como creencias, pensamientos y valores, por lo tanto se busca comprender las perspectivas y concepciones de los entrevistados (Colás, 1977).

La entrevista puede adoptar distintos formatos.

- La autobiografía o historia de vida. Aquí el investigador trata de aprehender las experiencias de la persona y la valoración que da a sus vivencias. La historia de vida corresponde a un relato pormenorizado y significativo de la vida del entrevistado.
- Descripción de acontecimientos. Se utiliza para tener conocimiento de eventos con los que por algún motivo no se pudo tener contacto directo. El informante elabora descripciones de las situaciones que conoce de primera mano, se procura también conocer la valoración que asume ante tales acontecimientos.
- Visión de escenarios. Esta entrevista tiene el propósito de proporcionar un panorama amplio de escenarios, personas y situaciones. Se enfatiza la importancia del contexto físico y social, así como de las perspectivas que logra advertir la persona en torno a sus acciones.

El éxito de una entrevista está determinado por factores como los siguientes: que el entrevistador tenga acceso al lugar donde se encuentran los informantes, que haya una adecuada comprensión del lenguaje que se utiliza, lograr la aceptación de los informantes con más dominio del problema que se desea conocer, crear el ambiente que permita la sinceridad y la profundidad que da el informante a las cuestiones de interés y, por último, es conveniente acceder a elementos empíricos que avalen la información obtenida durante la entrevista.

En virtud de que este método de obtención de información se basa en un proceso de comunicación, se recomienda que el entrevistador

dé a conocer al informante la importancia que tiene su participación, se identifiquen los objetivos que se pretende alcanzar, así como garantizar la condición de anonimato. Durante la entrevista se debe transmitir confianza y credibilidad, se debe ofrecer al entrevistado la sensación de libertad y aceptación de sus opiniones, y ser prudente si por algún motivo la persona no desea comunicar algunos aspectos que sienta lo perjudican o afectan.

La formulación de preguntas condiciona el tipo y la riqueza de la información. De acuerdo con los objetivos de la investigación, se deben evitar preguntas que lleven a respuestas demasiado cerradas o cortas y, por el contrario, las preguntas abiertas no deben llevar a respuestas vagas. En ese sentido es muy importante contar con un plan de la entrevista y definir por anticipado cómo se procesarán los datos obtenidos. Las preguntas deben ser claras, carentes de sesgos y también deben evitar la insinuación de las respuestas. Asimismo, es conveniente no dar la impresión de choque o de enfrentamiento.

Colás Bravo exige del entrevistador sensibilidad, pues considera que es un factor esencial en el empleo de esta técnica. Se requiere agudeza y compenetración en la personalidad ajena con el objeto de captar los temas en su riqueza completa, para cambiar de tema o solicitar una ampliación a lo que se expone. Recomienda se recurra al humor, la distracción y a la provocación para que la entrevista aporte la información que se busca.

Para Pourtois y Desmet (1992), la entrevista es utilizada para explicar problemas, ayuda a entender las acciones e inquietudes. Es un método de recepción activa, de tal manera que el investigador promueva la libre expresión y con ello acceda a los aspectos más profundos de la problemática estudiada. El sujeto de la voz debe encontrarse en una situación de confianza que le permita externar sin límite sus preocupaciones y propósitos.

Se recurre a la entrevista para complementar los datos obtenidos mediante otras fuentes. Pero en ciertos casos se convierte en un medio insustituible. Cuando se intenta comprender formas de pensar, valorar explicaciones, tener acceso a hechos pasados en la vida de las personas, saber la opinión ante ciertas circunstancias, la información que se vierte por medio del diálogo es fundamental.

La entrevista consiste en un método de conversación libre que se acompaña de la escucha receptiva del investigador. La función del entrevistador

es facilitar la expresión, motivar el relato, saber conducir la plática hacia los aspectos más concretos y sensibles de la información que se pretende, de tal manera que se cumplan los objetivos que se han planteado para la investigación. De esa manera el entrevistador sirve de guía, da la posibilidad de expresarse, opinar, matizar, corregir, desarrollar las respuestas a profundidad y sin reticencias. El papel central es de escucha y de apertura plena, no sugiere ni sesga, abre espacios y orienta para que el entrevistado se exprese a sus anchas.

La entrevista se plantea como la herramienta favorita de los estudiosos de lo social como educadores, sociólogos y antropólogos. Esta técnica de obtención de información se prefiere ya que es una posibilidad privilegiada para conocer íntimamente a las personas. Es posible que se encuentren deformaciones en cuanto a lo visto o hecho, pero se tiene acceso a la apreciación personal, a las formas de ver y entender la realidad. La entrevista acerca a la mentalidad de los entrevistados, lo cual es una vertiente indispensable en la investigación humana (Taylor y Bogdan, 2000).

La entrevista puede entenderse como un instrumento de excavación donde el investigador y el entrevistado están frente a frente para revisar, analizar o recordar hechos y eventos sociales o personales. La persona se expresa con sus propias palabras, estructura las ideas conforme le parece o está acostumbrado. El investigador tiene la posibilidad de conocer detalles desconocidos, sobre todo recibe información de tipo valoral, reflexiva, de formas de pensar y concebir la realidad.

El problema que presenta la entrevista es la veracidad de los datos aportados. Frecuentemente se hace referencia a la garantía de que se proporcione información confiable y válida de tal manera que se considere propia para la investigación científica. En tales casos el investigador se debe preocupar por descubrir contradicciones, indagar en datos contrapuestos, y para ello se recomienda triangular la información obtenida con otros procedimientos e informantes. La entrevista consiste en facilitar la palabra al entrevistado, pero es función del investigador apreciar los elementos que se aportan, valorar la información, sopesar lagunas y contradicciones. Eso demanda la revisión, el análisis y la confirmación de los datos.

Bruner (1997) se refiere a la narración como una forma indispensable para penetrar en los procesos que desarrolla la persona en cualquier actividad. No se puede comprender la acción humana sin desentrañar lo que pretende, qué lo anima, cuáles son los propósitos más íntimos que motivan la conducta. Considera que el investigador social no puede prescindir

de instrumentos como el relato personal para comprender las causas que llevan a que se hagan las cosas.

Lo que caracteriza a los agentes humanos es que sus actos no producen “fuerzas físicas” tales como la gravedad, sino estados intencionales: deseos, creencias, conocimiento, intenciones, compromisos. Es intrínsecamente difícil “explicar” exactamente qué es lo que hacen los agentes humanos, impelidos por estados intencionales, cuando actúan o reaccionan unos a otros como lo hacen (Bruner, 1997, p. 141).

Una manera de tener acceso al trasfondo de la acción concreta es el argumento que expone la persona. Obviamente se entra al terreno de la subjetividad y la interpretación personal. Se pueden justificar actos, se pueden matizar, la explicación que se aporta puede tener propósitos contrarios a lo que se hizo. Pero eso queda en el terreno de lo dicho por el entrevistado, quien narra la historia. Por una parte el investigador se aproxima a una forma de ver las cosas, y por la otra debe indagar sobre la veracidad de lo narrado. Sin embargo, al tratar con el relato se está en el campo de cómo ve el hombre sus actos y cómo es juzgado por los demás. Esta situación conlleva a problemas para el investigador científico, ya que está ante la perspectiva de un informante y además se ve en la necesidad de validar esa información.

Los relatos son producto de narradores y los narradores tienen puntos de vista, incluso si un narrador afirma ser “testigo ocular de los hechos”. Bien, tal es también el caso en lo que concierne a la ciencia, aunque el lenguaje de la ciencia, embozado en la retórica de la objetividad, hace todos los esfuerzos posibles por velar esa perspectiva, excepto cuando se interesa por los fundamentos de su campo (p. 141).

Bruner resume que a final de cuentas la ciencia tiene como base el discurso narrativo. Es hilar hipótesis sobre el objeto de estudio, llevar a cabo un proceso de revisión y corrección, de replanteamiento de las hipótesis y tratar de aclarar las ideas.

En esa ruta hacia la producción de hipótesis, jugamos con las ideas, intentamos crear anomalías, intentamos crear formas claras de rompecabezas que podamos aplicar a las problemáticas intratables para que se puedan convertir en problema solubles (p. 144).

El trabajo de observación de la comunidad, de las escuelas visitadas que comprendió el proceso educativo realizado por el bachiller, se complementó con entrevistas realizadas a las autoridades escolares y sobre todo a los protagonistas de este trabajo, a los bachilleres. Con este recurso se pudo conocer a detalle cómo fue que este joven educador se incorporó a las labores de docencia, el proceso seguido, las dificultades presentadas, las soluciones dadas.

La entrevista permitió conocer el proceso de formación y el ejercicio docente de los bachilleres en varias zonas escolares, regiones y escuelas. En un momento se tuvo una reunión de valoración con los coordinadores de los bachilleres en el estado. Ahí se discutió cómo se convoca al bachiller, cómo trabaja, qué lo motiva, qué le afecta, qué problemas de personalidad se detectan, los niveles de deserción, el salario que se les paga, el porcentaje de casamiento en jóvenes veinteañeros que comparten sus vidas en comunidades distantes de sus hogares, el grado de abandono del trabajo, los conflictos con las comunidades y los niños, la valoración de su rendimiento en el trabajo escolar.

Ambas técnicas fueron de utilidad para aproximarnos a las prácticas educativas de los bachilleres, su realidad, sus problemas y procesos de adquisición de las habilidades docentes, pero consideramos que la entrevista cualitativa y libre nos ofreció un panorama completo de la situación vivida. Mediante este recurso se pudo advertir los motivos que orillaron a los jóvenes a incorporarse al trabajo magisterial. Fue muy importante conocer la explicación por la que el chico abandona la escuela o un trabajo para tomar la plaza dejada por el familiar. De no menos valor es la descripción de cómo ha sido el proceso mediante el cual el bachiller llega a su primera escuela lleno de miedo y emoción, trata que los niños continúen con los aprendizajes dispuestos en el programa de estudios, vence la improvisación inicial, va adquiriendo experiencias y gradualmente consolida las habilidades exigidas.

La entrevista permitió conocer en el bachiller vivencias, dudas, problemas, alegrías y la ponderación del proceso que le permitirá convertirse en un maestro formal. Consolidó la identificación del proceso de construcción del docente.

2.4.2 Entrevista significativa

Las entrevistas se realizaron siguiendo un formato general que trató de focalizar las etapas de incorporación al trabajo docente, los estudios previos, los problemas relevantes, el dominio de la profesión, la relación con la UPN, y se trató de ubicar el avance que va logrando el bachiller con el paso del tiempo, la experiencia concreta que aporta el trabajo diario y la corrección. Sin embargo, no hubo un guión único, la entrevista se llevó con soltura y libertad, a manera de relato cualitativo y espontáneo recomendado por Schutter, Colás y, en particular, por Bruner, quién le concede singular importancia al relato subjetivo, en el que cada individuo ofrece una perspectiva particular de la experiencia, lo cual permite adentrarse en su interiorización.

Se efectuaron 53 entrevistas, de las cuales transcribimos algunas que nos parecen representativas. Las entrevistas se realizaron a bachilleres que se desempeñaban como docentes en los distintos programas. Se entrevistó a profesores interinos, maestros con plaza, instructores comunitarios de los programas Alternativas y Niños Migrantes, así como promotores educativos de La Cruzada Pro Alfabeto. La obtención de la información se llevó a cabo en sus centros escolares y en las instalaciones de la Unidad Regional Xalapa de la UPN, entre 1997 y 1999.

1. **José Antonio.** Su palabra es sencilla, algo tímida, pero firme en los puntos esenciales:

Estudié biología en la Universidad Veracruzana, soy pasante, por meses traté de colocarme, busqué en una u otra dependencia, en laboratorios, pero no encontraba nada. Durante ese tiempo mi madre se jubiló de maestra y me estuvo insistiendo que tomara su plaza. En varias ocasiones me negué, la educación de los niños no era algo que me entusiasmara. Desde la escuela me ha gustado más el trabajo en la línea agrícola o forestal, pero ahí no me he podido colocar. Así que más bien fue por una necesidad económica; finalmente decidí aceptar la plaza de mi madre, pensé que sería algo provisional en tanto veía cómo regresar a la biología. Ahora llevo un año de educador, y tal vez me siga dedicando a esta actividad. Aunque luego me desanimo, creo que empieza a gustarme.

Los estudios de la UPN me están ayudando con la nueva profesión. Al principio me costó mucho trabajo adaptarme a los niños que son muy inquietos, se mueven de acá para allá, no paran, van de un lugar a otro, se levantan, se sientan, no prestan atención, unos no entienden ni me hacen caso. La otra parte es el programa. Yo jamás me he interesado por la historia ni por el español, para mí esas áreas son muy difíciles y no les hallo ningún interés. Ahora tengo que tratar que los niños entiendan esos conceptos. Pero claro, primero yo me veo en la necesidad de estudiar por las noches. En varias ocasiones he recurrido a mi madre para que me ayude a entender cosas bien sencillas, pero que no me llaman la atención en lo más mínimo. Y al día siguiente intento que los niños aprendan esos conocimientos.

Otra cuestión es el trato con los padres. Es algo a lo que no terminé de adaptarme. En ocasiones van a preguntar sobre el avance del hijo. Algunos papás son muy ceremoniosos, y otros se ponen de mal humor porque la hija llega con un golpe a su casa o porque los niños se pegan. Eso pasa a cada rato en el recreo y hasta dentro del salón se golpean. Al día siguiente tengo a la madre que me reclama que si no presto atención a lo que se hace en el salón. Esa parte del trabajo no me agrada. Las juntas de maestros es otra cosa que no me

convence. Se hacen largas discusiones por cosas irrelevantes, por cuestiones como la cooperativa escolar, el uniforme, la falta de orden de los niños, la pintura de las butacas, el desfile, las órdenes de la inspección. En fin, la escuela es un trabajo complejo que no termina con el cumplimiento de un programa y el aprendizaje de los niños. Hay muchas más cosas que hacer y cumplir. Por ejemplo, está la vida sindical, en las juntas hay que callar y obedecer. Nadie critica ni reclama, los profesores parecemos borregos.

Ya voy a cumplir un año de haberme hecho cargo del grupo. Son niños buenos, pero por su edad todo se les va en jugar y moverse. A pesar de esto, no me siento mal del todo. Voy a ver si al terminar la UPN puedo pasar mi plaza a una secundaria o una prepa, creo que me gustaría trabajar con la materia de biología que es lo que yo estudié. Creo que enseñando biología me iría mejor. Por otra parte, el trabajo de maestro me ha permitido ganar mi dinero. Es muy cómodo porque estoy en una escuela de las afueras de la ciudad. Lo que gano es para mí, pues en la casa hay casi de todo. Y estando en la ciudad mis gastos son pocos. Espero que pronto termine por adaptarme.

El maestro representa el caso típico de un receptor de la plaza que heredan los padres. José Antonio es un estudiante de biología a quien de entrada no le interesa trabajar con niños, no se advierte por ningún lado la vocación docente. Sin embargo, se incorpora a la docencia por la remuneración. En virtud de que el trabajo es concedido por una madre con cierta importancia, el chico es ubicado cerca de la ciudad, lo que es otra razón por la que el bachiller conserva un trabajo que no le es muy satisfactorio.

De alguna manera se nota cómo se va dando en él un proceso de adquisición de habilidades docentes y de aceptación de su nuevo trabajo.

2. Yolanda. Aparte de la donación de las plazas de los padres y familiares cercanos a los hijos, otra forma de hacerse de una plaza es la compraventa. Este recurso generalmente no se exhibe, aunque teniendo un poco de amistad con el alumno tampoco se niega. La siguiente entrevista se efectuó con una alumna de 25 años, egresada de pedagogía, que tenía algo más de un año de laborar en un jardín de una localidad rural relativamente cercana a la ciudad.

Hace tres años terminé la carrera de pedagogía y a los pocos meses logré colocarme en el departamento de orientación vocacional de una secundaria en un pueblo a dos horas de Poza Rica. Ahí tuve mis primeras experiencias en el campo laboral, con los profesores y los alumnos. Generalmente me dedicaba a dar pláticas sobre técnicas de estudio y apliqué unos tests para ayudar a los chicos

a definir sus inclinaciones en estudios posteriores. De hecho, el trabajo era fácil. Para alguien que empieza es cómodo, pues el trato con los alumnos no es muy intenso y da tiempo de preparar los temas y la aplicación de los tests asusta un poco a los jóvenes que te ven como psicóloga y como si tú les fueras a determinar el futuro. En cuanto a los profesores ven a la pedagoga con respeto y atención. En esos dos años en la secundaria no tuve problemas y hasta me gustaba el trabajo de orientadora, lo que no me gustó es que entré con el sueldo de 12 horas y el director me ofreció subirme el pago en los meses siguientes. Al año le recordé lo del incremento de horas y de salario, pero nuevamente me dijo que pronto tramitaría un pago mayor. Pasó el tiempo y una o dos veces le volví a tocar el tema, pero sólo me salía con promesas que nunca se cumplían. A otros maestros, en cambio, les dieron más horas y mejoró su situación, yo cada vez tenía más trabajo con los alumnos y se me colmaba de más compromisos en la administración. Ante eso le dije al director que me mejorara el sueldo. Por su respuesta y actitud, entendí que no me estaba haciendo caso. Así que me propuse dejar el trabajo tan pronto se me apareciera otra oportunidad.

Ahí en la secundaria conocí a un líder sindical, al que le hablé de mi situación. A los pocos días me preguntó si no me interesaría comprar una plaza de educadora en Xalapa. Me dijo que de momento era un poco caro pero que en menos de medio año repondría el dinero. El pago de la plaza de educadora era más del doble de lo que ganaba en la secundaria y podría estar en Xalapa, con lo que me ahorra los viajes que hacía casi cada mes para ver a mis padres y familia. El líder me pidió 30,000 pesos y como no me completaba tuve que pedir prestado para pagarlos. Hace poco terminé de liquidar mi deuda y no puedo decir que me vaya mal, aunque no me pude quedar en Xalapa, pues otras profesoras con más antigüedad reclamaron sus derechos y el trabajo me fue dado en un jardín de Plan del Río, que no está tan lejos, en media hora ya estoy ahí, lo cual no se me hace tan pesado.

En cuanto al jardín, ahí sí todo fue más complicado. En la universidad a los pedagogos se nos prepara para el trabajo en secundarias y en prepas, pero no para desempeñarse en primaria y menos en el jardín de niños. Al entrar no tenía mucha idea del programa de trabajo y la manera de relacionarme con los niños, e iniciar las actividades de aprendizaje se me hizo muy difícil. Los primeros días me arrepentí de haber dejado la secundaria. Sentí que me iba ser imposible hacerme cargo de esos niños que sólo querían jugar, y el programa recomendaba que todo se hiciera usando el juego. Mi formación es más teórica, estoy más hecha para el estudio teórico, pero el trabajo de cantar, pintar, recortar, evitar que los niños se peguen, que dejen de llorar, llevarlos al baño, limpiarlos, me fue complicado. Siento que no era mi formación.

Los niños de jardín me ven como su mamá, se me repegan, me abrazan, piden que los defienda, que juegue con ellos. Es un trabajo que requiere de mucha ternura, sensibilidad, comprensión de la maestra. Se trabaja con el corazón y no

tanto con la cabeza. Hay que preparar el material, llevar láminas, dibujos, colores, plastilina, para que los niños puedan hacer las actividades. De acuerdo al plan vigente el niño construye el conocimiento, lo que exige que sea el niño quien pinte, dibuje, recorte, baile. La maestra asume el papel de una coordinadora de los aprendizajes. Esto se me dificultó porque en la secundaria yo era quien proporcionaba la información, yo exponía el conocimiento y los alumnos copiaban las técnicas de estudio que yo les proporcionaba.

El jardín es otra cosa. Aquí la educadora tiene que crear un ambiente de confianza para que los niños no sólo hagan la actividad, sino que ellos mismos deben ser quienes proponen la actividad a realizar. El papel de la maestra es un poco discreto, si bien ella organiza toda la actividad y crea un clima agradable y de confianza entre los niños, son éstos quienes se encargan de decidir qué van a hacer mediante la estructuración de un proyecto, el cual les puede llevar varios días en su cumplimiento. Lo importante es que la educadora esté atenta a los intereses de los niños y pueda ofrecer una posibilidad de realización. Todo esto no me ha sido nada fácil, por el contrario, creo que me ha obligado a replantear todos los esquemas que me dieron en la facultad respecto a la función del docente.

En la realización de mi nuevo papel debo mucho a mis compañeras. Ellas han sido muy amables y me han sabido orientar sobre lo que debo hacer. La UPN también me ha sido muy útil porque ahí he conocido a otras educadoras, algunas con mucha experiencia, que cuando exponen sus trabajos y hablan de lo que hacen en sus escuelas, me ayudan.

Siento que la UPN debería tener cursos que ubicaran de mejor manera a los que no tenemos formación para jardín de niños. De alguna manera los contenidos de la UPN se parecen en mucho a varios de los de la Facultad de Pedagogía, por momentos siento que sólo estoy repitiendo lo que ya estudié, si acaso conozco nuevos autores, tal vez actualizo algunos conocimientos, pero no deja de ser una repetición de lo que ya estudié. Creo que los cursos son novedosos para el que llevó arquitectura, el ingeniero, pero para el pedagogo, el psicólogo, puede ser aburrido. Para nosotros, el currículo debería ser diferente o podría ofrecerse el recurso de la revalidación de materias o de contenidos. Hacen falta cursos de actividades, danza, manualidades, material didáctico para niños de preescolar, teatro, y las clases deberían ser más prácticas, con más ejercicios. Hay maestros que siguen dando clases, siguen siendo expositores, aunque el contenido de sus materias dicen que su papel como educadores es otro. La UPN contribuye a la realización del trabajo en el jardín, pero debería tener otro enfoque, la teoría tendría que ofrecer un espacio más amplio para las actividades prácticas.

La profesora es otro caso de inadaptación en cuanto a la actividad que desempeña. Es curioso, ha estudiado dos carreras de pedagogía y ninguna se acomoda a las necesidades prácticas que le impone el trabajo en un

jardín de niños. Esta maestra tiene vocación para actividades educativas, pero no ha sido preparada para hacerse cargo de niños de preescolar. El currículo de la UPN, como se ha dicho, no está indicado para iniciar el proceso docente en las escuelas ni tampoco se ajusta a los requerimientos del jardín. Entonces son de más utilidad otras maestras que sirven de instructoras para que Yolanda realice exitosamente su trabajo.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación de la UPN se pensó para profesores en servicio con una formación previa de normalistas en primaria o en jardín, por lo que no es del todo funcional para docentes que no cuentan con una preparación en esos niveles de educación. Seguramente falta una introducción para esos niveles.

3. **Berenice.** A los nuevos profesores les es más fácil adaptarse al sistema de educación formal, pero se complican con los modelos novedosos, como el Programa Niños Migrantes. En este caso la entrevista se hizo a una joven de 23 años, egresada de la Facultad de Derecho de la Universidad Veracruzana, quien dice tener seis meses de haberse incorporado a ese programa.

Al terminar la carrera me metí a trabajar con varios abogados, los que fundamentalmente te ocupan en el trabajo administrativo, el ordenamiento de papeles y la revisión de juicios. Aunado a lo aburrido del trabajo, no pagan; no estoy diciendo que casi no pagan, sino que no pagan, lo más que puedes esperar es que a los dos o tres meses te den una gratificación, pero hasta ahí, lo que hace que te desanimes y dejes de ir al despacho. En esas estaba cuando una amiga me habló del Programa Niños Migrantes. A mí siempre me han gustado los niños, así que como no queriendo la cosa, pues que me meto al curso de preparación, de una semana, y a los pocos días me mandaron a una escuela de Tuzamapan.

Afortunadamente pronto logré que me cambiaran a una escuela de San Marcos, que está más cerca, mejor comunicada y pago menos de pasaje. Al principio la idea de meterme de profesora en escuelas que casi no pagan no fue del agrado de mis padres. Varias veces me reclamaron que entonces para qué había estudiado leyes si no me iba a dedicar a eso. Además, el trabajo de educadora no alcanzaba para mantenerme. Creo que el que no ganara lo suficiente para sostenerme era lo que más les molestaba. Sin embargo, siento que poco a poco se han ido adaptando a la idea que su hija sea profesora. Mi papá es abogado y mi hermano mayor también, por eso no les gustó de momento que yo me fuera para otro lado y que todavía les siga pidiendo para mis gastos.

En el curso de capacitación vimos algunas técnicas didácticas, formas de dar clases de español, matemáticas, historia. Se nos dio un conocimiento acerca de

los niños. Pero más que nada se nos preparó para el llenado de formas que se nos exige debemos entregar. Esto es muy latoso porque hay que elaborar muchos documentos, estadísticas e informes del programa y el avance de los niños. El trabajo en realidad ocupa poco tiempo, los niños llegan a clases a las cinco de la tarde y se van a las siete. Son dos horas efectivas de trabajo, y dos más de camiones, pues no quita mucho tiempo.

Lo más latoso es el trabajo con los niños a quienes les cuesta mucho concentrarse o a veces despertar. Ellos se levantan desde las cinco de la mañana, se van con sus papás al corte de café, ahí trabajan todo el día y en la tarde se regresan a la escuela. ¿Así cómo van a tener ganas todavía de estudiar? Aparte viven en unas galeras bien feas e incómodas que les da el dueño de la finca mientras dura el tiempo de corte, luego se regresan a sus pueblos. Así que al niño no le preocupa el estudio ni hace las tareas. A los papás sólo les interesa que el niño trabaje duro por la mañana y tengan en su morral muchos kilos de café. Hasta entonces le dan permiso para ir a la escuela o lo mandan con regaños. En esas condiciones las lecciones o las operaciones de sumas y restas les cuestan mucho trabajo.

Ahorita tengo inscritos 23 niños, pero sólo vienen ocho ó 10, dependiendo de cómo esté el tiempo, si llueve vienen menos. Si hace mucho frío ya no salen de su casa, no quieren venir un rato a la escuela. A veces voy y hablo con sus mamás, pero no me hacen mucho caso. Ni siquiera les dan para sus cuadernos. Se lo conté a mi papá y él les mandó cuadernos y lápices a todos los niños. En diciembre, le conté que no les iban a traer regalos en navidad y mi papá les compró a todos carritos, pelotas, muñecas. Cuando se los entregué antes de salir de vacaciones de fin de año estaban todos muy contentos, algunos hasta lloraron de gusto.

Berenice ejemplifica muy bien a la egresada universitaria que debido a los bajos ingresos que recibe en su profesión, decide probar por otro lado... que tampoco es una buena opción económica. Sin que lo diga, parece estar a gusto con su nuevo trabajo a pesar del escaso pago. Lo que más le preocupa es la situación de los niños con los que trabaja. Se estuvo con ella en El Salón del Campesino en San Marcos de León, no es una escuela sino un salón de juntas muy grande, del cual ocupa una parte para las actividades escolares.

Los niños llegaron un poco tarde a su actividad escolar. La maestra les puso planas, con otros estuvo leyendo. Al poco rato hicieron sumas, y así se la pasaron las dos horas de labor. Los niños llegaron cansados, un poco mojados y Berenice dedicó buena parte de la noche en tratar de motivarlos para que hicieran las tareas que ella dirigía. El trabajo pedagógico es sencillo: se pide que los niños realicen actividades de lectoescritura

y de matemática elemental. La maestra dirige, ordena y por momentos regaña. Tal vez no sea lo ideal, pero tiene la virtud de que los niños trabajan, así sea en cosas elementales.

La maestra mostró un buen dominio del grupo, pero las condiciones materiales de trabajo no se prestaban para realizar actividades escolares. De hecho sólo contaba con libretas y unos libros de texto. Por su parte, como se ha mencionado en varias ocasiones, los alumnos, después de la jornada laboral, no muestran mucho interés por las actividades que exige la escuela.

4. **Catalina.** Se desempeña en el Programa Niños Migrantes. Labora en un aula que en las mañanas sirve para una telesecundaria, y que también se usa para salón de juntas, asambleas y festejos en la localidad de La Estanzuela, por el rumbo de Coatepec. La maestra sólo dispone de un pizarrón, gises, los cuadernos de los niños y unos textos de lectura que les entregó la SEC. En el salón había ocho niños, cinco niñas y tres varones, entre los cinco y los nueve años, su condición era bastante pobre, se les notaba sucios, en parte por llevar varios días sin bañarse y en parte por el trabajo de haber estado bajando los racimos de café. Sus ropas también estaban sucias, rotas y pobres. La actividad que dispuso esa tarde la maestra era la escritura de sus nombres, la identificación de las letras y el conteo del número de letras.

La profesora escribió el nombre de cada niño en el pizarrón y éstos debían copiar las palabras en sus cuadernos. Los niños escribían en unos cuadernos sucios y arrugados los nombres de sus compañeros. Algunos lo hicieron bien, pero otros tardaban mucho tiempo y lo hacían con errores. Cuando la maestra les pidió que leyeran en sus propios cuadernos, algunos de los niños tuvieron dificultades para pronunciar las palabras. La maestra intervenía con frecuencia para motivarlos a leer, pues los niños se negaban a hacerlo, seguramente por pena, por un claro cansancio y un poco por la rutina que se había establecido.

En la última parte del ejercicio, cuando contaban las letras de cada nombre, la niña más cerca al autor de este trabajo, Érika, de ocho años, solicitó hacer cuentas, dijo que a ella le gustaba hacer cuentas. Sacó su libreta sucia y arrugada y me pidió que le pusiera ejercicios numéricos. Me presentó varios ejemplos de sumas horizontales y verticales de un dígito, así que le puse 20 sumas como la siguiente: $7+5+6+8+9+3+5+7=$. Minuciosamente Érika empezó a hacer bolitas a un lado de las sumas o en el espacio en blanco de la hoja. Siete bolitas, luego cinco bolitas, seis bolitas, ocho, nueve, tres, cinco y siete bolitas, al

terminar empezó a sumar bolita tras bolita y a colocar después del igual el resultado, que siempre fue correcto. El procedimiento usado fue una suma de unidades, la niña no sabía sumar los dígitos, sino que tenía que recurrir al conteo por unidades, una bolita tras otra. Pero lo hacía con gusto y me preguntaba si el resultado era bueno.

Entre suma y suma le pregunté de dónde era. Me platicó que venía de un lugar en los altos del Cofre de Perote, que su papá había dejado a la mamá, la que tuvo que venir a Coatepec a cortar café. Que su papá le pegaba a ella, a su hermana y a la mamá, que por eso la mamá tuvo que salir de la casa y se puso a trabajar en el corte. Ahora vivían en la galera y ella trabajaba cortando café y por las tardes venía a la escuela. La niña seguía haciendo sus sumas, contando entre bolita y bolita. Me sorprendió que el único número que contaba como dígito era el nueve. No entiendo el porqué pero lo hacía.

La maestra Catalina trataba de controlar y motivar el trabajo de esos niños, pero su acción fue insuficiente para promover la actividad educativa, los niños se desordenaban, corrían, se pegaban, al grado que Catalina se vio obligada a amenazarlos varias veces para que volvieran al orden. Se le preguntó cómo empezó su trabajo y cómo había evolucionado. Esto fue lo que nos contó:

Mis estudios son de bachiller. Este es mi segundo año que trabajo como maestra, aunque el año pasado sólo trabajé unos meses pues los niños que atendí en las afueras de Xico de pronto se fueron. Por alguna razón sus papás no se entendieron con el finquero y dejaron el trabajo, entonces yo me quedé sin actividad. He asistido a unos cursos de capacitación, pero siento que no han sido muy completos. Se nos enseñó algo del desarrollo del niño y realizamos algunos ejercicios de matemáticas y de español, también conocimos algo de técnicas de contacto con la comunidad. Cuando me mandaron con los primeros niños se me hizo difícil. Los niños venían del corte de café, estaban cansados, nadie tenía un cuaderno y pues tampoco me hacían caso ni querían hacer nada.

Lo único que alcancé a hacer fue ponerles tareas de copiar las lecciones del libro y hacer cuentas. Le platicué la situación a la coordinadora y me dijo que si no podía hacer algo más que siguiera de esa manera. Así fue hasta que los niños abandonaron la galera. Este año ya hago el trabajo con más confianza, pero siento que los niños no responden lo suficiente. En primer lugar faltan mucho y pues como están cansados casi se duermen en la butaca. Hoy por ejemplo, llegaron tarde y me faltaron tres niños. La actividad que les pongo es hacer cuentas y copiar las lecciones. Creo que haciendo eso se habitúan al trabajo y aprenden algo.

Lo que sí quiero decirle es que la primera vez que estuve ante los alumnos no tenía ni idea de qué había que hacer. Así que se me ocurrió contarles cuentos, aunque luego sentí que no iba a tener resultado porque se me durmieron. Como venían del trabajo estaban cansados y con el cuento pues que caen. A partir de eso trato de que hagan algo, así sea copiar nombres y palabras que pongo en el pizarrón o frases de libros. Poco a poco he ido entendiendo a los niños y trato de que trabajen y aprendan un poquito.

La maestra de práctica docente de la UPN me encargó que reporte cuál es mi trabajo diario. Yo le digo que pongo a los niños a practicar lo que saben y espero que poco a poco pueda ponerles cosas más difíciles para que de esa manera avancen en su aprendizaje y cuando regresen a su pueblo se emparejen con sus compañeros. Aquí ellos no pueden hacer la tarea, cómo la van a hacer si apenas tienen tiempo para medio dormir. A mí se me hace muy cansado eso de ir a trabajar, y luego tengan que estudiar por la tarde. Por otra parte los padres no los ayudan. A ellos sólo les interesa cuánto cortan, cuánto ganan. Los niños no siempre me hacen caso y tengo que regañarlos, pero lo hago por su bien. Sólo con Érika trabajo bien, y es que ella sí me hace caso y hace bien lo que le digo, aunque luego sólo quiere hacer cuentas.

Me he esforzado por trabajar bien, pero creo que son los niños los que no tienen ganas. Sin embargo, yo quiero ser maestra. Espero que con el tiempo logre tener una plaza y trabaje en escuelas donde los niños sólo se dediquen a estudiar y así creo que mi trabajo será más fácil. Con lo que hago aquí en La Estanzuela y lo que estudio en la UPN este segundo semestre, espero ir adquiriendo práctica y experiencia para hacer mejor mi trabajo.

El trabajo de Catalina es un ejemplo del bachiller con una formación elemental, así los resultados son muy escasos. La maestra no logra imponer a los niños un orden y llevarlos a que realicen tareas educativas. Los niños caminan y corren por el amplio salón y no obedecen las indicaciones que se les hacen. La actividad pedagógica es muy sencilla, se pide a los niños que lean, escriban, copien sus nombres y hagan sumas.

A pesar de los escasos logros, se advierte en esta bachiller un proceso de construcción del docente. Empezó su labor con grandes carencias y dificultades, pero se notan progresos lentos y seguros. Se ha interesado por preguntar, en poner a trabajar a los niños en cuestiones elementales y comprende la doble tarea que impide a los niños dedicarse plenamente al estudio. En esas condiciones, Catalina piensa y espera convertirse en profesora.

En general, de acuerdo a nuestras observaciones, los bachilleres que laboran con los migrantes, llevan a cabo tareas de lectoescritura y

matemática básica. No pasan de eso. No parece que se interesen por otras áreas o que pongan a los niños a realizar actividades de otra índole. Es casi como entretenerlos con cuestiones de educación elemental.

Las condiciones de trabajo están determinadas por la carencia. Sólo butacas, gises, pizarrón, cuadernos que los propios profesores regalan. Las posibilidades de aprendizaje se ven sumamente limitadas.

Por otra parte impresiona ver a los niños sucios, mojados, muy pobres, llegando del corte de café y en la noche dedicarse a cosas escolares. Son niños de ocho a 10 años cuyo futuro se ve negro.

5. **Ángeles.** En el caso de esta profesionista, una doctora en medicina, la madre le deja sus dos plazas. Un trabajo lo realiza en una escuela citadina y la otra lo cumple en un departamento de difusión cultural de la Escuela Normal Veracruzana en Xalapa. Aquí participa en la elaboración de la revista de la institución. La maestra forma parte de la primera generación de bachilleres en la Licenciatura en Educación, tiene alrededor de 30 años. En la entrevista nos dice:

La verdad, desde que yo estaba en la secundaria me interesé por los estudios de medicina. En la casa siempre he contado con el apoyo de mis padres, no me ha faltado nada. Terminé de doctora y estuve trabajando para el DIF en diversas campañas de vacunación, prevención de enfermedades y en una clínica en la periferia de Xalapa. Me gusta ese trabajo y ojalá en el futuro pueda continuar haciéndolo. El problema es el sueldo, en el DIF el pago es muy bajo, pero a mi no me afectaba ya que en la casa tenía el respaldo de mis papás. En eso me casé con otro médico, también del DIF. La situación era un poco diferente respecto a la cosa del dinero, ya no era lo mismo, ya no podía pedirles a mis padres con la facilidad de antes.

Mi esposo y yo tenemos otros compromisos y el ingreso de los dos no alcanza para mucho. En eso mi mamá se iba a jubilar de sus dos plazas de maestra y me preguntó si no me interesaba quedarme con ellas, que era mucho más dinero que el que recibía como doctora. Lo pensé por varios meses y finalmente decidí aceptar una plaza, la del departamento administrativo. De pronto combinaba mi trabajo de doctora por las tardes y de difusión en la Normal. Pero no contaba con que para quedarme con la plaza de maestra debía cursar la UPN. De pronto me vi atrapada en asuntos educativos. Toda la semana me la pasaba revisando artículos de educación y además tenía que estudiar cosas de educación para la Universidad los sábados.

Al año mi madre se jubilaba de la otra plaza y me la volvió a ofrecer. Por ese tiempo habían aumentado nuestros compromisos, de mi esposo y los míos, y

como ya estaba bien metida en cosas educativas, me animé a trabajar por la tarde en una escuela, aquí en la ciudad, y en la Normal seguí laborando por las mañanas. Ahí no he tenido problemas, de hecho muchas veces iba por mi madre y los compañeros me conocían desde niña, por lo que me ayudan y apoyan. En cambio en la escuela me quisieron cambiar para un pueblo, pero mi mamá habló con el sindicato y no me movieron. Ya no pude continuar con el trabajo de doctora en el DIF, si acaso atendiendo a los niños de la escuela o de vez en cuando a sus padres, algún familiar o conocido. Pero ya dejé el trabajo formal de doctora. Lo que hago es muy diferente. Ahora estoy metida de lleno en la educación. Por una parte en la revista y algunos eventos y por otra en la escuela.

Afortunadamente cuando empecé a trabajar en la escuela, ya había terminado dos semestres en la UPN. Aunque durante esos semestres no trabajaba en la escuela, tuve oportunidad de conocer de cerca los problemas de mis compañeros, unos bachilleres, que es la condición bajo la que fui inscrita, y a la vez tuve acceso a la experiencia de los maestros normalistas que ya tenían mucho dominio teórico y práctico. La misma revista y los eventos académicos en los que participé me prepararon para el trabajo con los niños. En el DIF también tuve trato con niños y sus padres, pero de otra manera. De doctora el trato que se establece es de confianza para que los niños y los adultos te digan con detalle qué les pasa, qué sienten. Con los niños son los papás los que te dicen lo que pasó y ya el niño confirma o amplía los síntomas. La relación con ambos es de acercamiento y comprensión.

En la escuela tuve todavía algunas dificultades, unas con el personal que en un principio no me aceptaba, a mis espaldas hablaban de “la recomendada”, la influyente que debía estar en un pueblo o en escuelas de las orillas. Pero gradualmente me fui ganando su aprecio. A mí no me gusta llegar tarde ni faltar, me considero una persona cumplida y trabajadora. Aunque no sabía a ciencia cierta cuál era mi papel en cuanto al programa y los niños, siempre mostré responsabilidad y trabajo.

Es curioso, en la UPN se habla mucho de la relación que debe tener la maestra con los niños, del vínculo que hay que establecer con la comunidad, de los métodos de aprendizaje, pero no se habla mucho de los contenidos. En las materias se hace referencia a las metodologías, la didáctica, los problemas políticos, la filosofía de la educación, autores y más autores, teorías y más teorías, las técnicas de la investigación y los resultados de muchos estudios. No es que me queje, lo que quiero decir es que me hubiera gustado también algo práctico, algo que me acercara al trabajo diario, a lo que se hace en la realidad del educando y lo que piden las autoridades. Y como esos rudimentos prácticos no se adquieren en la preparación, pues uno los tiene que improvisar. La formación que llevé en la UPN casi no se refiere a lo que hay que enseñar. Eso fue lo que me costó más trabajo. Creo que tuve que ir tomando de aquí y de allá y estudiar por las noches lo que iba a ver con mis niños la tarde del día siguiente. En ocasiones

tuve que hacer material didáctico en la Normal ya que no me daba tiempo en la casa.

Los primeros días estuve un poco preocupada, los niños se me iban de la mano y no conocía bien el programa. Por otra parte, te empiezas a encarrerar con ciertos contenidos y de pronto la SEC te interrumpe con alguna actividad oficial, un concurso para esto y otro, luego se aparece el desfile, el festival, uno tiene que adaptarse a los ritmos, que no son adecuados para los niños. Hasta parece que el mismo programa se ajusta a las suspensiones y vacaciones, a las festividades y no al revés. Una tiene que estar revisando qué estamos viendo y hay que echar a cada momento un ojo al calendario para que nos dé tiempo de revisar tal o cual contenido, que no quede pendiente, que nos dé tiempo para que lo asimile correctamente el niño y no se nos atravesase un “puente” o surjan de pronto las indicaciones de las autoridades, que pudieran alterar el ritmo de trabajo que habíamos establecido.

En las clases prefiero ver los contenidos de matemáticas y ciencias naturales, pero no son de mi agrado el español y la historia. Sé qué tengo que hacer y así lo hago, no hay remedio, pero esos contenidos me son difíciles y no son de mi interés. Las actividades manuales tampoco las he dominado, y en caso de los bailables le he estado pidiendo a un compañero de la escuela que me ayude a ponerlos, pues no bailo ninguna danza tradicional ni folclórica de las que se acostumbra. Prefiero hacerme cargo de la cooperativa, de las comisiones de puntualidad, de ahorro u otras actividades que se realizan en la escuela, pero hay otras para las que no he tenido preparación. Ahora que me he hecho amiga de las maestras, he recibido mucha ayuda de ellas y de la directora. Creo que en general estoy a gusto.

Mi primer grupo fue de tercer año, ya son niños un poco grandes, pero son muy inquietos. Yo soy alegre y comprensiva, pero también me gusta que haya orden y se trabaje, así que los pongo a jugar, luego les digo que tenemos la actividad que he preparado con anticipación. El material didáctico me ha ayudado mucho. Eso se lo debo a los consejos de mi mamá. Ella incluso me ha apoyado a hacerlo, a veces le digo por teléfono lo que voy a ver mañana, pasado o la próxima semana, y cuando veo ya me tiene preparadas láminas, cartones, dibujos, recortes, collages, mapas. Me ha preparado obras de teatro guiñol, antifaces, vestuario para el festival y hasta se ofreció capacitar a un niño para el concurso de ortografía. Mi mamá me ha ayudado mucho para adecuarme al trabajo de la escuela, no sé que hubiera hecho sin ella. Se queda platicando conmigo un rato indicándome cómo debo tratar a los niños, cómo debo llenar las formas que me da la directora, el primer año ella se hizo cargo de toda la papelería de fin de año. Con todo creo que las cosas me han salido bien.

Ahora ya es mi tercer año de servicio, me dieron sexto grado y lo he sentido fácil, me adapto mejor con los grupos superiores y me cuesta más trabajo los primeros,

aunque nunca he tenido primer año. Le he pedido al director que me dé quinto y sexto y me ha hecho caso, en eso no he tenido problema. Cumplir adecuadamente el trabajo de maestro es algo muy delicado, que exige mucha responsabilidad y entrega. Hay que conocer muy bien el programa y tratar que el niño lo vaya asimilando de acuerdo a sus propias posibilidades de comprensión. En ese sentido, el papel de la profesora es tender un puente entre las posibilidades del niño y las exigencias que impone la escuela. Debe darse un ajuste lo más exacto posible entre la capacidad del niño y el grado de dificultad en la tarea que se le pone. Entre los autores que leí en la UPN, Vigotsky explica muy bien esa relación. Eso es lo que trato de hacer en la escuela con los niños de mi grupo.

La narración de Ángeles es muy ilustrativa porque despeja muy bien la situación de personas que heredan la plaza. La condición económica se vuelve prioritaria en la incorporación a la docencia. En virtud de que obtiene más dinero trabajando de profesora, la doctora deja su trabajo en la institución médica. Eso la orilla para que cambie de actividad sin que haya mucha vocación de por medio.

Se detalla el proceso por el cual ocurre la conversión a la docencia. La doctora en un inicio muestra dificultades para adaptarse, pide ayuda a la madre y a otros profesores. La labor en el aula es del todo intuitiva, se lleva a cabo una estrategia de ensayo y error, la cual se va puliendo con la experiencia propia y el apoyo de la madre. Llama la atención que la maestra no mencione haber llevado cursos de capacitación, pero parece que esa es la norma. Se ingresa al trabajo y el docente se construye a partir de la actividad en el aula, la ayuda de otros y los estudios que se realizan en la UPN.

Donde más dificultades muestra la nueva profesora es en las actividades prácticas y el dominio de los contenidos. Y en esas pequeñas cosas la UPN no contribuye significativamente. En el Plan de estudios que llevó esta maestra, el énfasis educativo estuvo puesto en la relación docencia e investigación, pero es notable la ausencia en la formación de material didáctico, bailables y otras actividades prácticas.

De las entrevistas efectuadas, ésta es una de las que mejor describe el proceso que sigue un profesionista ajeno a la docencia en su camino para convertirse en un profesor capaz y responsable de su nuevo papel. Ángeles nos ofrece un panorama completo de los problemas a los que se puede enfrentar un “bachiller”, el proceso que sigue para vencer esas dificultades y cómo al final termina asumiéndose como una maestra hábil, seria y capaz.

6. **Carla.** Ella es una chica de 20 años que estaba sacando la Licenciatura con ciertas dificultades. Laboraba en el Programa Alternativas. Carla nos dice:

No salí muy bien de la prepa, más bien repetí el último año, y no me interesaba estudiar una carrera. Una vecina que labora en Alternativas, amiga de mi madre, la convenció para que me fuera a dar clases a una escuela por el rumbo de Tonayán, en un lugar llamado Cruz Blanca. Comparado el lugar con otros a los que van algunas compañeras, está relativamente cerca y accesible. El camión pasa a las siete y media de la mañana de Xalapa y llegamos a la comunidad a las ocho y media. De la parada a la escuela camino sólo cinco minutos, en cambio las compañeras caminan de una a dos horas. Creo que estoy en una situación de comodidad.

Como la clase empieza a las nueve, las mamás luego me invitan a tomar un café en sus casas. Me da pena porque son casas muy pobres. No me molesta su pobreza, siento que les quito lo que no tienen. El Programa Alternativas recomienda que nos quedemos en la comunidad una vez por semana, pero no me gusta hacerlo, son muchas las carencias de la gente. Eso no lo hago, no hay dónde dormir ni dónde ir al baño. Ya he hablado con la maestra supervisora y le he dicho que no puedo quedarme en la comunidad.

En algunas ocasiones he traído a una amiga que estudia agronomía, y en el patio de una mamá hemos sembrado hortalizas, otra amiga les ha enseñado hábitos de limpieza y a hacer yoghurt. También he llevado a varios de los niños a mi casa y los he paseado por la ciudad, les he comprado ropa y juguetes. En lo que puedo trato de ayudarlos. Les he pedido a las amistades de mi mamá ropa de sus hijos y luego la traigo a la comunidad.

Mis papás se dedican al comercio. Mi papá vende calzado, mi mamá tiene un pequeño negocio en la cochera. Una de mis hermanas es profesora. Ella terminó de abogada, nunca encontró empleo, pero una amiga de mi mamá le ayudó a conseguir horas en una prepa de la ciudad. Ahora se acaba de comprar una copiadora, la que puso en la tienda de mamá. Mi otra hermana está casada con un marino, al que ve cada dos o tres meses.

No sé qué va a pasar mañana, no me gusta mucho estudiar, pasarme las horas frente a un libro y sacando resúmenes. Así que el trabajo con niños me va bien. Los niños de jardín se portan bien, basta con que los pongas a dibujar o cantar y ellos se sienten bien. Yo estoy cómoda poniéndolos a cantar, a correr en el patio. Cuando veo que se aburren los llevo a caminar hasta el río. El lugar es bonito, sólo que es muy frío y lluvioso, como en estos días que hay que estar encerrado y ni así agarra uno calor. Con todo, creo que puedo hacer este trabajo y sentirme bien. Mis papás me prometieron que si me adapto al trabajo y termino

la UPN me ayudan a comprarme una plaza y pues entonces la cosa cambiará, porque con este sueldo ni para los cafés.

La observación y entrevista se realizó acompañando a la profesora a su centro de trabajo, se le ofreció pasar por ella a la parada del autobús. De ahí en auto nos fuimos a Cruz Blanca. Son como 40 minutos de camino. La mitad se hace en camino asfaltado, pero la otra mitad el camino es de terracería. Como es época de lluvias hay mucho lodo y el acceso se dificulta. La escuela está en un pequeño plano de una zona montañosa. Alrededor de la escuela laboraban varios hombres en el cultivo de papa. También se produce maíz.

Al empezar las actividades de la mañana, la maestra pone a los niños a cantar una canción que ya se saben. Los niños inician el canto, terminan con una canción y siguen con otra. El día es lluvioso, los niños están empapados, son muy pobres, algunos no llevan calzado y sus ropas son delgadas, rotas y viejas. Se les ve que pasan frío, pero con gusto entonan su canto. Durante la mañana la maestra los conduce a pintar, escribir, recortar, tienen un tiempo de receso en el que los niños van a comer algo a sus casas o sus mamás les llevan algo. Las casas están a 100 ó 200 metros, rodeando la explanada donde se ubica la escuela. La escuela es sólo un salón, con dibujos en las paredes y un pizarrón. Cuenta con gises de colores, libros para dibujar y pintar, dos o tres juguetes y hasta ahí.

En la clase los niños hacen lo que la maestra les indica o se distraen saliendo al patio. Hablan con la profesora y entre ellos. En un momento dos niños se pelean y uno termina llorando. La maestra interviene para separarlos y regaña al más grande, que se ve inició la riña y le pegó al menor. El asunto no es de consecuencias y la actividad de la mañana continúa con la narración de un cuento que hace la maestra y la imitación de animales que hacen los niños a partir de la historia. Por momentos se distraen y ríen. Las actividades concluyen con otra canción en la que dan gracias por lo que se hizo esa mañana. Por último, la profesora pregunta qué piensan hacer mañana. Los niños no opinan y ella les dice qué es lo que se va a hacer. A cada momento les cuestiona si están de acuerdo, a lo que indefectiblemente los niños asienten.

Unas semanas después, la maestra me dijo que pensaba abandonar el trabajo en Alternativas, que era muy pesado, que la supervisora se estaba portando muy exigente, pero que estaba interesada en continuar con sus estudios en la UPN. Lo que había pensado era incorporarse al trabajo en una escuela particular, con lo cual garantizaba su permanencia en la UPN.

Creo que cuando entré al trabajo de *Alternativas* lo hice porque no tenía nada que hacer y mis papás me presionaban para que me dedicara a algo. El trabajo de profesora ya me empezó a gustar, me agrada estar con niños, ayudarlos a hacer sus cosas, creo es importante que aprendan muchas cosas y que yo les enseñe lo que esté a mi alcance. Lo que sí es que los 700 pesos que pagan no alcanzan para nada. Es casi lo que gasto en el puro pasaje, para todas mis necesidades tengo que pedirles a mis papás. A ver si en la escuela particular gano un poco más o por lo menos me ahorro un poco con lo de los viajes. Además me puedo levantar más tarde.

La UPN ahí la pienso llevar porque la verdad tampoco me gusta mucho el estudio, pero conque vaya y haga los trabajos, creo que puedo terminar. Ahí no hay mucha exigencia, basta con que uno vaya y haga los resúmenes. Trataré de volverme profesora. Luego voy a ver cómo consigo una plaza, pero eso será después, o a ver.

Se le preguntó a Carla cómo había sido su trabajo en las escuelas en el tiempo que había trabajado. Qué experiencias nos podía comentar.

Me ha sido difícil adaptarme a los niños, creo que soy un poco desesperada. No es que no me gusten los niños, sino que no hacen lo que se les dice. Bueno, son muy chiquitos y en sus casas no tienen nada de cultura, ni los papás los ayudan, por eso en la escuela cuesta mucho trabajo que todos pinten, canten o hagan figuras con plastilina. Les gusta más correr por el patio, se pegan y tardan mucho en entrar al salón. A los pocos días me enteré que nunca habían visto una película, así que traje una video y les puse varias películas, pero ni eso les gustó, al poco rato ya nadie veía la película, todos se movían, corrían, se pegaban y dejaron de ver la película. Eso me desanimó.

Conforme pasó el tiempo he visto que las películas son buenas, pero que no pueden ponerse todos los días. Creo que funciona más que el niño tenga actividad. Eso es lo que he estado tratando de hacer, que el niño sea activo. En los cursos de *Alternativas* es lo que nos dicen. Pero no es lo mismo decirlo a que el niño se ponga a hacer las cosas y aprenda lo que le enseñamos. Creo que ser maestra es bonito, pero cuesta trabajo. Hay días que no tengo ganas de ir a la escuela, me cuesta levantarme, correr a la parada del autobús, esperar que pase, luego que aparezca lleno de campesinos. Pero lo peor es que llego a la escuela y los niños no tienen ganas de trabajar. Creo que uno también tiene que irse acostumbrando al tipo de trabajo y por otro lado a que el avance de los niños es poco a poco y que uno mismo tiene que aprender a ser maestra.

La maestra Carla proviene de una familia con cierto nivel de comodidad. La chica cuenta con lo necesario, pero no es de su interés seguir estudiando.

Comenta que el trabajo con los niños le gusta, se puede desempeñar muy bien con los niños de preescolar y en las observaciones así lo demuestra. Tiene buen carácter y se lleva bien con los padres de familia. Se ve que los ayuda. Les lleva ropa, pasea a los niños en la ciudad, les compra cosas. Se advierte una preocupación social ante la pobreza con la que convive diariamente. También ha llevado a amistades para hacer una hortaliza, lo cual le ha granjeado el afecto de los papás y de los niños.

Por el desempeño mostrado y el apoyo que tiene de los padres, es muy probable que en efecto la maestra Carla, adquiera una plaza de maestra y se pueda dedicar a esa profesión.

En cuanto a la actividad escolar, la maestra opta por tareas sencillas pero útiles a los niños como el juego, el dibujo, el canto. Carla no es una chica interesada en los estudios, pero el trabajo en el nivel preescolar se acomoda muy bien a sus preocupaciones sociales, de convivencia con los niños y el desarrollo de actividades prácticas. De hecho el programa plantea la actividad del niño y la maestra lo cumple holgadamente.

También se nota que la construcción de la maestra la hace conforme adquiere experiencia. No habla de cursos de preparación, ni de apoyo de otras profesoras, su formación la adquiere de los cursos en la UPN y en la práctica diaria. Se desenvuelve bien con los niños y así gradualmente irá conformando un estilo de trabajo ágil y afectuoso.

El relato nos ofrece un ejemplo claro y sencillo del proceso mediante el cual una bachiller se convierte en educadora, con habilidades y capacidad para guiar a los educandos en un medio con muchas carencias.

7. **Fabiola.** El bachiller de la UPN no sólo se acomoda laboralmente en los programas de Niños Migrantes o en Alternativas, recibiendo plazas de padres y familiares o adquiriéndolas bajo el mecanismo de compraventa. Un recurso bastante socorrido es ir a los sindicatos para cubrir interinatos. Frecuentemente los maestros en servicio solicitan permiso para ausentarse de su trabajo por semanas o meses por los motivos más diversos. Uno muy común es la licencia de embarazo, pero está la ausencia para realizar otro trabajo, enfermedades temporales, se tiene también el permiso por conflictos entre el personal de la escuela, el de tipo sindical, diferencias con la comunidad, etc. Por otra parte, los sindicatos y la SEC comparten la política de no ofrecer a los maestros la basificación en el trabajo. Es así como muchos educadores se mueven de escuela en escuela sin lograr su base permanente.

La plática sostenida con esta maestra nos detalla lo que sucede con muchos bachilleres que prestan sus servicios en el sindicato en calidad de “interinos hasta nueva orden” y que son movidos de acuerdo a las necesidades de las escuelas y los compromisos que establece el sindicato, dejando en una situación incierta a los maestros que realizan el trabajo de suplencias en diferentes escuelas durante cortos periodos de tiempo.

La maestra entrevistada es una chica de 19 años, cuya mamá es profesora y que por estar en el medio ha logrado que su hija consiga esos interinatos. Fabiola dice:

Al salir de la prepa presenté examen para entrar a la Normal pero no fui admitida, eso en alguna medida me frustró y me mantuvo en el desánimo varios meses. Entonces mi mamá habló con los del sindicato y me enviaron a suplir a una maestra en Limones, por el rumbo de Teocelo. Para mí fue muy difícil ya que era mi primera experiencia de profesora en una primaria. No tenía claro lo que tenía que hacer, ni siquiera sabía qué estaban viendo los niños con la maestra que pidió permiso. Todavía peor, la compañera llevaba primero y segundo grados, era una escuela bidocente. Unos niños ya leían y otros apenas empezaban con las vocales y las primeras sílabas.

Yo jamás recibí capacitación ni orientación para hacerme cargo de un grupo, así que los primeros días me sudaban las manos desde que me subía al camión. Creo que los niños se dieron cuenta de que yo era novata porque me daban más lata, no se calmaban ni me hacían caso. Me la pasaba regañándolos, pidiéndoles que se estuvieran quietos y que escribieran lo que yo ponía en el pizarrón, les decía que copiaran en sus cuadernos y repitieran lo que estaba escrito.

Yo creo que poco a poco nos fuimos acostumbrando, yo a los niños y ellos a mí, y como a los 10 ó 15 días me pusieron más atención y empezaron a hacer lo que les pedía, entonces yo les daba más tiempo para que jugaran y salíamos al patio con frecuencia. La escuela de Limones tiene un jardín grande y ahí hacíamos muchas actividades, sin que afectaran al otro maestro, que tenía de tercero a sexto grados.

Terminó ese interinato y de ahí pasé a una escuela cerca de Perote. En ese lugar los niños son más callados, casi no se mueven. Hasta para marchar les cuesta trabajo. Tal vez el frío les afecta y son muy rígidos en su andar y en el desenvolvimiento en general. Pero en cuanto al control del grupo todo fue mejor. Donde me detuve un poco fue con los contenidos de los grados, ya que en esta ocasión era maestra multigrupo, es decir me hice cargo de primero a sexto. Afortunadamente mi mamá me ayudó a llevar la escuela. Me enseñó a elaborar fichas de trabajo para cada grado. Me dijo cómo organizar al grupo de tal manera que pudiera atender a todos al mismo tiempo.

De tercero a sexto les ponía actividades y les prestaba atención de vez en vez. Mi mayor preocupación fueron los niños de primero y segundo, con los cuales me propuse que aprendieran a leer. La manera de trabajar es muy compleja y en ocasiones no sabes qué hacer con tantas cosas a la vez. Sin embargo, me ayudó lo callado del grupo, si hubieran sido un poco latosos no habría sabido qué hacer.

De nuevo hubo otro cambio. De esa escuela pasé a Pueblo Viejo. Esta fue mi primera experiencia con niños de jardín. Primero pensé que sería más fácil, pues eran niños pequeños. Pero no, el trabajo simplemente es diferente. Acá más que preocuparse por los contenidos, hay que proponer actividades que los niños hagan, se muevan, trabajen, pinten, rayen, hay que llevarlos a que propongan actividades y la labor de la maestra consiste en apoyarlos. Nuevamente tuve dificultades para ajustarme a la actividad. Tuve que recurrir a mi mamá para entender lo que indicaba el programa y el material que debía elaborar. Es difícil que los niños hagan caso y se pongan a trabajar según lo disponga la maestra. El secreto está en animarlos a que sean ellos quienes jueguen y hagan organizadamente lo que les interesa.

En realidad, mi asistencia a la UPN tiene la intención de buscar cierto apoyo, sobre todo me interesa que me ayuden a comprender y a ofrecer soluciones a los niños que presentan problemas de conducta. En Pueblo Viejo tengo dos niños que dicen muchas groserías, les pegan a los demás y no me hacen ningún caso. Espero que los maestros de la UPN me den algunos consejos sobre qué debo hacer en esos casos.

Los comentarios de Fabiola son breves pero dan cuenta de la manera en cómo en ocasiones los bachilleres se incorporan a la docencia sin preparación alguna. Para complicar las cosas, los interinatos se dan en muchas comunidades, distintas entre sí, y con niños de todos los grados y hasta de nivel diferente.

En muchos casos los bachilleres que estudian en la UPN son familiares de maestros. Esto es importante porque los padres realizan la labor de adaptación del hijo al nuevo trabajo. Fabiola se incorporó a la educación sin haber llevado una introducción elemental. De pronto está frente al grupo y debe ver qué hace. El asunto es complicado para la maestra, pero también incómodo para los niños que sienten que la nueva maestra es una incipiente educadora, que en cierta medida se presta para hacerle trastadas.

Fabiola presenta con nitidez al maestro sin idea de lo que va a hacer frente a un grupo de alumnos. Comenta la angustia que padece desde el momento de abordar el autobús, luego hace indicaciones a los niños

y éstos no le responden. En tanto la maestra estructura una propuesta lógica y ordenada, los alumnos padecen las insuficiencias. Como en los anteriores casos mencionados, la maestra termina por imponerse y los alumnos por adaptarse. En eso constituye el proceso de convertirse en educador, la elaboración de propuestas y acciones educativas que hacen viable y satisfactorio el trabajo del maestro.

Fabiola, con la ayuda de la madre maestra, gradualmente va desarrollando habilidades de dominio de grupo, de elaboración de dinámicas educativas y es capaz de orientar su ejecución. Al principio le es difícil hacerlo en la primaria y al cambiar a preescolar notamos su confusión, pero ya con la experiencia adquirida en varias escuelas, sus dudas se reducen y gradualmente se apropia del papel encomendado.

Lo reprochable es que a las autoridades les despreocupe la improvisación de los maestros interinos, con el costo que se impone a los educandos.

Las encuestas aplicadas revelan que los maestros interinos se ven obligados a cambiar de nivel, de niños, de zona, de profesor de grupo a uno que se hace cargo de todo el plantel educativo. Eso es complicado y arbitrario.

8. **Aurora.** Ella es una maestra joven, 21 años, que le ha tocado trabajar en varias escuelas. El proceso tiene cierto paralelismo con lo sucedido a Fabiola, pero se nota mucho más apoyo de la madre, y la orientación teórica de los profesores de la UPN.

Ya tengo dos años de trabajar. Hasta el momento sólo he tenido interinatos de 15 días, de uno o dos meses, el más grande fue de seis meses. Este fue primero por el embarazo de una profesora y fue la primera vez que tuve la responsabilidad de un grupo. Mi mamá es profesora y me preguntó si no quería cubrir a una compañera de su escuela con licencia por embarazo. Ella arregló todos los papeles en el sindicato. Y sin decir agua va, de pronto ahí estaba parada en un salón con más de 30 niños de segundo año gritando y yo sin saber qué hacer.

Los primeros días fueron terribles, más de una vez ya no quise regresar al día siguiente. La cosa se salvó por la ayuda que recibí de mi mamá, cuando ella oía que el ruido se hacía insoportable, iba al salón, aplacaba a los niños, les ponía ejercicios, los regañaba y las cosas funcionaban bien por unos minutos. Luego seguía el desorden.

Pero como todo, al final de la primer quincena me fui haciendo amiga de unas niñas y de los niños latosos, que no eran malos, pero sí muy inquietos.

Simplemente la amistad me ayudó a llevar las cosas. Por la noche mi mamá me pedía que hiciera unas láminas, que revisara algunos ejercicios que yo pondría al día siguiente. Y todavía más, me ayudó a aplacar a los más latosos, les hablé en privado y al poco rato esos niños que no paraban de hablar y de correr, se volvieron tranquilos y callados. Con eso fue suficiente, porque aprendí a llamarles la atención, pedir a los niños silencio y ellos me obedecían. Yo les decía que los quería mucho, que los iba a llevar a un paseo al río, pero que primero se debían portar bien. No sé si eso funcionó, pero efectivamente la visita al río hizo que los conociera mejor, que también ellos me trataran y de ahí el curso se me fue sin sentir.

Esa fue mi primera experiencia, luego estuve en una escuela de clima frío, cerca de Las Vigas. Ahí como que los niños son más callados y tímidos. No tuve dificultad para que me hicieran caso, por el contrario, casi no gritaban, no corrían como los de mi tierra en Carrizal. En Las Vigas había que empujarlos, animarlos, pero también es difícil que el niño se anime, que baile y que juegue. Aquí lo que se dificultó era que no trabajaban y siempre iban muy sucios. Yo creo que por el frío no se bañaban. A mí me costaba trabajo adaptarme al frío. Por eso también me enfermé varias veces. Como salía de mi casa, que hace algo de calor y luego llegaba al frío, eso me afectó.

A diferencia de mi primer trabajo, en la nueva escuela nadie me hacía caso ni me ayudaban, por el contrario, siento que no les agradaba mi presencia. He de decir que mi madre ha estado en el sindicato y me ayuda a conseguir los interinatos y creo que eso no les gustó a los maestros. Pero yo seguía yendo y procuraba no meterme con los compañeros. Afortunadamente el interinato sólo duró un mes. Así que el problema se resolvió pronto. También trabajé en Pueblo Viejo, cerca de Coatepec, ahí estuve apenas 15 días, casi no llegué a conocer a los niños y menos a los maestros. Sólo traté de llevarme bien con todos, repasamos lo que estaba viendo la maestra anterior y los niños tampoco me tomaron aprecio, creo ya sabían que ella iba a regresar pronto.

Donde más aprendí fue en la escuela de Tigrillos, que está cerca de mi casa, ahí estuve seis meses. Al principio no fui bien recibida por los niños pues querían mucho a su maestro, pero poco a poco me los fui ganando. No fue fácil, eso me llevó un mes entero. Yo le agradezco mucho a mi mamá que me haya ayudado a hacer las tareas, a planear lo del día siguiente. Me sigue costando trabajo entender a los niños y planear el trabajo de semanas enteras. Se me dificulta organizar las materias y más que nada no se me viene a la cabeza cuál debe ser la actividad. Pero mi mamá tiene mucha imaginación, me dice qué juegos debo poner, qué trabajos hay que hacer, se adelanta a los festejos, me dice cómo elaborar manualidades, hasta me ayudó a poner un bailable para el fin de año. Por mi parte he ido aprendiendo a entender a los niños y a organizar el trabajo del día y por semana. Eso facilita mucho las cosas. Lo mejor es sentarse un rato por la tarde y empezar a planear qué hay que hacer al día siguiente. Eso me da buenos resultados.

En la UPN también me han ayudado los maestros. Yo llego y les digo tengo este problema y les pregunto qué debo hacer. Como son maestros con mucha experiencia enseñada me orientan. No sólo la teoría me ha servido, los consejos de los maestros también me han sido de mucha utilidad. Hasta las recomendaciones de los compañeros son muy útiles. Aquí en la UPN aprendí qué era lo que quería el inspector con los programas y técnicas según Piaget. Creo que en la SEC no saben cómo trabajar al estilo de Piaget, pero aquí me han aclarado cómo debo hacerlo. Ya nada más me falta que mi mamá me consiga una plaza y creo que entonces me sentiré feliz.

Aurora proviene de una familia de docentes. La gran ventaja en su primera experiencia fue que la madre trabajaba en la misma escuela, eso la ayudó con la materia, la preparación del curso, hasta con el control del grupo. Es claro que el interés porque los hijos se conviertan en maestros viene de los padres, y que éstos se convierten en el principal apoyo para que los hijos se adapten al trabajo.

Como las otras profesoras, Aurora se presenta al grupo sin formación previa. Esos interinatos tienen el inconveniente de que son trabajos temporales que apoyan la actividad de otro maestro. Los niños están acostumbrados a una forma de trabajar y la suplente no es bien recibida. También se tiene el rechazo de los maestros.

De hecho la nueva maestra tiene que construir no sólo la actividad dentro del aula, se ve obligada a establecer redes amistosas con los educandos, a llevarse armoniosamente con maestros y padres de familia. Los interinatos son verdaderas pruebas de fuego para los nuevos docentes. Son muchos los elementos que hay que dominar en unas cuantas semanas o meses. Está el programa, el nivel educativo, los niños, los ambientes escolares y los problemas que puede presentar la comunidad.

Estas experiencias violentas de los interinatos escolares revelan la gran capacidad de adaptación y de solución de problemas a que se enfrentan los bachilleres de la UPN y en qué forma se va generando el nuevo docente.

El proceso de convertirse en docente tiene una constante en muchos bachilleres: comienzan con un desconocimiento total de la profesión, se enfrentan a innumerables dificultades con los niños, el programa, la comunidad, los compañeros. Pero poco a poco aprenden a ir resolviendo los problemas cotidianos. Gradualmente, ya sea ensayando o planeando, se va aprendiendo a conducir a los grupos y a definir los procesos de aprendizaje. Después de varias experiencias, meses y años, los bachilleres terminan siendo unos maestros experimentados.

En el proceso de aprendizaje, las madres maestras juegan un papel de enorme importancia. También destaca la utilidad de la UPN.

9. **Roberto Carlos** es un bachiller alto, fuerte, de voz grave, se le ve dispuesto, pregunta, estudia y participa en las clases. Tiene 21 años.

Yo estudié el bachillerato en Xalapa. Tengo un tío que fue presidente municipal en Xilotepec, cuando terminé la prepa me preguntó si no quería trabajar como maestro en un pueblito de la región. Yo enseguida acepté. Me envió al sindicato y ahí nos dieron unos cursos durante dos semanas. De ahí me fui a El Zacatal, que está a dos horas de camino, como está muy empinado no entran los carros. Si no se consigue una mula o caballo hay que echársela caminando. La verdad yo necesitaba el trabajo. A mí me hubiera gustado entrar a la universidad, pero no tengo dinero, a ver si más adelante. Por el momento estoy a gusto con lo que hago. Apenas tengo un año y creo que he aprendido mucho y siento que puedo hacer muchas cosas por los niños y por la comunidad.

Cuando llegué a El Zacatal vi que los niños iban sin desayunar, estaban descuidados, que no los bañaban ni se preocupaban sus padres por ellos. A los pocos días hice una reunión de padres de familia y les hice ver que si no prestaban más atención por sus hijos, éstos no iban a aprender y que todo el esfuerzo que ellos hacían se echaría a perder. Yo les dije que iba a invitar a la doctora del Centro de Salud para que pasara a revisar a los niños y los medicamentara. Por último los invité a que ese domingo limpiáramos y nos pusiéramos a pintar la escuela. Todos apoyaron. Desde entonces hemos trabajado muy bien. Les he ayudado a que arreglen asuntos con mi tío en la presidencia. Y están viendo si se hace un camino para que entren carros. Ya fui con la doctora a Xalapa y pedimos a las autoridades más apoyo en medicinas y alimento para los niños. Creo que las cosas se pueden hacer, pero no sólo hay que pensarlas sino hacerlas.

Con los niños me llevo muy bien. Los pongo a estudiar. Tengo los grupos de cuarto a sexto. El otro maestro atiende a los primeros grados. Como a mí me tocan los niños grandes tenemos limpia la escuela, los llevé al cerro y nos entendemos muy bien. He hablado con varios papás que golpean a sus hijos y les he pedido que usen el diálogo para corregir las cosas que no les gustan o la desobediencia, pero les pido que no los traten como animales. Al principio me veían feo, pero creo que han entendido que es mejor hablar que maltratar.

Cuando empecé a dar clases me costó un poco de trabajo. Yo no sabía cómo empezar, qué temas abordar. Lo que hice fui leer el Libro del Maestro. Ahí viene indicado qué hacer y cómo programar las actividades de la escuela. El curso que llevé en el sindicato también me fue de utilidad. La UPN también me ha ayudado mucho. Los niños son nobles y saben responder si los tratas con afecto y con disciplina. En el libro se indica que hay que organizar la actividad de la escuela, que hay técnicas y trabajos mediante los cuales el niño aprende. En ocasiones

hay que poner a leer al niño, en otras le dices que practique lo que lee o lo que le enseñas. El niño requiere un guía y ese es el maestro. El maestro conduce, orienta y enseña, y el niño aprende con gusto.

No todo ha sido fácil, los padres son muy desconfiados y esperan que tú les falles o suponen que los estás engañando. Así que debes mostrar con el ejemplo que estás actuando de buena fe y en beneficio de sus hijos. De esa manera los padres te apoyan. De la misma forma los niños ven que tú eres su amigo, te confían sus problemas y tú los puedes ayudar. Como dicen en la UPN, las cosas no sólo están en el salón, hay que voltear a la comunidad y ver las cosas en conjunto.

Roberto no es un bachiller común. Se le ve muy dispuesto y comprometido. Es un excelente alumno, participa en clase, es responsable, discute con argumentos y sencillez. En su trabajo ve por la salud de los niños, se interesa por el apoyo que les pueden brindar sus padres. Debido a las acciones que realiza en la comunidad, se nota que se le tiene cariño y se le ve con respeto. El proceso de convertirse en educador es muy claro en este bachiller. En él hay un tanto de vocación y de compromiso.

Sin embargo, Roberto es un bachiller que inicia el trabajo docente sin experiencia, tampoco sabe qué hacer, comparte sus dificultades. Su proceder se basa en el apoyo que le brinda el Libro del Maestro, ahí encuentra que puede hacer tareas sencillas y que el alumno puede realizar ejercicios que lo lleven al aprendizaje. El proceso de convertirse en maestro se va dando conforme el bachiller adquiere experiencia. Sobre todo este joven muestra sensibilidad, le brota la voluntad y el interés por resolver las cosas.

El bachiller recibe una formación teórica en la UPN, pero la base de su desarrollo es la experiencia. Como hemos visto en estas entrevistas, con o sin cursos previos, los estudiantes reportan insuficiencias pedagógicas para hacerse cargo de la educación de los alumnos que les son encomendados. A unos les resulta fácil y para otros es una tarea compleja que tardan semanas y meses en dominar. Poco a poco adoptan estilos de enseñanza que les permiten poner a los alumnos a realizar tareas de lectura, escritura, juegos, ejercicios, acercamientos a los conocimientos que aparecen en los libros de texto, etcétera.

El aprendizaje de la tarea de profesor se va construyendo con la práctica en la escuela, la reflexión que hace el bachiller de su propio trabajo, la incorporación de los niños a la adquisición de saberes, el apoyo que reciben de compañeros, familiares, el esquema informativo que proporciona la UPN. La combinación de vivencias y de teoría va generando la

conformación del nuevo profesor. Lo que se tiene al final es un proceso a veces corto y a veces largo. El resultado es que se aprende el oficio.

En el caso de Roberto, se nota facilidad para manejar la cuestión social. Se preocupa por la nutrición de los niños, su salud, realiza campañas, invita a los padres a participar en tareas de ayuda a los hijos, los hace trabajar en beneficio de la escuela, se une a la doctora del pueblo, hace gestiones en la ciudad. Es un promotor social, además de excelente educador. En este caso se tiene una persona decidida, trabajadora, que hace una buena labor dentro y fuera del aula.

En esta sección de entrevistas anexamos tres más: dos con funcionarios de la SEC, acerca de los programas educativos donde laboran los bachilleres, Migrantes y Alternativas. También agregamos los comentarios de una alumna que participa en el Programa Estatal de Alfabetización.

10. **Bertha.** Con el objeto de entender con más amplitud cómo opera el Programa Niños Migrantes, entrevistamos a la maestra Bertha González, quien forma parte del grupo de coordinación. La plática tuvo lugar en las oficinas de la SEC, el 14 de octubre de 1999.

El programa Niños Migrantes funciona con fondos concedidos por el Banco Mundial, los cuales son dados en administración a la SEC. Por el momento se tienen 423 jóvenes participando en las tareas educativas con niños que abandonan temporalmente su hogar y llegan a estados como Veracruz acompañando a sus padres. De no ser por este Programa los niños en el nivel de primaria estarían abandonando sus estudios.

Niños Migrantes ofrece el apoyo de un joven, el cual tiene por lo menos la preparatoria y se le proporciona una ayuda mensual de 700 pesos para gastos mínimos (en el año 2001 la asignación se ha incrementado a 920 pesos, que corresponde a una quinta parte del sueldo regular de un maestro). Se entiende que no es un pago sino una cantidad que le permite continuar sus estudios, en este caso en la UPN. Al joven se le asignan grupos de alumnos en una localidad próxima a su hogar para que no tenga necesidad de gastar en traslado ni alimentación extras. Se le somete a varios cursos en donde se trata que conozca el programa oficial de primaria y se le dan otros de psicología del niño, didáctica, español, relaciones humanas y conocimiento de la comunidad, de tal manera que esté bien preparado.

Se ha capacitado a cientos de jóvenes que participan en el Programa de Educación a Niños Migrantes, muchos de ellos se encuentran laborando en los campos agrícolas, en galeras y en escuelas improvisadas. Con todos se han

logrado grandes avances en cuanto al apoyo educativo, por lo menos se ha evitado que los niños que acompañan a sus padres pierdan el año escolar. Sin embargo, por las condiciones desfavorables en las que se trabaja y el reducido apoyo económico que se les brinda, se tiene una alta frecuencia de abandono del trabajo, que va de 30 a 40% de todos los capacitados.

Los niños migrantes llegan a galeras o casas que les dan los dueños de las fincas de café, de los plantíos de azúcar, que son los cultivos predominantes en la zona. El técnico promotor, que es el nombre que se le asigna al maestro, tiene la obligación de buscar un local, ya sea en la propia galera o en una escuela cercana donde brinda apoyo al conjunto de alumnos que asisten a continuar sus estudios de primaria. El técnico trabaja a manera de los profesores de un aula de multigrado, es decir atiende a los niños de primero a sexto año simultáneamente. En los cursos se le habilita para trabajar de esa manera.

Consideramos que nuestra labor es muy noble y valiosa. En este momento se atienden a varios cientos de niños veracruzanos y a aquellos cuyos padres vienen de Puebla, Oaxaca y Tabasco, con motivo del corte de caña y la cosecha de café.

Yo me encargo de visitar los centros educativos y de apoyar a los técnicos en las tareas educativas que se les ofrezca, en la obtención de permisos y hasta el otorgamiento de las boletas y los certificados respectivos. La tarea que desarrollo consiste en apoyar a los promotores o instructores en los trámites que se les dificultan, como el manejo de los niños, el conocimiento de las disposiciones oficiales, el dominio de los contenidos. Pero también me encargo de establecer un puente entre el joven y las personas de la comunidad.

En cuanto a la actividad en las aulas, les oriento para que pongan en práctica acciones sencillas pero efectivas. Los niños requieren que el profesor les hable y los trate con afecto, que se saque a flote sus intereses, sigan las indicaciones del programa escolar establecido en el Libro para el Maestro, en donde se recomienda la secuencia para la lectoescritura, matemática, sociales, naturales, etc. Lo que tiene que hacer el instructor es apegarse a las actividades que ya están definidas. Lo propio es preguntar a los niños en qué parte del programa se encontraban en su comunidad, y a partir de ese momento continuar con el desarrollo de las unidades que están establecidas en el programa oficial. El instructor tiene la obligación de ir a las galeras a invitar a que los padres inscriban a los hijos, que los manden con regularidad y volver si se ausentan demasiado. El trato con los padres a veces es complicado.

En mi calidad de coordinadora de los promotores acudo a las reuniones con los padres. Asisto a las asambleas, resuelvo las posibles diferencias con aquellos adultos que ponen trabas o critican al joven promotor. Finalmente, mi tarea consiste en llevar a los maestros las diferentes indicaciones que se proporcionan desde la SEC, como la participación en concursos, eventos especiales o convocatorias a cursos.

Las autoridades de la SEC son un tanto recelosas con la información que proporcionan. Hay que llenar formularios en donde se informa quién quiere los datos, qué utilidad se le van a dar. El asunto es muy burocrático, pero a final se obtuvo la información que se presenta. En su trato la maestra fue cordial y atenta.

11. **Alejandro.** El 12 de febrero de 1999 concertamos una entrevista con Alejandro Coria Bretón, encargado del Programa Alternativas en Veracruz. La plática se efectuó en las oficinas de la SEC. Esto fue lo que nos informó el maestro Coria:

El Programa Alternativas corresponde al nivel de preescolar, y se destina a zonas rurales apartadas y marginadas con escasos niños, donde la SEC no manda a profesores regulares. Se sigue el programa oficial para este nivel y se prepara a los técnicos para un cumplimiento educativo adecuado. El curso de capacitación es de un mes. El técnico puede ser de secundaria o de preparatoria, entre los 18 y 25 años. Por otra parte se le pide se comprometa a seguir sus estudios en la UPN. Se le pagan 700 pesos al mes y hay el convenio de concederles una plaza de educación al convertirse en licenciado en educación (la cantidad se ha ido incrementando, y desde 2001 es de 920 pesos).

Se ha procurado atender a decenas de comunidades rurales y marginadas en el estado. Hay muchas solicitudes de escuelas de este tipo sin cubrir. El límite que tenemos es el presupuesto. Uno quisiera emplear a más instructores y llevar el servicio a más comunidades, pero no se dispone del recurso financiero, por lo que se tiene que programar de acuerdo a los techos establecidos.

Con el dinero concedido al Programa se capacita a los instructores, se paga a los supervisores, se construyen aulas y se equipan las escuelas. El Programa maneja estrictamente el fondo financiero, en función de esos recursos se capacita a los instructores. De esa manera se contratan capacitadores, se renta un local para llevar a cabo la instrucción, se paga el hotel y la alimentación de los jóvenes. También la construcción de salones y la dotación de equipo tienen un techo financiero que siempre es corto de acuerdo a las necesidades que plantean las comunidades y los propios instructores. Nuestro problema es ajustar el servicio a los recursos que siempre son escasos.

Alternativas funciona desde 1991 en Veracruz con apoyo económico del Banco Mundial. Éste consiste en un préstamo que el país tendrá que pagar con el tiempo, pero por el momento sirve para promover el desarrollo de las comunidades rurales, que de otro modo seguirían en la marginación que han llevado por muchos años. Estos recursos inciden en la promoción cultural de las generaciones jóvenes y a la larga permitirán mejorar las condiciones de vida de la población, en cuestiones de relación humana, producción y mejora social en todos los órdenes.

Con la incorporación de los instructores a los estudios de la UPN se ha elevado el interés y la retención de nuestros educadores. Pero tememos se nos venga el problema del ofrecimiento de plaza que se les ha hecho. En realidad tenemos dificultades para concederles esa promesa. En este año (1999) se tienen más de 100 de estos jóvenes esperando la plaza, pero todavía no se les ha podido conseguir por problemas presupuestales del gobierno estatal. Esperamos que a la larga podamos cumplir con este objetivo y mejorar la atención que se concede a las comunidades en el estado de Veracruz.

El maestro Coria fue muy claro en cuanto a las preocupaciones que tienen quienes manejan el Programa Alternativas. En la plática nos informó sobre las acciones que se realizan, los problemas que se enfrentan, los proyectos que se tienen. Pero la temática central y lo que tiene sujeto al Programa es el dinero. Las autoridades no parecen estar en contacto con la dinámica escolar, no se adentran en las tareas diarias de los instructores con los alumnos. Su interés fundamental es la cantidad de recursos que se les concede y cómo los administran.

Un asunto central es la capacitación de los instructores, cuestión que ha mejorado sustancialmente con la incorporación de los jóvenes a la Licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. El problema es que probablemente no se pueda conceder la plaza regular que se ha ofrecido y los instructores muestren su molestia o frustración.

12. **Patricia.** Por último transcribimos la entrevista realizada a la maestra Patricia Moreno, quien nos habló de su incorporación al Programa de Alfabetización. Este programa educativo se conoce como Cruzada Pro Alfabeto y ha sido promovido por el gobierno estatal que entró en funciones en 1999.

Yo empecé estudiando en la UPN como requisito establecido por no tener plaza en alguna escuela oficial o en los otros programas de la SEC. A raíz de que fui obligada a trabajar por motivos relacionados con mi separación matrimonial, con la ayuda de una amiga me hice cargo de un grupo en una escuela particular. Con esa constancia ingresé a la UPN, pero curiosamente en el segundo año ya no la aceptaron, así que me presionaron para que formara un grupo de alfabetización, de otra manera me sería cancelada mi inscripción.

Ya me faltan dos semestres para concluir la Licenciatura, sería una lástima dejar las cosas a medias o perder un año. Así que ahora estoy alfabetizando por el rumbo de El Castillo. Por medio de una sirvienta que labora con otra maestra, me conectaron con unas personas que no saben leer en esa comunidad. Al principio me fue molesto ser presionada para continuar los estudios y tener que ir por las tardes a esa ranchería. Yo las tardes las ocupo para atender a mis dos hijos. Así

que ir dos veces a la semana a ese lugar me hace perder tiempo, dinero y la dedicación a mis hijos. Pero no tengo otra opción.

En El Castillo conseguí tres campesinos, de 36, 42 y 38 años que no saben leer, dos son mujeres. Con todo, el lugar está cercano y puedo regresar no tan noche. De hecho he entendido que debo trabajar en un programa educativo para estar en la UPN, eso no está mal, lo que no me agrada del todo es que yo tenga que hacerme cargo de todo lo que implica el trabajo de alfabetización. Ya tengo más de tres meses yendo al Castillo y hasta el momento yo he adquirido libretas, lápices, gises, no pagan ni el camión. De hecho mi situación económica no es holgada. Por el contrario, me es difícil sostenerme, tengo muchos gastos y ahora se ha agregado uno nuevo. En la Coordinación de la UPN me aseguraron que se me iba a dotar de material, pero hasta el momento yo me he hecho cargo de todo, lo que más cuesta es el transporte.

En realidad para todos los que vamos a las comunidades se nos hace difícil y problemático. No soy la única con necesidades económicas severas, prácticamente todos los alumnos de la UPN somos personas con bajos ingresos, así que se nos complica estar consiguiendo alumnos, dotarlos de material y atender las asesorías. Por esa razón varios de mis compañeros se ven obligados a pedir las firmas de asistencia a pesar de que a veces no van a las clases, pero cómo van a ir si no tienen ni para el pasaje.

A la UPN venimos porque queremos tener empleo e ingresos, pero no somos gente que pueda hacer gastos extras. Así que a veces algunos instructores se ven obligados a inventar datos. Yo creo que varios compañeros en mejores condiciones, con más tiempo y que son apoyados por sus padres, pues bien que pueden ir a una comunidad y participar en el Programa de Alfabetización, pero otros tenemos que ver cómo resolvemos la situación personal y familiar, aunque tengamos que inventar ciertos datos.

Además se nos dijo que iba a haber cursos de capacitación para hacer el trabajo de alfabetización adecuadamente. Se nos señaló que deberíamos usar el método de la palabra generadora de Paulo Freire. Yo leí sobre ese método en una de las materias de la UPN, pero no he participado en un curso especial. Se me hace que es una gran responsabilidad y no me siento del todo capacitada. Así que yo hago lo que puedo.

Para mí lo que procede es que las personas aprendan el alfabeto y vayan componiendo palabras y frases. Lo primero que hice fue que leyeran cosas como las marcas de productos que están en todos lados, las señales de los autobuses, las letras y los números que lleva el dinero. Pero ahora he insistido en que practiquen la escritura. La hora o un poco más que dura cada sesión los pongo a identificar letras, escribir su nombre y hacer ejercicios con palabras. Creo que lo mejor es la práctica. Lo que aprendan lo harán si practican, si repiten varias

veces las palabras que les pongo en el pizarrón y en sus libretas. Yo recuerdo que algo que fue efectivo cuando estaba en la escuela eran las planas, y eso es lo que les pongo a hacer.

Por otro lado, los campesinos no van con regularidad a las sesiones que tenemos programadas. No siempre pueden dejar la casa o el trabajo y no asisten a las clases. A veces avisan que no podrán ir, en ocasiones simplemente no van y se queda uno esperándolos. Por otro lado es muy difícil trabajar con esta gente. La verdad uno se las tiene que ingeniar para que aprendan dos o tres letras o palabras. Mira, yo he trabajado varias veces el primer grado con niños, y si no es fácil, pero es mil veces más complicado si lo comparamos con los adultos. A ellos se les dificulta aprender, tomar el lápiz, leer. No tienen tiempo ni paciencia. Pero en fin, ahí vamos, y creo que voy a sacar la Licenciatura.

La maestra Patricia es una señora de unos 40 años. Es una de las alumnas mayores de la Licenciatura. Trabaja en una escuela privada, pero la exigencia actual en la UPN es que labore en programas oficiales. Por eso tuvo que participar en la Cruzada Pro Alfabeto. Sin embargo, la maestra considera que eso le sale costoso y le reduce el tiempo que dedica a sus hijos.

La maestra logró acomodarse con unos campesinos en una localidad cercana, a media hora de la ciudad. El inconveniente es que no recibe ayuda económica para hacerle frente a los gastos ni se le ha proporcionado el material de trabajo. Lo más preocupante es que los alfabetizadores no recibieron capacitación para hacerse cargo de los adultos ni para aplicar alguna metodología apropiada. También se nota que se procede de forma improvisada.

Lo que hace la profesora es llevar a los alumnos a que practiquen cuestiones sencillas como las planas. Les pone letras o palabras como encabezado en las hojas y los adultos llenan la hoja copiando lo que escribe la profesora. Tal vez eso sea efectivo, pero no corresponde al proyecto de la palabra generadora, sino a la intuición de la persona que se desempeña como maestra. En ese sentido los resultados pueden ser menos favorables de lo que se tiene pensado.

2.4.3 Análisis y comentario general

El proceso de convertirse en docente, comprende un largo camino. Los bachilleres, de acuerdo a las entrevistas realizadas, tienen un punto de partida confuso. No muestran claridad respecto a una vocación que los impulse a convertirse en maestros. Lo que encontramos son situaciones

muy diversas, tal vez la más frecuente es la presión económica que obliga al chico o a la jovencita a involucrarse en un trabajo que quizá no lo motiva lo suficiente; otra razón que se aduce es la plaza que deja la madre y que le ofrece al hijo, así se abandonen otros estudios o se deje una actividad profesional menos lucrativa; la oferta de un trabajo relativamente seguro hecha por un amigo incrustado en los sindicatos magisteriales, y hasta la compra que hacen los padres de una plaza para la hija que no tiene un futuro cierto.

Cada joven es una situación diferente, aunque es evidente que en pocos casos encontramos una firme vocación por convertirse en educador. La mayoría de los entrevistados aparecieron en la arena educativa más por azar, necesidad o el intento de iniciar algo, y muy rara vez expresaron un interés genuino por el magisterio. De la misma forma, la UPN surge como la instancia obligatoria que los capacitará para adquirir las habilidades que requieren para desempeñarse en su nueva profesión. El ingreso a la UPN no se hace por gusto, se les impone. Si se quiere trabajar como profesor hay que estudiar forzosamente en ella.

A diferencia de aquellos que se preparan para llegar a convertirse en maestros después de varios años de estudio, los bachilleres siguen un proceso inverso: primero se incorporan a la docencia y posteriormente inician la etapa de preparación. Son maestros improvisados, los que mediante la práctica, los consejos de amigos y de compañeros, y la formación profesional que reciben en la UPN llegan a dominar las habilidades y los conceptos que se requieren para desempeñarse como docentes. Un lugar especial lo ocupan las madres de los bachilleres. En las entrevistas efectuadas, de forma reiterada aparece la madre que ofrece la plaza, que intercede ante los sindicatos para que la hija sea nombrada maestra interina, y más que nada participa apoyando en las tareas educativas, elabora material didáctico, orienta para el trabajo grupal y hasta llama la atención a alumnos inquietos.

Posteriormente encontramos que la UPN se hace cargo del proceso formal de preparación. Casi no se mencionan los esfuerzos de la SEC y escasamente se señala a los responsables de los diferentes programas. La UPN participa con la capacitación profesional, ofrece un panorama general de la profesión docente, didáctica, teorías, si acaso se le observa la ausencia de actividades prácticas.

Los bachilleres permiten comprender fielmente cómo se da el proceso de construcción docente. Respetando las variantes, esa construcción se inicia con una fase confusa donde se perciben los elementos del trabajo,

se pasa a la aplicación de actividades escolares básicas, la experiencia ayuda a la adquisición de habilidades, se bosquejan formas definidas de realizar la labor docente, se ponen a prueba proyectos educativos y, gradualmente, se llegan a consolidar propuestas que ofrecen resultados ciertos y estables. Mediante la formación recibida en los programas oficiales, el apoyo de familiares y compañeros, la formación profesional de la UPN, además de la imprescindible práctica, se va conformando un profesor hábil y capaz.

A partir de las entrevistas y las observaciones, hemos elaborado una secuencia que nos permita comprender, a grandes rasgos, la ruta por la que se transita en la construcción de un educador. De ninguna manera es una regla. Más bien es una forma de encuadrar un proceso complejo que puede adoptar caminos muy diferenciados.

La primera fase que logramos ubicar es la de **avistamiento**. La comprendemos como la amplia plataforma en la que el chico se sitúa y desde donde contempla la posibilidad de llegar a ser maestro. Por varias vías, el bachiller se entera del trabajo, la necesidad de la formación y en cierta medida se le ofrece una alternativa económica. En la mayoría de los casos, son los adultos, padres y familiares, quienes hacen la oferta y garantizan la aceptación, sobre todo cuando se otorga la plaza docente.

El joven avizora que volviéndose educador puede obtener un trabajo remunerado. En ocasiones deja un oficio peor pagado y en otras ve la solución al desempleo. Cuando sólo se es bachiller, se corta la intención de cursar estudios superiores, y se advierte que al hacerse profesor se resolverá el problema económico. Tal vez no se tenga claro el compromiso que se adquiere con los alumnos ni las dificultades que impone la profesión docente, sólo se tiene una visión amplia, vaga. Pero se acepta el reto y el chico se incorpora azarosamente al nuevo trabajo.

La segunda fase es la de **incorporación** a la actividad que realiza el maestro en el ámbito escolar. Este momento es crítico pues la chica o el joven empieza a desarrollar su tarea con gran desconocimiento de lo que implica la docencia. Está el problema de la relación con los alumnos, los compañeros de trabajo, los contenidos del programa y la manera como se realiza el proceso de aprendizaje en el aula. La fase es compleja porque no se lleva a cabo en una comunidad, en una escuela, con los mismos alumnos, ni siquiera con un grado. Lo más difícil son los interinatos, y no menos complicado son los programas Alternativas y Migrantes, que tienen su tiempo de capacitación previa, pero tienen como agravante que los niños son del medio rural y las comunidades pobres y apartadas.

Las variantes de la incorporación pasan por la burocracia de los sindicatos, la frecuente ayuda que conceden los padres de familia. Lo más común es que sean los familiares quienes asuman una tarea activa resolviendo muchos aspectos relacionados con la parte del papeleo y las exigencias para empezar la labor. El familiar participa de manera decisiva resolviendo los problemas que tiene el chico inexperto con los alumnos, la comunidad, el dominio de los contenidos, la elaboración de los materiales didácticos y el aseguramiento del joven en la profesión.

El joven educador empieza un acercamiento a las complejidades de la profesión a la que se ha incorporado. En primer lugar están los educandos, con su comportamiento, las relaciones afectivas, el proceso de aprendizaje. En segundo término aparece la comunidad con sus presiones e influencia en muchos sentidos. Está la siempre importante presencia de los compañeros de trabajo, el nuevo medio laboral. Un poder dominante lo constituyen las autoridades y el sindicato.

La tercera fase es la de **experimentación**. La función docente se lleva a cabo a manera de dinámica experimental. La formación inicial es incipiente y en algunos casos no hay tal. El bachiller conoce, identifica y pone a prueba tareas elementales como dictar, poner a copiar, narrar cuentos, imponer una disciplina. Es obvio que el niño advierte la inseguridad y pone en aprietos al joven maestro. Los relatos hablan de las enormes dificultades por las que pasa el nuevo docente. La improvisación y la inseguridad son lo que caracteriza todo este periodo. En muchos casos el bachiller se apoya en familiares que son maestros, compañeros de escuela, y en otras ocasiones la UPN brinda un respaldo teórico importante. A partir de las pruebas, los ensayos, los errores y los aciertos se generan los aprendizajes y las pautas con los que el nuevo educador va construyendo su experiencia y su estilo de trabajo.

Tal vez esta fase del proceso sea la más crítica. El bachiller parte de una evidente improvisación, situación a la que nos hemos referido con amplitud, pues consideramos afecta el desarrollo y aprendizaje de un alumno que demanda más atención, apoyo y comprensión. La fase de aprender a actuar adecuadamente como educador repercute negativamente en el niño pobre y con carencias culturales. Conforme el bachiller gradualmente adquiere las habilidades para desempeñarse correctamente en su profesión, la relación educativa, de afecto y de respaldo para con el alumno mejora sustancialmente. Pero ese tiempo es precioso para el educando. El lapso es variable, como hemos visto en las entrevistas, puede ser de meses o de años.

Una cuarta fase corresponde a las **propuestas**. El bachiller propone ciertas estrategias de trabajo. Se trata de diseñar y consolidar ciertas formas de realizar la labor docente. Se pasa de lo intuitivo a una intención específica, que de hecho es una propuesta. En este momento el joven maestro se ayuda de los manuales, de la orientación que le brindan otros maestros y familiares, de la indicación que recibe de la autoridad escolar y de la formación profesional que adquiere en la UPN. A partir de la experiencia propia y de los apoyos, el bachiller inicia la construcción formal de lo que será su práctica pedagógica estable.

Deja atrás los ensayos y se inicia en la regularidad de un trabajo cotidiano. Conoce qué le funciona y desecha lo que no da resultado. Empieza a caminar sobre seguro con el uso de estrategias y técnicas que él mismo va diseñando y que en los hechos le van ofreciendo tanto el aprendizaje de los alumnos como el mantenimiento de relaciones armoniosas y de trabajo. También logra nexos estables con los compañeros, la autoridad y los miembros de la comunidad.

El tiempo en que el bachiller define con cierta claridad las técnicas y estrategias de trabajo que le permiten un buen desempeño como docente son muy variables. Aquí cuenta mucho la habilidad de cada joven, su interés y los apoyos de que dispone. Lo importante es que el nuevo maestro plantea y pone en práctica las ideas que ha ido elaborando sobre lo que es su ejercicio profesional. Se transita de la intuición y el ensayo a la definición de propuestas y la valoración de resultados.

La última fase que logramos advertir es la de **afirmación**. Consiste en la consolidación del maestro en lo que será el aseguramiento de técnicas, procedimientos, formas y estilos que lo irán convirtiendo en el docente seguro y estable. Las posibilidades de desarrollo son muy diversas, algunos maestros se inclinan por las acciones didácticas, otros por la relación con el niño, unos más por el vínculo con la comunidad. A veces este camino definitorio es más o menos armónico, en ocasiones el trabajo destaca en ciertos aspectos, pero en otros casos no se da un dominio igual.

Lo interesante es que se puede decir que, ya sea en meses o en años, el bachiller llega a adquirir una estructura teórica y práctica acerca de lo que significa el trabajo docente. Se supera la inseguridad, se pasa de las pruebas y más bien el trabajo se desarrolla con soltura y se orienta a los alumnos con certeza, tanto en lo que respecta a la relación como en la conducción de los procesos de aprendizaje. Algo similar ocurre en la relación con los compañeros, las autoridades y la comunidad. Gracias a

la experiencia y a la adquisición de elementos teóricos, los bachilleres llegan a desempeñarse por igual a los maestros normalistas que han recibido una formación docente previa.

Un modo de demostrar el desarrollo pleno del bachiller como docente es el desempeño que tiene en reuniones académicas, la opinión de alumnos, compañeros y de la comunidad. Y un instrumento bastante preciso es la tesis con la que el bachiller obtiene el grado de licenciado en educación. Muchas de las defensas de las tesis que tienen lugar en la UPN pueden calificarse sin duda de brillantes.

En general, tenemos que los maestros buscan de manera individual una salida al compromiso contraído. Cada bachiller, de acuerdo a su formación, a sus intereses, experiencias y apoyos va construyendo su definición de docente. No hay que olvidar que los bachilleres, además de su formación pedagógica, en una proporción cercana a 40% han realizado estudios universitarios. Seguramente la formación de biólogo, médico, sociólogo, arquitecto, etc., influirá en el trabajo que se desarrolle. Vemos que otra formación enriquece la práctica de trabajo que realiza el egresado de la UPN. Si en un comienzo una preparación distinta puede crear una inseguridad, el desarrollo de la actividad profesional, otros elementos de la cultura contribuyen a tener un profesionista más completo, o por lo menos una persona que puede recurrir a otras disciplinas, que de alguna manera le ayudará a su desempeño profesional con los educandos y la comunidad.

2.5 La encuesta

2.5.1 La herramienta

La encuesta es un instrumento basado en la observación y el análisis de respuestas a un conjunto de preguntas elaboradas de antemano. Su ventaja es que facilita la obtención de información cuando se consulta a poblaciones numerosas o cuando los aspectos a identificar son diversos, presenta cierta complejidad o no y se puede realizar la obtención directa de los datos. El campo de aplicación del método es amplio y diverso. La encuesta favorece el tratamiento cuantitativo de la información, pero también se le puede usar para propósitos de interpretación, sobre todo cuando va acompañada de otras técnicas de recogida de información como la observación, la entrevista o los métodos proyectivos.

Hay varios tipos de encuesta, las que se usan para la recogida de datos conductuales, representaciones, actitudes, expectativas, opiniones,

intereses. Las encuestas de opinión se orientan a captar las intenciones, propósitos, toma de posición. Estas posibilidades son muy usadas para conocer preferencias políticas o para orientar campañas comerciales. En la educación son muy conocidas las encuestas para detectar la profesión o clase de estudios por que se inclinan los estudiantes.

El cuestionario es aplicado a personas que han participado en el evento que se desea conocer o son sujetos que disponen de la información necesaria. El criterio de pertinencia se obtiene por el hecho de que la muestra o la población se compone de quienes encarnan la materia de investigación, como los adolescentes, campesinos, profesores, desempleados, etc. Por consiguiente las respuestas obtenidas provienen de la persona que por sí misma representa la información de interés. Sin embargo, es necesario que las preguntas, su orden y claridad lleven a profundizar sobre el tema, a clarificar situaciones complejas o desconocidas. En ocasiones se debe tratar con cuidado la naturaleza de las preguntas que conduzcan al encuestado a revelar la intimidad de sus convicciones o lo comprometido de su opinión (Pourtois y Desmet, 1992).

Con frecuencia las encuestas que incorporan la participación de los encuestados al análisis de su situación, de sus problemas y la elaboración de acciones educativas, de orientación o de corrección, son utilizadas para ayudar a enfrentar los conflictos que se padecen. Se trata de ayudar a personas o grupos que se encuentran en situaciones de carencia, de diferencia, marginación o en situaciones especiales, y se espera que sean los mismos encuestados quienes contribuyan al diseño de alternativas de solución.

La encuesta mediante cuestionario requiere del conocimiento de la situación en la que se pretende desarrollar una profundización de los elementos constitutivos. Se recomienda retomar las siguientes fases:

- Determinación precisa de los objetivos que se persiguen con la aplicación del instrumento.
- La construcción de la encuesta requiere de conocimientos previos, adquiridos mediante la experiencia o la formación teórica.
- Definir con precisión la población o en su defecto la muestra.
- La aplicación de una submuestra para probar las preguntas, con lo cual se eliminan aspectos ambiguos, se ajusta el tamaño y se refinan su precisión e interés.
- De manera central está la aplicación del instrumento a la población elegida. Se deben adoptar criterios de seriedad y respeto.
- Se pasa a la codificación de los resultados obtenidos.

- El tratamiento de los datos. En esta parte la encuesta demanda el manejo de frecuencias, uso de instrumentos estadísticos y el análisis de contenido.
- La interpretación de los resultados.
- Presentación, que implica su ubicación teórica.
- Comprobación de validez de los datos con los que se trabajó (Pourtois y Desmet, 1992).

Schutter (1981) señala que la gran utilidad de la encuesta estriba en que la población consultada, además de aportar datos útiles, también adquiere conocimiento sobre sí, lo cual frecuentemente produce una concientización en la interpretación de la realidad tanto en los encuestados como en el investigador, y favorece las decisiones y la acción.

En la encuesta no existe divorcio entre los sujetos de la investigación y los investigadores profesionales, pues ambos participan activamente y se interrelacionan dialécticamente. Todos ellos, en última instancia, proponen una labor conjunta con base en la concientización popular y participativa. La encuesta concientizante parte de la solicitud de apoyo hacia la liberación popular y se asemeja a la investigación militante... Se le puede concepcionar como un trabajo de investigación en el que participa la comunidad en cada una de las fases de la búsqueda, el análisis y la interpretación de información acerca de su propia realidad socio-económica y política (Schutter, 1981, pp. 209 y 210).

En la concepción de Schutter, la encuesta permite a la población estudiada cobrar conciencia de aspectos diversos de la realidad, que le posibilitan asumir posturas de cambio y de transformación social. De acuerdo con ello, la encuesta comprende estos principios:

- Se requiere una metodología dinámica e interactiva, que permita refinar a lo largo de la investigación el problema, la hipótesis, los instrumentos y los resultados.
- Se exige la organización y participación de la comunidad estudiada en todas las etapas que comprende la tarea investigativa, tanto para la identificación de los problemas en cuestión como para definir las estrategias correspondientes.
- Que la investigación permita la concientización de la comunidad.
- Se hace conveniente la participación interinstitucional y multidisciplinaria.
- La investigación debe conducir a la identificación de las necesidades y problemas de la comunidad, sus recursos, aportes y la participación de sus miembros para ofrecer soluciones a los problemas planteados.
- Factibilidad. Deben emplearse técnicas y procedimientos accesibles a su operación por parte de la comunidad.
- La comunidad debe situarse como la principal protagonista del proceso.

- El objetivo final debe permitir a la comunidad un conocimiento de su realidad y de los procesos históricos que la conforman.
- La investigación debe conducir a estimular la solidaridad y a promover un mayor nivel de organización, de tal manera que facilite la participación activa de la población en los procesos de desarrollo y de cambio estructural.

Esta forma de concebir la encuesta encamina a un trabajo de investigación muy diferente a los formatos fríos y distantes en donde el estudioso abre una amplia brecha con los sujetos investigados o la comunidad. Schutter propone una indagación en donde la comunidad no es observada o se le cuestiona sin otra participación que las respuestas concretas. La encuesta indicada es utilizada como instrumento de conocimiento, valoración y apoyo para la comunidad estudiada. El investigador participa en calidad de promotor de un conocimiento encaminado a la mejora de la comunidad. El sujeto no es el investigador, quien destaca, propone y se beneficia con el conocimiento alcanzado es el grupo social.

En esas condiciones el investigador elabora los cuestionamientos atendiendo a un sentido de solidaridad con una problemática en la que él se vuelve partícipe. Contribuye a determinar las causas, los factores y las dificultades para darles forma e intentar una solución viable. Pero es la comunidad, o el grupo estudiado, quien asume su papel protagónico en los procesos de conocimiento y su transformación.

La encuesta realizada con los bachilleres no completa la concepción que se menciona, pero se orienta a que los jóvenes que incursionan en la docencia, tanto arriben a un mejor conocimiento de sus personas y su labor, como que puedan negociar con quien corresponde un mejor trato al servicio que proporcionan.

También, en varias de sus fases, el estudio se ha presentado a la comunidad de la UPN y en otros espacios, con el propósito de identificar la influencia educativa que se ejerce en la formación pedagógica de los bachilleres. En los diferentes encuentros con los miembros de la comunidad, se han alcanzado coincidencias como diferencias. Sin embargo, la investigación ha permitido profundizar en el conocimiento de los proyectos educativos en donde participa la UPN.

2.5.2 Aplicación

Con el objeto de cuantificar las características fundamentales de los bachilleres estudiados, se aplicaron dos encuestas. Ambas estuvieron orientadas al conocimiento de la situación que pasa el bachiller con respecto a

su persona y las condiciones laborales en las escuelas donde se desempeña. La primera encuesta sirvió como instrumento piloto y permitió elaborar la segunda, depurada y más completa. La encuesta preliminar, que fue contestada por 68 bachilleres, permitió identificar aspectos y puntos que llevaron a la reformulación del cuestionario, se replantearon preguntas que ofrecían dudas o confusión; se formularon nuevas preguntas y se aplicó a casi la totalidad de los alumnos bachilleres de la generación que inició sus estudios de Licenciatura en la UPN en 1996 y los concluyó en julio de 2000.

En cuanto a la segunda encuesta, que se puede considerar como la fundamental, se entregaron 283 ejemplares, de los que fueron devueltos 225, cantidad bastante aceptable.

2.5.3 Primera encuesta

La primera encuesta cumplió la función de una aproximación al objeto de estudio. Aunque como maestro de la UPN se tenían elementos para acercarse a la realidad de lo que eran los bachilleres y cómo cumplían sus funciones en las escuelas, este instrumento nos permitió aproximarnos a un panorama más amplio y completo de lo que representaba la población que se pretendía estudiar. Las preguntas fueron de dos tipos. El primero, asuntos generales, como el nombre, edad y sexo. El segundo, aspectos relacionados con su ingreso a la docencia. En esta parte se hicieron preguntas como las siguientes:

- ¿Laboras como docente?
- ¿Qué tiempo tienes de ser educador?
- ¿En qué nivel?
- ¿En qué lugares has trabajado?
- Antes de entrar a la UPN, ¿qué estudios realizaste?
- ¿Qué te motivó a convertirte en maestro (a)?
- ¿Tuviste una preparación antes de actuar como profesor (a)?
- Describe brevemente tu experiencia como educador (a)

Los instrumentos se entregaron a los alumnos directamente en los salones de clase. Se indicó con claridad que la intención era conocer las características del alumnado, cómo se estaba realizando su práctica en el trabajo y qué opinión tenían de su ingreso a la docencia. La aplicación se llevó a cabo durante el mes de marzo de 1996, estando los estudiantes en cuarto semestre. Se elaboraron 80 ejemplares, los cuales fueron entregados a tres grupos. La respuesta se les solicitó para la semana siguiente, ya que eran varias cuestiones y su asistencia es semanal. Al recoger los instrumentos se obtuvieron 68 del total. Las preguntas tuvieron un carácter

abierto, lo que permitió conocer un rango amplio de opiniones. Las respuestas se ordenaron, agruparon y cuantificaron de acuerdo al sentido de la contestación.

Esta primera encuesta permitió identificar que 62% eran mujeres, las que en una proporción de 95% laboraban en diversos programas de la SEC, el porcentaje restante se ocupaba en instituciones privadas. Dentro de la SEC, 73% de los bachilleres dijo laborar en calidad de maestros interinos, 15% era de base y el resto omitió su forma de contratación. Por otro lado, 40% los bachilleres tenía estudios universitarios, de los cuales 18% había concluido los estudios. Los bachilleres trabajaban en comunidades pequeñas y el salario recibido era inferior al obtenido por el profesor regular. Nos sorprendió que la SEC concediera salarios de 600 pesos al mes, insuficientes en todos sentidos, ya que el profesor común obtenía alrededor de 4,000 pesos (el salario se ha ido modificando al paso de los años).

El otro rubro de preguntas se orientó hacia el nivel escolar en que se ubicaban. 40% realizaba trabajos en preescolar, 35% en primaria y el resto en guarderías, oficinas, sindicatos, secundarias. En general la información obtenida fue muy valiosa, ya que nos permitió ubicar a la población estudiada; sin embargo, en esos instrumentos aparecieron ciertos aspectos que nos llevaron a ampliar las preguntas para una segunda encuesta. Sobre todo se indagó el porqué de la incorporación al magisterio, los apoyos para realizar el trabajo. El campo que no se había cubierto era la opinión que tenía el joven de la UPN. De pronto advertimos que nos habíamos centrado en el ámbito laboral del bachiller, en sus características personales, y dejamos de lado la preparación formal que había recibido. En la segunda encuesta indagamos sobre este aspecto que consideramos de enorme importancia.

Las preguntas abiertas, el cuestionario y algunas entrevistas, también de sondeo, nos llevaron a estructurar el segundo cuestionario.

2.5.4 Segunda encuesta

Con la encuesta formal se trató de tener una idea precisa de las características de la población estudiada, como la proporción de mujeres y hombres, los rangos de edad, su procedencia académica en preparatorias o estudios superiores, tiempo en el trabajo, cómo adquirieron la plaza, cuántos se ubican en primaria, cuántos en preescolar, tipo de contratación, salario, en qué localidades trabajan, si están sindicalizados, su relación con el sindicato, se les preguntó acerca de la vocación que los llevó a incorporarse a la docencia, la formación previa y los apoyos

recibidos para el ejercicio de su trabajo. En otra sección se les pidió su opinión acerca de la utilidad de sus estudios en la UPN (Anexo 5).

La encuesta se aplicó a 10 grupos escolares de los 16 existentes en la UPN en la Unidad Regional Xalapa. No se trabajó con esos seis, en virtud de que estaban compuestos, en su mayoría, por profesores normalistas, quienes no eran el interés de nuestro estudio. Se repartieron 283 cuestionarios, de los cuales se recuperaron 225, que fueron la base para la cuantificación de las respuestas. La aplicación tuvo lugar a finales del curso 1996–1997, en el mes de junio. Los cuestionarios se entregaron directamente en cada salón. Se hizo una explicación de su utilidad y se pidió la colaboración de los alumnos. En particular se solicitó la ayuda del jefe de grupo para recibir los cuestionarios, aunque también se reunieron los instrumentos de forma individual. El instrumento ya contestado se agrupó durante los dos siguientes sábados que marcaron el fin del año escolar.

A partir de la recogida de los cuestionarios, se pasó al manejo de la información. El procedimiento fue analizar cada respuesta, y gracias a que la mayoría fueron preguntas abiertas, se trató de agruparlas en varias categorías. El trabajo fue estrictamente numérico, también fue convertido a porcentajes, para tener una visión global de las respuestas. No se pasó a un tratamiento estadístico más profundo porque no era el propósito del trabajo.

La concepción metodológica de esta investigación es de orden cualitativo. Consideramos que esta opción nos permite acercarnos a la problemática estudiada con más profundidad. La agrupación de los datos de la encuesta fue comparada con la observación, la entrevista y el Diario de Campo. Con base en todos esos elementos se pasó a un trabajo de análisis y de interpretación.

En la encuesta algunas preguntas llevaban a una respuesta concreta, lo que favorecía su agrupación, pero en el caso de las actitudes y opiniones hubo necesidad de concentrarlas en tres, cuatro o cinco opciones, de tal manera que se pudiera retomar la intención y el significado. A partir de ello se trabajó de acuerdo a porcentajes.

Con todo, al final quedaron muchas interrogantes, en todos los órdenes, la formación, el trabajo, los estudios, la relación con niños, las autoridades, la UPN, etc., dudas que se intentó aclarar en las entrevistas.

Esto es lo que encontramos con la aplicación de la encuesta:

1. Los bachilleres son en su mayoría jóvenes. La distribución por edades fue de la siguiente manera:

| Edad | Bachilleres | Porcentaje |
|---------|-------------|------------|
| 18 a 20 | 21 | 11 |
| 21 a 23 | 84 | 37 |
| 24 a 26 | 56 | 25 |
| 27 a 29 | 35 | 15 |
| 30 a 32 | 17 | 7 |
| 33 a 35 | 12 | 5 |
| Totales | 225 | 100 |

2. En cuanto al sexo de los bachilleres, se encontró que las mujeres dominan en una proporción de cuatro por uno. Fueron 171 mujeres sobre 54 varones. Por lo regular, en el magisterio hay una mayor presencia de mujeres, así es que ésta no es la excepción.

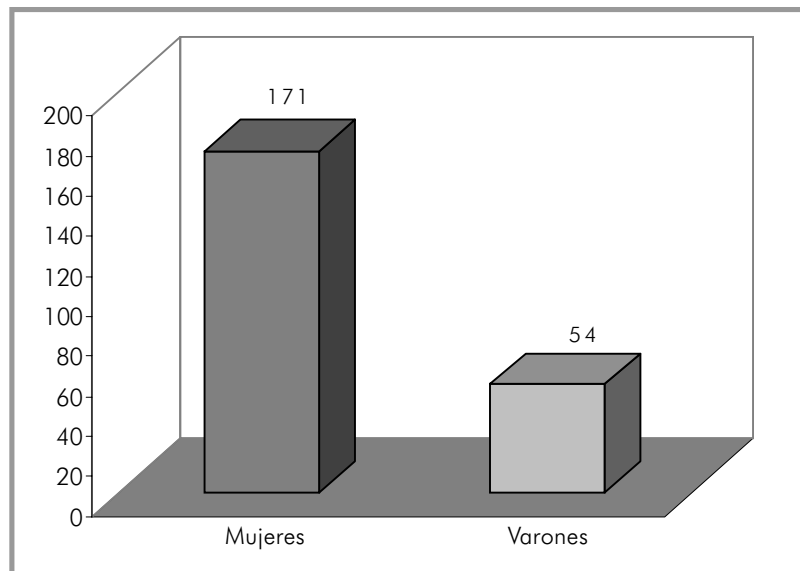


Gráfico 1. Sexo de los bachilleres

3. La mayoría de los bachilleres, 164 jóvenes, labora en escuelas de la región de Xalapa, principalmente en pequeñas localidades. En menor medida, 33 reportan estar trabajando en escuelas cercanas a las ciudades de Perote, Cardel, Córdoba, Misantla y Huatusco. 12 estudiantes dicen laborar en la ciudad y 16 no indican su lugar de trabajo.

4. 116 bachilleres están ubicados en el nivel preescolar y 89 en primaria. Otros lo hacen en la SEC y en los sindicatos. Algunos bachilleres no están frente a grupo, sino que desarrollan su actividad en oficinas. En la encuesta se detectó por lo menos 20 bachilleres en esa situación. Pero es claro que más de 200 de ellos están frente a grupo, lo cual representa 90% de los encuestados. Eso nos indica que sólo unos cuantos desempeñan labores de oficina o en sindicatos.

Posteriormente, a finales de 1999 y en 2000, a una buena parte de esos bachilleres se les encontró prestando sus servicios en las tareas de alfabetización, con lo cual debieron dejar sus otras actividades o las duplicaron, ya que la alfabetización, a pesar de que sólo requiere de unas cuantas horas a la semana, demanda que se tenga que salir de la ciudad o que el bachiller concluya con su labor regular y permanezca en la comunidad por la tarde, horario en el que encuentra a los adultos.

5. Más de 90% de los encuestados, 194 bachilleres no rebasa los tres años de servicio docente, 28 apenas han servido meses. Por otro lado, cabe recordar que el tiempo laborado no necesariamente es continuo, ya que muchos de ellos cumplen interinatos, lo cual implica que se pueden tener años en el servicio, pero la experiencia docente es menor. También se apreció que en los programas alternativos algunos se dan de baja y regresan meses después al trabajo en las aulas. A pesar de la distribución temporal que se presenta, los datos confirman que los bachilleres son jóvenes que apenas se inician en la profesión docente.
6. 33 bachilleres dicen participar sólo en actividades administrativas, lo cual implica que a pesar de que se les obliga a estar frente a grupo, una proporción pequeña labora en oficinas y sindicatos. Algunos jóvenes son favorecidos por amistades y cumplen su función en el aparato administrativo, evitando así tener que irse a trabajar a lugares apartados. En 2000 el problema hizo crisis y las autoridades anularon la inscripción de cerca de 80 jóvenes, que de alguna manera habían aportado documentación falsa. La población escolar de primer grado de la Unidad Regional Xalapa bajó de cuatro a dos grupos. En 2001, el tercer semestre se redujo a sólo un grupo. A partir de ese momento la inscripción ha sido muy baja, de apenas 30 ó 40 alumnos por generación.

En varias cuestiones, cierto porcentaje de bachilleres no contesta a la pregunta que se le hace. Los motivos son varios, pero seguramente le

incomoda cuestiones como la labor desarrollada, el tipo de plaza, el salario, la relación con el sindicato, etc. Pues dicho porcentaje podría estar contraviniendo la reglamentación establecida, o simplemente es molesto.

7. Muchos de estos nuevos maestros han estado en varias escuelas a pesar de su corto tiempo de servicio. 124, alrededor de 50%, señalan haber cumplido labores entre dos y seis escuelas diferentes, 68 sólo han laborado en una y el resto, 33, no han prestado servicio en ninguna, lo cual confirma la estancia de ese número de bachilleres en oficinas. En cuanto a la movilidad en las escuelas, los sindicatos usan a los bachilleres para cubrir interinatos o licencias, que van de semanas o meses. Cada nuevo interinato implica una nueva escuela, la cual puede ser de primaria o de jardín. De igual forma, la escuela asignada puede ser en la ciudad o en localidades retiradas; se atiende a un grupo o a dos al mismo tiempo, o se envía al bachiller a hacerse cargo de los seis grados en una escuela multigrado, sin que se le brinde una capacitación para ejercer un trabajo de esa naturaleza.

En los Programas de Educación para Niños Migrantes y Alternativas la movilidad de los educadores también es muy alta. En las entrevistas con las autoridades de los programas, éstas se quejaron de que muchos jóvenes abandonan el trabajo, también los supervisores se refirieron a incidencias elevadas de ausentismo. En algunos casos se ha procedido a la destitución de los instructores debido a la falta reiterada en el trabajo.

De la contratación de 189 bachilleres, 84% de interinato, pocos gozan de plaza y otros están contratados en programas temporales, como Alternativas o Niños Migrantes. Por otro lado, la plaza es conseguida por herencia, por relaciones con los sindicatos, con las autoridades de la SEC o por la compra. El interinato lleva a una inestabilidad permanente, lo cual concede a los sindicatos poder sobre el trabajador, quien se ve obligado a mostrarse dócil para ser recontratado en lo futuro. Al mismo tiempo da lugar a una alta movilidad en las escuelas.

Tan sólo 28 jóvenes, 15%, reconocen tener una plaza formal de maestro, lo cual nos señala que es una proporción muy baja, y en buena medida explica la problemática de los bachilleres que se estudia. Al no gozar de una base legal y definitiva en el trabajo están expuestos a bajos salarios, inestabilidad y, seguramente, a un menor compromiso con la profesión.

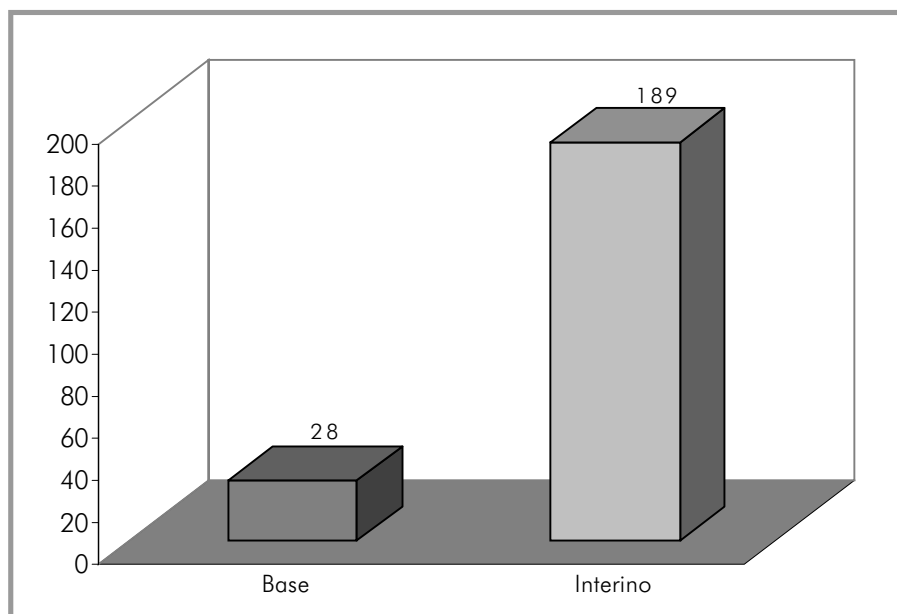


Gráfico 2. Estabilidad laboral

8. El salario. 83 jóvenes, 37%, dicen estar en los Programas Alternativas y Niños Migrantes, con un salario de 700 pesos al mes. Esa cantidad es totalmente insuficiente para pagar transporte y alimentación, por lo que los jóvenes siguen siendo sostenidos por los padres, quienes esperan que al término de los estudios en la UPN su hijo obtenga una plaza. En entrevista con autoridades del Programa Alternativas, éstas reconocen que varios de sus instructores abandonan el trabajo por el escaso salario, sobre todo cuando se ven en problemas de casorio o sus padres quedan en imposibilidad de mantenerlos. Con lo cual están obligados a contratar nuevo personal, nueva capacitación y empezar de nuevo.

En datos recientes, varios de los alumnos de la UPN han emigrado a los Estados Unidos en virtud del ingreso insuficiente que obtienen como educadores. Todos los jóvenes se quejan del pago reducido, pero dos cosas los mantienen en el trabajo, una es que no hay oferta laboral y la otra es la posibilidad de hacerse de una plaza en el campo de la docencia.

En esas condiciones de contratación y de ingresos es imposible una preocupación auténtica de los maestros por el avance de los niños: el joven no puede tener un auténtico compromiso con la comunidad, no

está en condiciones de adquirir material pedagógico y por lo mismo su dedicación a los estudios no siempre es la deseable.

9. La preparación antecedente es otro punto importante. 137 jóvenes, poco más de 60%, son bachilleres egresados de preparatorias generales, pero hay 46 de telebachillerato, 19 de particulares, 13 de prepas abiertas y 11 de técnicas. Por otro lado, 57 jóvenes, 25%, están estudiando o realizaron estudios universitarios sin concluir la carrera. El resto, 38, casi 20%, concluyeron la universidad. Eso indica que los llamados "bachilleres", en una proporción de 42%, de alguna manera han pasado por la universidad. Algunos la abandonan voluntariamente, pero otros lo hacen obligados por las circunstancias, tal como lo manifiestan en la encuesta y en las entrevistas.

Si se agrupan los datos, tenemos que 130 bachilleres son egresados de preparatoria y 95 han pasado por la universidad, aunque sólo 38 dicen haber terminado sus estudios.

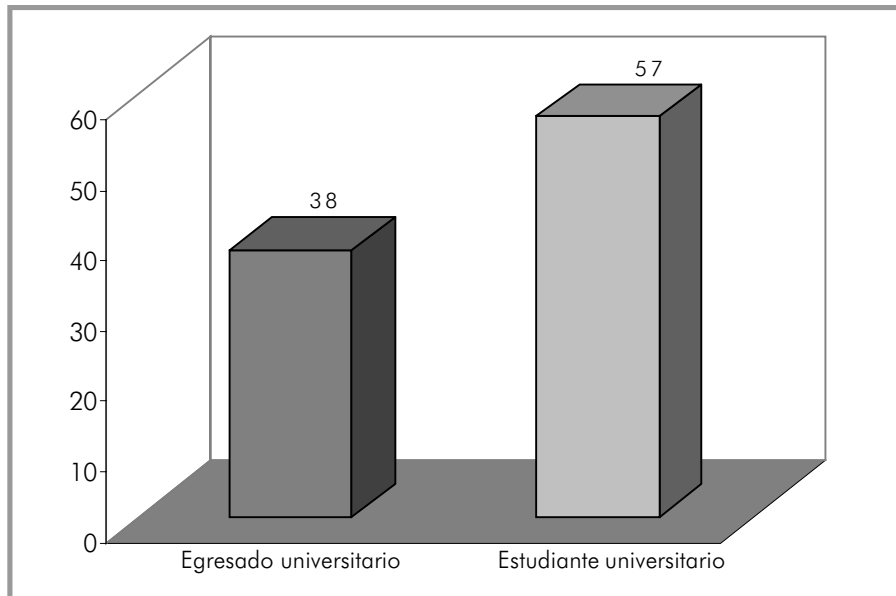


Gráfico 3. Antecedentes universitarios del bachiller

En el caso de los que realmente son bachilleres, el tipo de escuela preparatoria era muy variado. Se nota que la preparatoria general es la escuela con mayor presencia, y los estudios técnicos tienen escasos representantes.

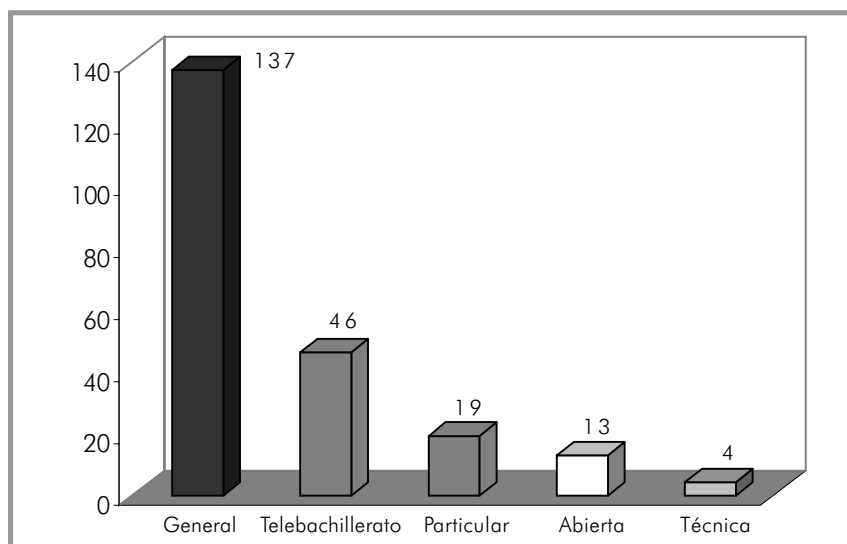


Gráfico 4. Modalidad del bachiller

Entre las carreras más concurridas, terminadas o en proceso, Pedagogía es la más frecuente; encontramos 23 pedagogos, 15 psicólogos, abogados, sociólogos, estudiantes de ingeniería, biología, estudiantes de inglés, médicos, odontólogos, historiadores, contadores, arquitectos, etcétera.

La razón por la que el bachiller o el universitario encaminan su vida a la docencia en el nivel básico es que suponen que no van a tener empleo al final de los estudios. El bachiller le encuentra más sentido a laborar al término de la preparatoria que hacer toda una carrera universitaria, sin que eso garantice posteriormente una oportunidad laboral. También es el argumento que esgrimen los padres para que los hijos retomen la plaza que dejan. En cierto sentido es una solución inmediata, aunque podría generar cierto grado de frustración.

El estudiante universitario piensa similarmente. De pronto alguien le ofrece el trabajo de maestro y lo toma pensando que es mejor colocarse ahora que esperar una posibilidad incierta en su profesión. Para ciertos egresados la carrera del magisterio no es ingrata, como para los pedagogos, pero no es lo mismo con el médico, el biólogo o el ingeniero. En ciertos casos combinan la odontología o la medicina con el ejercicio de la docencia.

Con frecuencia se hace referencia a la donación de plaza por parte de los padres o familiares. El bachiller recibe la plaza antes de entrar a la universidad, pero los universitarios truncan estudios o cambian de

actividad con tal de no abandonar la plaza que se les lega. Hay otro motivo atrás de ello: es el bajo sueldo que obtienen en el ejercicio profesional. Por raro que parezca, en ciertos casos un médico, historiador, dentista o psicólogo, gana menos que un profesor. Tal es la situación de médicos en instituciones como Desarrollo Integral de la Familia (DIF), que pagan simbólicamente los servicios. Igual sucede si el joven pone un consultorio particular, la clientela es escasa y los honorarios son bajísimos. En las escuelas particulares también los salarios son muy reducidos.

El desempleo, los bajos salarios y el trabajo en zonas remotas hacen que bachilleres y profesionistas prefieran dedicarse a trabajar en escuelas, ya que en alguna medida constituye un trabajo relativamente bien remunerado. Son pocas las horas de labor, y si se trata de una donación, hasta se puede estar en la ciudad o en una localidad no muy lejana. Por otra parte, en las entrevistas se detecta la mano de los padres, quienes influyen decisivamente en la aceptación del trabajo. De igual manera, se advierte que los padres continúan detrás de los hijos, en tanto van dominando las habilidades exigidas.

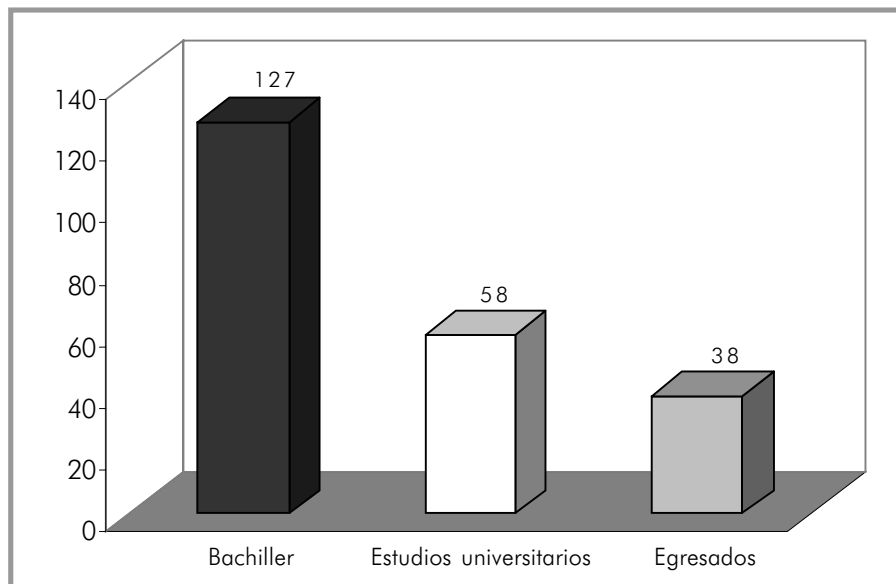


Gráfico 5. Estudios previos del bachiller

En ese panorama de bajos salarios y desempleo, no es extraño que la compra de plazas docentes se haya convertido en una práctica regular. Frecuentemente en la prensa local se denuncia el hecho, pero hasta el momento continúa, si acaso se ha reducido o es menos abierta.

Con la debida solicitud sindical, los jubilados están en libertad de vender la plaza que dejan. Las tarifas han ido subiendo conforme el costo de la vida y los señalamientos sociales. Cuando se realizó la investigación, en 1996-2000, las plazas se vendían en 30 y 40 mil pesos; en 2005 los precios alcanzan los 80 mil pesos, dependiendo sobre todo de la cercanía a las ciudades.

10. Derivado de lo anterior, 86 jóvenes, 38%, dicen estar en el magisterio por conveniencia; 65 por necesidad, lo que representa 28%. Si se suman ambos porcentajes se encuentra que 66% se desempeña como docente llevado por las circunstancias, no por vocación. Para 31, que es apenas 13%, dicen que se incorporaron por gusto al trabajo docente.

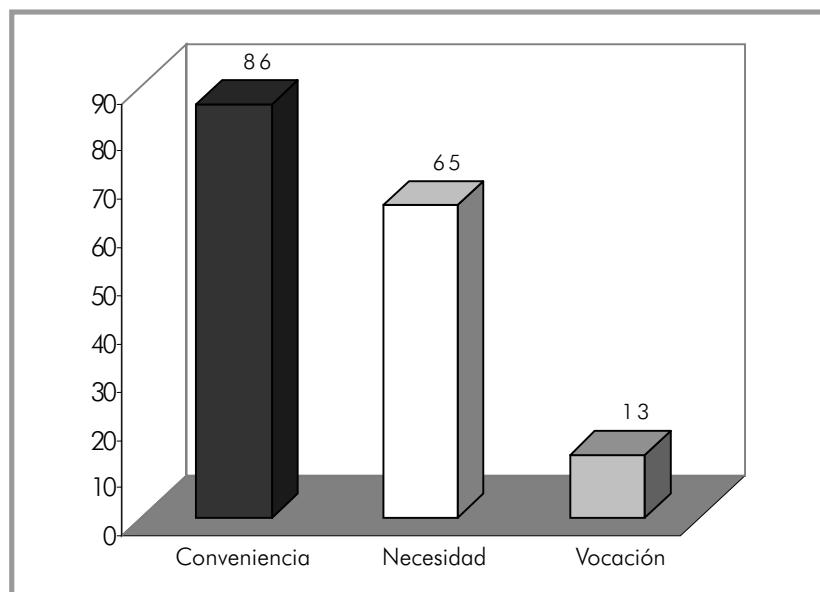


Gráfico 6. Vocación por la docencia

Este es uno de los puntos centrales de la investigación. La situación económica lleva a miles de personas a buscar una posibilidad laboral para obtener ingresos, sin importar que la actividad sea de su agrado. La encuesta muestra datos concretos que reflejan un ingreso a la docencia motivado por la necesidad de conseguir un empleo remunerado y no por una manifiesta vocación docente.

En esas condiciones probablemente el trabajo docente no sea desarrollado con toda la disposición y competencias exigibles. Por lo

menos eso ocurre al principio, la misma encuesta señala que se va dando un acostumbramiento. La mayoría de estos nuevos maestros se ven presionados para adaptarse a las exigencias. En la encuesta algunos jóvenes manifiestan su interés por cambiar de actividad, y a otros, con el ejercicio, les va gustando su nuevo trabajo.

En el caso de los universitarios que han concluido una carrera, es evidente que el mejor salario o el lugar de trabajo los hace decidirse por la docencia, y aceptan más rápido el ofrecimiento si se encuentran desempleados.

La cuestión en juego es la vocación. De las personas que contestaron a esta pregunta, 151 de 164 probables, más de 90% dan a entender que aceptan la docencia por necesidad o porque no ven otra opción laboral, pero señalan que no es su vocación. De acuerdo a esos elementos consideramos que la mayoría de los bachilleres estudiados están en la docencia más por necesidad que por gusto.

Esta valoración la consideramos de mucha importancia, pues en alguna medida es un indicador de la calidad educativa. Ya hemos mencionado que las condiciones materiales no son las mejores, la capacitación de los maestros es bastante escasa, se labora con niños pobres, con escasa cultura y menos apoyo de los padres. Y a todo eso hay que agregar que los maestros no se realizan en el ejercicio de su profesión, sino que se ven impelidos a desempeñar el trabajo movidos por la necesidad.

11. La manera de obtener el empleo es la siguiente: 54 dicen haber ingresado al servicio mediante solicitud ante las autoridades de la SEC, 50 por vía sindical, 24 por gestiones familiares y 16 por ofrecimiento de autoridades municipales. Hay 81 bachilleres encuestados, 36%, no explican el mecanismo por el cual ingresaron a la docencia. Esta es una de las preguntas molestas, pues es incómodo reconocer la donación del familiar o más aún aceptar la adquisición mercantil.

Los jóvenes reportan su incorporación a la docencia por los medios legales y abiertos, es decir la oferta de autoridades y de los sindicatos; en menor medida se menciona la gestión de familiares, pero no hay respuesta para la compraventa, que no se confiesa siquiera en encuestas donde la persona conserva el anonimato. La cantidad de jóvenes que no contesta esta pregunta es elevada, 81, un tercio del total que devolvió la encuesta.

12. Enseguida se les preguntó si están satisfechos con su trabajo. 114, poco menos de 50%, dicen que están contentos; 46, es decir 20%, opina lo contrario, y el restante 30% se abstiene de contestar. Platicando con los estudiantes, en las entrevistas o en el trabajo escolar, explican que de momento no les agradó el trabajo, les resultó difícil en un principio, pero que después les empezó a gustar.

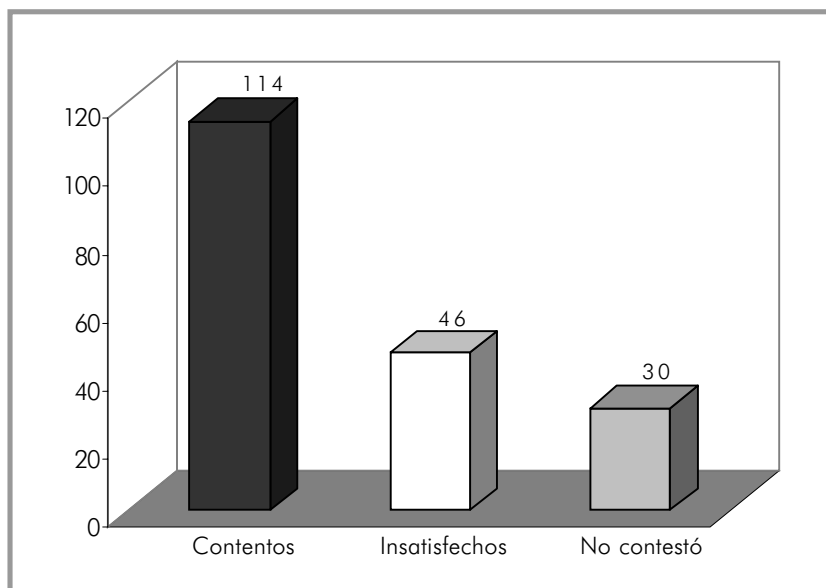


Gráfico 7. Satisfacción con el trabajo docente

13. La entrada a la docencia con escasos elementos metodológicos y un menor dominio de los contenidos seguramente crea problemas de diversa índole a los bachilleres. Lo cierto es que 124, 55%, manifiestan tener dificultades con la aplicación del currículo oficial. Este punto revela un problema serio, pues la incorporación inmediata a la docencia o la preparación mediante cursos de unos cuantos días, no capacita suficientemente a los nuevos maestros para que les sea posible hacerse cargo de la educación de sus alumnos. Un asunto que se agrega es que con frecuencia enfrentan con dos grupos simultáneamente o hasta con la escuela en su conjunto, los llamados maestros multigrado.

La hipótesis central que se maneja en esta investigación es la improvisación de los bachilleres en su desempeño docente. Los elementos encontrados con la aplicación de la encuesta corroboran plenamente el supuesto planteado en un principio.

14. Uno de los puntos que más nos llamó la atención en la encuesta es que muchos de los bachilleres se paran por primera vez en las escuelas sin capacitación alguna. Recogen la orden de presentarse en la SEC o en el sindicato y de ahí a la escuela sin mayor idea de lo que hay que hacer. 84 bachilleres, 37%, manifiestan no haber recibido la mínima preparación para ejercer la docencia; del lado contrario, 102, 45%, reportan que tomaron cursos antes de estar frente a los alumnos. 25 bachilleres admiten haber sido capacitados ya en el servicio escolar.

Esto es grave, no es fácil aceptar que una persona, con bachillerato o con una formación de pedagogo si se quiere, se pare en la escuela sin tener una idea de qué se lleva en el quinto grado, en segundo o en el jardín de niños. A nuestro juicio es imprescindible una preparación, y no nos referimos a esas semanas de introducción a la docencia, sino a algo más formal y profesional.

Hemos platicado con varios bachilleres y ellos narran que los primeros meses de aprendizaje de la docencia fueron terribles. Se padece un noviciado muy fuerte pues los jóvenes casi no tienen formación para hacerse cargo de los grupos y los procesos de aprendizaje. En las entrevistas los jóvenes describen la situación que viven varias semanas antes de adquirir un dominio mínimo acerca del oficio docente.

Lo mismo ocurre con el Programa de Alfabetización. Es posible que un profesor experimentado se las ingenie para trabajar con adultos que se inician en el proceso de lectoescritura, pero se entiende que un bachiller con muy escasas bases docentes tendrá mayores problemas para trabajar con personas de edad. En nuestra opinión hay mucho de irresponsabilidad de parte de las autoridades, quienes con tal de inflar las cifras obligan a los jóvenes a hacerse cargo de actividades para las cuales no se les capacitó previamente.

Nuevamente resalta el tema central de la investigación: el bachiller es un educador improvisado. Quien resiente el aprendizaje es el grupo de niños con quien practica el nuevo maestro, en tanto aprende a realizar de forma apropiada su labor. Lo cual, como se ha revisado, puede durar varios cursos escolares.

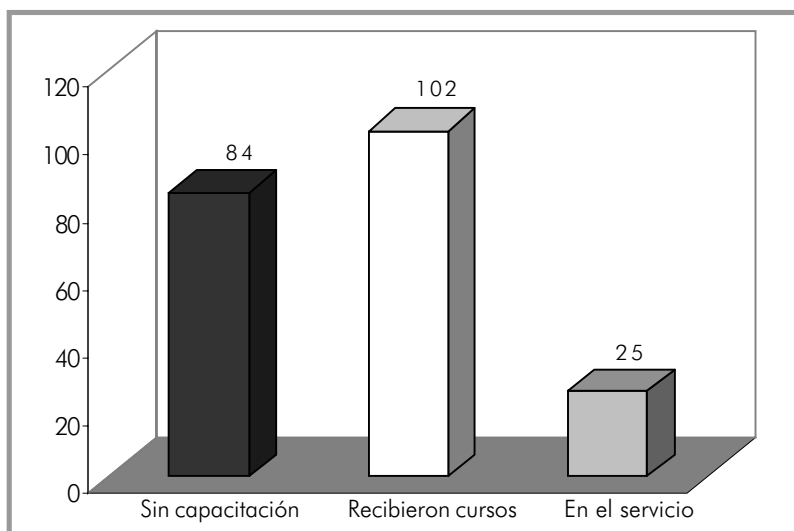


Gráfico 8. Capacitación docente

15. Al actuar como educadores, los bachilleres son ayudados a realizar su labor, ya sea por maestros, de la escuela a donde son enviados, por familiares dedicados a la docencia o amistades. Éstos suman 114, lo que constituye 50%; 65 de esos jóvenes, 28%, dicen que nadie los ha ayudado, que aprenden por su cuenta. En esta pregunta faltan muchas respuestas, 46. Es curioso, en todas las respuestas no mencionan a la SEC, al sindicato, ni a la UPN.

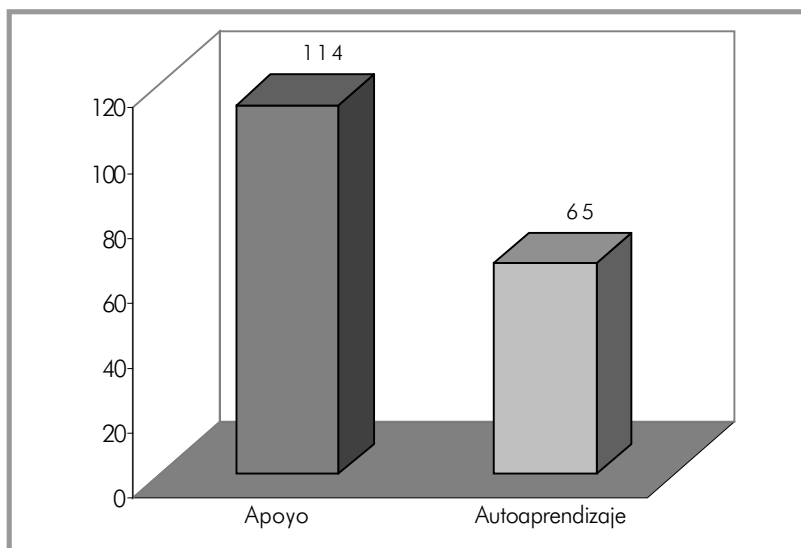


Gráfico 9. Proceso de formación docente

Un aspecto que destaca a lo largo de la investigación es la formación del bachiller. El trabajo se interesa de manera importante en la forma cómo ocurre el proceso de convertirse en docente. De acuerdo a los mecanismos en que se da la inserción, ya sea mediante un curso breve, la capacitación previa o sin formación, el bachiller va construyendo su propio proyecto docente. El proyecto pedagógico de cada bachiller se sustenta en su intuición, la experiencia individual, el apoyo de la familia, la instancia oficial y la intervención de la UPN.

Es interesante recordar las entrevistas que presentamos porque se advierte un proceso de autoconstrucción a partir de las necesidades que aparecen cotidianamente. El joven bachiller procura dar respuestas de acuerdo a su ingenio, la búsqueda de soluciones y la necesidad de continuar con el trabajo. En cualquier caso asume la responsabilidad personal de construir las habilidades y los instrumentos pedagógicos que le servirán de base para la ejecución diaria de su profesión.

16. Del total, 167 bachilleres, 74%, menciona que lo que más les ha servido para convertirse en educadores es la experiencia. Aprenden el oficio gracias a la ejecución del trabajo. El bachiller es un profesor improvisado que aprende cómo conducir los cursos escolares llevando a cabo aciertos, errores, planteándose problemas, elaborando propuestas, mediante la reflexión de los resultados obtenidos. En buena medida se hace por la vía de la práctica.

Un elemento decisivo es la asistencia a la UPN. Al bachiller le corresponde acoplar los aspectos teóricos, que posteriormente aplica en la solución de los problemas prácticos. Y a la inversa, busca encuadrar las dificultades que se le presentan en la realidad en explicaciones teóricas que encuentra en los libros o en la orientación que recibe en la UPN.

17. También 122 alumnos, 54%, opinan que la influencia de sus compañeros les ha ayudado a hacer mejor su trabajo. Los otros profesores no sólo recomiendan sino que regularmente en la actividad escolar comparten su práctica, qué y cómo lo hacen, de qué forma resuelven las dificultades que se les presentan.

Sin que haya una propuesta al estilo de las comunidades de aprendizaje que proponen autores como Giroux y Schön (1990 y 1992), la relación que se establece en las aulas funciona como el grupo donde se comparten experiencias y propuestas. La asistencia a la Licenciatura en Educación comprende lectura y reflexión sobre diversas posturas teóricas, pero también abarca la discusión con los compañeros acerca de las experiencias personales.

En la UPN el bachiller entra a un ambiente de trabajo colectivo. Se reconoce que la influencia de los compañeros no termina en el salón de clases, los consejos y apoyos continúan en el autobús, el café, los pasillos y en todo el ambiente que permite el intercambio de experiencias y de respaldos que contribuyen a la superación de la labor pedagógica.

18. Al cuestionar la influencia y utilidad de la UPN, el bachiller reconoce que ha ejercido una influencia benéfica en el desarrollo de su trabajo. 154 bachilleres, 68%, admiten que los estudios realizados en la Licenciatura les han permitido desarrollar de mejor manera su labor en las escuelas. En las respuestas de este bloque los alumnos enumeran las materias que les han sido de apoyo a su trabajo. 33 bachilleres dicen que todos los cursos les han sido de utilidad, 21 mencionan cursos sobre didáctica, 18 sobre conocimiento del educando y 14 de sociología. El apartado obtuvo pocas respuestas.
19. En cuanto a las observaciones que se hacen sobre la UPN, 48 jóvenes piden que mejore el servicio de asesoría que reciben. 34 se quejan de los métodos de evaluación, 23 de las actitudes de los asesores. El reclamo rebasa el centenar de alumnos, lo que constituye 45%. Es importante mencionar que a pesar de que la encuesta no obliga a escribir el nombre, no hay una observación fuerte sobre lo que ocurre en la UPN.

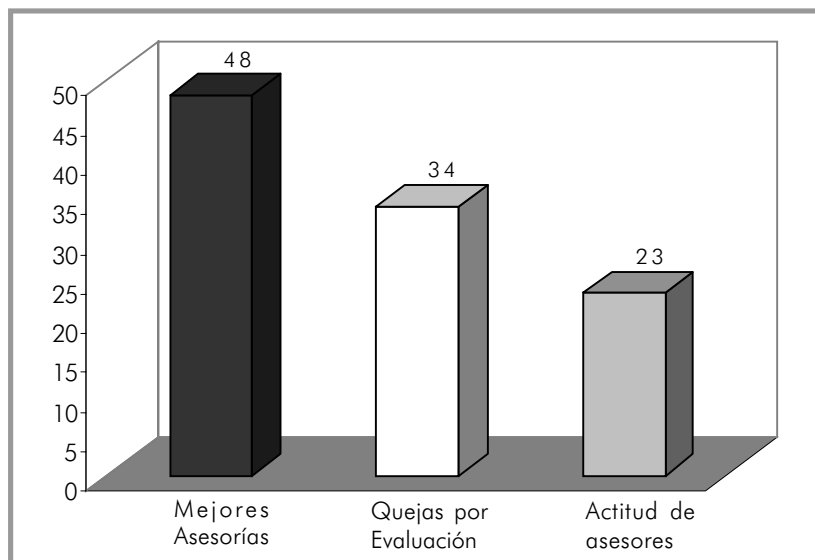


Gráfico 10. Observaciones sobre la Universidad Pedagógica Nacional

20. Las sugerencias van en el sentido de que la UPN debería ofrecer cursos de actividades prácticas. Como la Licenciatura es sobre todo teórica y estos jóvenes tienen que realizar actividades manuales, bailes, material didáctico, teatro, se ven obligados a improvisar. Sin embargo, se reconoce la utilidad de la UPN para adquirir habilidades y dominio en la profesión.

En resumen, la encuesta nos proporcionó la siguiente información:

- El bachiller se incorpora a la docencia por necesidad, no por vocación.
- En muchos casos se presenta ante el grupo sin una formación previa, en plena improvisación.
- Las condiciones laborales son difíciles. El salario es varias veces inferior al profesor común.
- El bachiller se ve obligado a laborar en diversas escuelas de diferente nivel, con poblaciones infantiles diversas. Aparte de la escasa formación, la situación de trabajo es cambiante y compleja.
- El bachiller reporta de diversas formas su proceso de construcción docente. En general el proceso está lleno de dificultades y limitaciones. Se nota una gran creatividad para dar respuesta a los problemas que aparecen regularmente.
- En virtud de que la capacitación es insuficiente, se recurre al apoyo de familiares y compañeros maestros, con el objeto de ofrecer alternativas a las demandas de la comunidad y de los niños con los que trabaja.
- De diversas maneras, la UPN constituye un apoyo. Se recomienda una adecuación curricular, más apegada a la docencia inicial y el trabajo práctico.

El bachiller se asume como un constructor creativo de la profesión docente. A partir de la experiencia y la formación teórica se desarrollan las habilidades pedagógicas que se requieren para el mejor desempeño del oficio.

2.6 El Diario de Campo

2.6.1 La herramienta

Boris Gerson (1994, p. 55) define al Diario de Campo como “un instrumento de recopilación de datos, con cierto sentido recuperado por la misma palabra diario, que implica la descripción detallada de acontecimientos y se basa en la observación directa de la realidad”. Cecilia Fierro (1994, p. 71), entiende a ese instrumento como:

El relato informal de lo que sucede todos los días en nuestro trabajo con los alumnos y en la comunidad[...] el Diario de Campo es el material más vivo, más fresco sobre lo que ocurre diariamente en la escuela por ser un relato informal de lo que más llamó nuestra atención en un día de clases[...] cumple una función valiosa de apoyo a la reflexión sobre la forma en que trabajamos[...] permite retroalimentar nuestro quehacer pedagógico, gracias al análisis que implica sobre nuestro manejo del programa, así como la relación que establecemos con cada uno de los alumnos.

El modelo educativo de la UPN se sustenta en la revisión de la actividad pedagógica que lleva a cabo el propio educando. En particular, la línea metodológica del Plan de Estudios dedica ocho semestres al análisis de la práctica docente, su valoración, corrección y evaluación. Los alumnos no sólo tienen acceso a la lectura de teorías y transmisión de experiencias, sino que aportan sus propias vivencias y conocen la de sus compañeros.

La secuencia de la línea metodológica se inicia con el curso “El maestro y su práctica docente”, cuya idea es llevar al profesor a efectuar una revisión de lo que hace regularmente en su trabajo. Para ello se le inicia en la elaboración del Diario de Campo. Lo que hace el educador es registrar sus actividades diarias, donde pone en acción su programa de trabajo, las relaciones que establece con los alumnos. En general, registra el proceso educativo que él dirige. Mediante ese instrumento se percata de los avances, los problemas y las alternativas que él elabora en el proceso de convertirse en educador.

Los cursos subsiguientes en la línea metodológica apuntan a una definición propia del ejercicio docente. Se pretende que el alumno llegue a conocer cuál es su concepción educativa, revise su quehacer docente y finalmente sea capaz de involucrarse en la idea de la innovación de su trabajo. Después de definir en qué consiste su acción regular, se le lleva a experimentar con algún diseño docente, el que pone a prueba y se espera logre un cambio positivo.

Si bien la innovación está planteada a nivel individual, el proceso ocurre en la dinámica del grupo escolar, pues el conjunto de estudiantes da a conocer qué cuestiona, qué se propone realizar, qué proyecto de transformación lleva a cabo, qué resultados obtuvo, cuál es la valoración de su innovación y en qué medida incorpora esas experiencias a su trabajo diario. De cada proceso individual, el resto de los estudiantes retoma enseñanzas, criterios, reflexiones. De alguna manera se supone que se lleva al maestro a una meditación de su trabajo y se le encamina a un proceso de transformación permanente, el cual está conducido por el propio educador.

Esta forma de revisión de la práctica docente, mediante la observación propia y la reflexión grupal, es una metodología empleada con éxito por

el equipo de Rafael Porlán y Martín Toscano en Sevilla (1993 y 1993). De hecho este equipo asesoró el diseño curricular de la UPN.

El resultado es una transformación de la práctica de trabajo guiada por los documentos que se estudian en la actividad escolar y en casa. Las observaciones y sugerencias de los maestros encargados del curso contribuyen a la reflexión de los alumnos y, en nuestra opinión, la mayor influencia está dada por el grupo académico en el cual se participa. Los comentarios de los integrantes de la clase son bien recibidos pues viven experiencias similares, hay confianza para la crítica, en ocasiones trabajan en escuelas del mismo tipo. El consejo del maestro amigo tiene una enorme aceptación. Así lo confirman las entrevistas, la encuesta que se aplicó o los comentarios emitidos en clase.

En el aula tiene lugar la reflexión de múltiples experiencias, que son compartidas por los compañeros, por otra parte se cuenta con el respaldo formal de quien dirige el curso. Con estos aportes el bachiller estructura de mejor manera lo que vive en su aula y en la comunidad. Se gesta un proceso de transformación, que se supone va dando lugar a la construcción de un educador que responde a las necesidades que se le presentan.

El proceso de transformación comienza en el momento en que el maestro conduce las actividades escolares y a partir de ahí se desencadenan diversos fenómenos didácticos, personales, afectivos y de aprendizaje. En ese proceso constante, que dura años, se va haciendo el educador.

Hay una relación dialéctica entre la práctica y la teoría. En el salón y la comunidad el maestro desarrolla y transforma su práctica docente. El proceso se completa en la UPN gracias al diálogo entre iguales, la relación con sus maestros y la aproximación teórica.

2.6.2 *El Diario de Campo en la UPN*

La UPN sustenta el proceso de hacerse maestro en la observación de la práctica docente, la reflexión y la puesta en marcha de una propuesta pedagógica. Ésta constituye tanto la conformación del desarrollo autónomo de ese alumno, como representa el producto original que le permite su titulación. La observación, las reflexiones y la elaboración de una propuesta con la consiguiente aplicación se hace en función de una ubicación en el medio socio-cultural, contempla entender la naturaleza de los educandos, su participación escolar, los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el aula, pero fundamentalmente lleva al maestro a la autocrítica.

Esa autocrítica es la que favorece conocerse a sí mismo como maestro principiante, conduce a observar el proceso mediante el cual se adquieren las habilidades docentes, permite conformar un estilo de trabajo, conduce a una revisión permanente de la labor que se realiza y abre posibilidades para el diseño de formas de trabajo que corresponden a ideas, concepciones e intereses personales. La propuesta de la UPN es que el estudiante se apropie de su forma de trabajo.

El modo de estructurar las experiencias cotidianas en el aula se lleva a cabo mediante el Diario de Campo. Este instrumento se concibe como una forma de registrar, sistematizar, valorar, y se le toma como base para la transformación del maestro. Cecilia Fierro (1994, p. 70) lo define como:

Una invitación para analizar el trabajo docente. Es, asimismo, una invitación al diálogo orientado a aprender algo más sobre nosotros mismos, sobre los niños con quienes trabajamos, sus familias y su realidad social. Todo con la finalidad de encontrar nuevos caminos y nuevas respuestas para nuestro trabajo en el aula y la escuela.

Al maestro se le lleva a que use su Diario como una forma de memoria, de ordenamiento de las ideas sobre su trabajo, una manera de diálogo con él mismo, que le ayude a cambiar para mejorar su trabajo. En la perspectiva de Fierro, el Diario de Campo es un material vivo acerca de lo que acontece regularmente en la experiencia del profesor, sigue la secuencia natural, refleja los hechos relevantes, permite la valoración del proceso personal. Es lo más cercano a la concepción que tiene el docente-investigador de su función escolar.

El registro obliga a una percepción profunda del escenario de trabajo, significa la ubicación de la comunidad, lleva a la identificación individual de los alumnos, de los procesos de aprendizaje que ocurren en el aula y, sobre todo, apunta a que el estudiante cobre conciencia de sí. En el ámbito de trabajo grupal, en la UPN abre la posibilidad a la autocrítica desde puntos de vista muy diversos, a veces de amigos y en otras de los cuestionadores. El aprendizaje que se logra es crítico y plural.

El Diario de Campo cumple funciones de documento base para la reflexión. Permite rescatar los incidentes en el aula, es un seguimiento de los procesos escolares que se realizan y se convierte en un testimonio de los resultados obtenidos. El Diario da lugar a un intercambio de experiencias entre maestros y está orientado a una revisión colectiva en la UPN.

Con él el maestro adquiere funciones de investigador, tanto de lo que hace como de lo que ocurre alrededor con su labor docente; asume un papel de estudioso de su acción y del conjunto de factores que intervienen

en los resultados escolares. Es posible que distinga lo específico a su acción, la actividad de los niños y el resultado en aprendizajes y cambios diversos que presentan tanto el niño como la comunidad en su conjunto.

José Martín Toscano (1993, p. 76) plantea que el registro de la actividad docente, si bien se hace teniendo como base los hechos, muchas veces tiene mucho detrás de sí:

Afirmaríamos que la práctica no es sólo “lo que se ve” sino y también lo que hay detrás de lo que no se ve. O lo que es lo mismo, que nuestros actos como profesionales están guiados y justificados por un conjunto de ideas, creencias, concepciones, etc., del tipo: “a los alumnos hay que formarlos para...”; “la mejor manera de enseñar es...”; “el tiempo y el espacio lo organizo así porque...”; tantos ejemplos en la literatura reciente que apoyan esta idea... Por tanto, cambiar o transformar la práctica no es sólo cambiar la forma de hacer las cosas, sino fundamentalmente cambiar nuestras ideas, nuestras creencias y concepciones sobre “por qué”, “qué”, y “cómo” conducirnos como profesionales, lo cual va a llevar inevitablemente a un cambio, una evolución, en nuestras conductas.

Para Toscano cualquier estrategia basada en la reflexión del trabajo docente contempla la posibilidad de:

- Describir lo que se hace con el objeto de darlo a conocer a otros.
- Analizar y discutir las ideas que sustentan la acción del maestro, las razones y los fundamentos de su razón de ser.
- Conocer y ensayar nuevos planteamientos producto de las lecturas, el comentario de los demás, las discusiones en las que se ha participado, la experiencia propia y las reflexiones resultantes.

La UPN apunta a una reconceptualización del trabajo docente y a la experimentación de opciones metodológicas por parte del alumno, de tal manera que tenga lugar la innovación individual, que surge del diálogo entre el conjunto de participantes del grupo escolar.

Toscano (1993) señala que estos procesos de cambio del docente están insertos en prácticas investigativas, las cuales tocan aspectos centrales del trabajo escolar:

- La actividad que ubica al estudiante con la identificación de temas y problemáticas dentro de su aula, la relación que guarda con los alumnos, las dificultades de transformación que tienen algunos niños, el vínculo que se tiene con la familia, la comunidad y sus mutuas influencias.
- La elaboración de hipótesis de trabajo. El maestro se cuestiona acerca de los motivos y las circunstancias que pudieran estar

dando lugar a lo que él denomina un problema. También se plantea formas de indagar, de seguir el fenómeno y apunta probables alternativas.

- El maestro es impulsado a buscar formas para comprobar sus supuestos. Con esto se trata de que los procedimientos aplicados demuestren su utilidad y que en todo caso se ensayen otros que ofrezcan mejor solución al problema planteado.

Con el Diario de Campo, Toscano (1993) propone cobrar conciencia de:

- La definición de la dinámica escolar.
- La descripción detallada de las actividades significativas.
- La valoración en fondo y forma de la acción del educador.
- La actividad de los alumnos como un producto de las relaciones con el grupo y el medio social.
- Los acontecimientos relevantes que tienen lugar en la escuela y el salón de trabajos. Registro de acciones, intercambios verbales y la emisión de frases clave.
- La descripción y el estudio de los conflictos que pudieran ocurrir en el aula. Situaciones que abarcan la acción del maestro, las relaciones entre alumnos, la intervención de elementos de la comunidad y el conjunto de interacciones entre todo ellos.
- Las reflexiones que surgen en la dinámica escolar de cualquiera de sus miembros. Los acuerdos, el resultado de las acciones, la valoración de fenómenos donde intervienen los distintos actores de la escuela.

La metodología del Diario va encaminada a estudiar en toda su profundidad el papel que guarda el maestro en su función educativa y humana. Ese es el punto de partida, aunque ese papel de conductor del aprendizaje se completa con la observación de la forma como participan los alumnos, sus padres, las autoridades del lugar. Se toma en cuenta el contexto social y físico de la escuela y se advierten los cambios que tienen lugar.

Lo importante de la propuesta metodológica se orienta a que el maestro se conozca, contraste su forma de trabajo con los modelos teóricos que estudia y de ahí sea capaz de diseñar su propia innovación profesional. Toscano (1993, pp. 79 y 80) señala:

Una adecuada posición profesional sobre la mejora de nuestra práctica docente, requiere saber combinar dos procesos íntimamente relacionados, pero diferentes. Por un lado, un proceso de construcción teórica sobre la enseñanza, es decir de definición de nuestro modelo didáctico, y por otro, un proceso de construcción práctica de nuestro

“saber hacer” profesional. Inevitablemente nuestro modelo irá por delante de nuestra práctica, y, precisamente por eso, podrá orientarla, pero, inevitablemente también, nuestra práctica nos obligará a modificar y complejizar el modelo, de manera que la relación entre ambos, modelo teórico y saber práctico, se convierta en el motor de nuestro aprendizaje y desarrollo profesional[...] En otras palabras, la construcción progresiva de nuestro “saber hacer” profesional, el hecho de que las cosas cambien en clase y que aumente la calidad de los procesos de enseñanza–aprendizaje que en ella tienen lugar, depende fundamentalmente de cómo sepamos manejar la relación teoría y práctica, entre modelo y realidad, o entre creencias pedagógicas y conducta de clase.

Otro autor estudiado fue Boris Gerson (1994), quien además de recomendar el Diario de Campo tiene la particularidad de plantear que con estas metodologías que involucran el cambio personal, el alumno–investigador asume una función de investigador participante. El hecho de conocer una realidad tiene como objeto no sólo informar cómo se encuentra y qué problemas la podrían estar afectando, sino que particularmente lleva a que el estudioso del evento se involucre en su modificación.

El maestro asume el papel de investigador del fenómeno educativo como un todo, en el cual toma en cuenta al contexto físico, la comunidad, el alumno, las cuestiones del programa educativo y la actividad escolar cotidiana. Por un lado el maestro es el encargado de llevar la actividad escolar, y por eso hay necesidad de observar qué hace y cómo le funcionan las cosas. El maestro se observa a sí mismo con el propósito de conocer cómo conduce la dinámica escolar y hacia dónde orienta su trabajo con el objeto de cobrar control de los cambios que tienen lugar. Lo curioso de todo esto es que quien hace el proceso de investigación es el mismo que está a cargo de la actividad docente.

La investigación participativa estudia todos los elementos que aparecen en la dinámica de la escuela. Se tiene claridad de que el estudioso propone conocerse para ejercer acciones de transformación en su persona. En el fondo se tiene un proceso sumamente crítico y concientizador.

Es probable que algunos maestros vean el proceso de investigación como una actividad sencilla, pero otros maestros expresan su profunda preocupación por lo que hacen y exhiben ante la comunidad y el grupo escolar. Están de acuerdo en hacer mejor las cosas a partir del autoconocimiento y la crítica profesional, y reconocen ser movidos por su propia voluntad, pero admiten que les es muy difícil la crítica y cobrar dominio sobre los cambios que se dan regularmente.

El asunto adquiere mayor interés cuando el sujeto del cambio es el investigador. Se invita al estudiante a que se conozca, identifique su ámbito de trabajo, el currículo, los alumnos, las condiciones materiales de la

escuela, las características sociales y económicas de los padres de familia, la posible influencia de las autoridades de la comunidad, pero fundamentalmente la tarea investigativa va dirigida a conocerse él mismo. El investigador va a saber quién es él, cómo trabaja, cómo ha elaborado un estilo para agenciarse contenidos, para que los niños laboren y se transformen mediante las actividades escolares. La actividad se encamina al autoconocimiento y a la transformación del entorno.

Explica Gerson (1994, p. 55): “El profesor–investigador posee una condición de privilegio para representarse la práctica educativa y es el mejor crítico interno del proceso de enseñanza–aprendizaje, dado que el objeto de su estudio es su propia profesión”.

Gerson usa el modelo de investigación etnográfico y concibe el Diario de Campo como un instrumento para la recopilación de datos, que ofrece la posibilidad de descripciones detalladas, mediante la observación directa de fenómenos de interés o recurriendo a información que proporcionan informantes calificados.

En el caso de los educadores, el Diario les permite un registro de sus actividades cotidianas, favorece la reflexión de esos hechos y es un auxiliar para posibles procesos de modificación del hacer y el pensar del educador. Gerson advierte que este proceso de investigación no está exento del involucramiento de las posiciones teóricas de quien efectúa el proceso de registro y de análisis. Claro que el objeto del estudio no es deformar sino llegar a la mayor objetividad y precisión sobre lo que ocurre en el aula y de las formas que adopta el maestro en el cumplimiento de su función. Conviene entender que la subjetividad es vista como una forma de contemplar la realidad, no es una falta de precisión o un interés por alterar lo que ocurre, sino algo tan simple como describir lo que pasa tal como lo ve el maestro, el alumno o un padre de familia.

El investigador aparece como alguien que “toma el papel del otro”, es un recopilador de realidades que tiene la misión de acercarse a los fenómenos desde muy diferentes ópticas; es depositario de un conjunto de verdades y de supuestos, que proviene de los sujetos que intenta conocer, incluido él mismo.

En el texto, Gerson aconseja considerar los siguientes aspectos:

- El observador participante trabaja en una situación dada, una situación social, histórica, cultural.
- El registro tiene un formato tipo crónica, en la que aparecen incidentes, comentarios, puntos de vista, que son indicadores de

situaciones clave para entender el ambiente escolar y el papel que desarrolla el maestro.

- El registro informa de situaciones que se dan en el tiempo.
- Se recomienda que el trabajo se realice de forma colectiva. Cuando un fenómeno no pueda captarse por una sola persona, es conveniente que el profesor se valga de otros compañeros atentos al proceso de interés y puedan observar distintos actores que intervienen en el fenómeno.

La tarea de conocer el trabajo propio no es sencilla. No sólo existe el problema de un registro preciso, de un buen uso del Diario, se requiere una buena sistematización, la elección de momentos clave, rigor, objetividad, seguimiento, valoración correcta del papel asumido. La tarea emprendida en forma colectiva, contribuye a la toma de conciencia del maestro y de sus intentos por diseñar mejores estrategias que conduzcan a más altos niveles de desempeño en su función.

En el trabajo escolar en la UPN es perfectamente distinguible cómo se van dando los cambios de concepción, el aprendizaje de habilidades, se adquiere precisión en la ejecución, se asume y defienden juicios, y se toma conciencia de los cambios en el trabajo docente. Es muy grato advertir la transformación que sufren los estudiantes a partir de su práctica docente y la participación en el trabajo escolar.

Aunque, como hemos señalado previamente, el grado y el nivel de transformación que se alcanza es muy variado, existen muchas circunstancias que influyen para la formación de docentes críticos y en constante cambio, para que al final se tenga un trabajador de la educación con una concepción y práctica definidas y provechosas.

2.6.3 *Análisis del Diario de Campo*

Del Diario de Campo que lleva cada estudiante tomamos algunas notas y reflexiones que pueden ubicar cómo se conciben estos educadores en proceso, la forma en que ven al programa oficial, la comunidad, el trato que dan a los niños y, en definitiva, de qué manera orientan su formación profesional. Es probable que estas descripciones nos ubiquen en el trabajo y las concepciones que tienen los bachilleres que recién se inician en la profesión.

Gracias al apoyo del maestro Eulalio Velásquez, copiamos los Diarios de sus alumnos durante los años de 1998 y 1999. Se habló con los bachilleres y accedieron a proporcionarnos el Diario de Campo que

habían elaborado durante segundo y cuarto semestres. La selección está hecha en atención a la claridad con que describen su trabajo. Se intenta captar el proceso de transformación mediante el cual adquieren dominio de la función de educadores. También se retomaron los trabajos que ponen énfasis en la relación con los alumnos y la comunidad.

1. La maestra Rosa Elena Burguette escribe el 8 de diciembre de 1998:

Llegué temprano, tenía junta, me encontraba un poco nerviosa puesto que era mi primera reunión con los padres de familia. Aunque nos veíamos para la realización de una pastorela y debíamos acordar a quién le tocaban los personajes. Debido a mi inseguridad busqué el apoyo de una compañera de trabajo. La junta se llevó a cabo sin problemas, los padres estuvieron de acuerdo en lo que propuse, pero casi al final llegó la directora e hizo unos cambios sin consultarme sobre cómo se iba a hacer la fiesta. Al estar delante de los padres y ver cómo echaban abajo nuestros acuerdos me sentí incompetente y con mucha vergüenza.

Eso no se debería hacer, la directora debe consultar a los maestros sobre lo que estamos pensando y lo que acordamos con los alumnos y la comunidad, de otra manera se crean conflictos. Por lo que a mí respecta, no me siento apoyada por la directora y siento que eso afecta mi trabajo. Espero que con el tiempo pueda mejorar mi acción y logre darme a respetar para evitar situaciones como la que viví esta mañana.

Análisis. La maestra reporta contradicciones que suelen darse entre los maestros y las autoridades escolares. En este caso la directora anula un acuerdo entre la maestra y los padres, lo que ocasiona falta de credibilidad y puede ser el origen de un conflicto entre maestra y directora. Hay que considerar que la maestra es bastante joven, ésta era su primera reunión con los padres. La acción de la directora le resta fuerza con los demás y seguramente socava su confianza personal. El Diario es tomado como confidente.

La profesora enfrenta dos retos: el primero consiste en adquirir habilidad para trabajar con las autoridades. Tal vez deba hablar primero con la directora para plantearle sus propuestas y esperar contar con su apoyo en su relación con los padres. De otra manera es probable que sus planes se vengán abajo. Parte del trabajo docente se sustenta en la relación que se establece con los compañeros, con quienes es necesario establecer vínculos y negociaciones.

El otro reto es la relación con los padres de familia. A la maestra le preocupa que ante los ojos de los adultos no se le tome en cuenta y su proyecto de trabajo sea modificado sin consulta. Ciertamente es incómodo, cabe entonces adaptarse a las relaciones de autoridad.

2. La maestra Eridani Moreno Tapia reporta el 8 de julio de 1998.

La escuela donde laboro se localiza en una comunidad llamada Las Puentes, perteneciente a Coatepec. Desgraciadamente no existen buenas relaciones entre los maestros y los padres de familia. Eso es debido a que algunos maestros han tenido problemas con ciertas mamás.

La comunidad tiene muchas carencias económicas. Este día la maestra de quinto año tuvo una discusión con una madre debido al comportamiento de su hijo. Estas situaciones ponen en mal a la escuela con la comunidad.

En el trabajo con el programa se me presentan algunas dificultades, que pueden ser el manejo adecuado de los contenidos, establecer una enseñanza de calidad y no sólo de cantidad, hacer entender a los alumnos los temas propuestos. También hacer la clase dinámica y no tan monótona, concienciar al alumno de que es importante aprender y cambiar algunas conductas.

Considero que en el poco tiempo que llevo como maestra he logrado muchas cosas, en especial he ido cobrando confianza en lo que hago y eso me da seguridad al tratar con los compañeros y los padres de familia.

Análisis. Eridani aborda dos asuntos. Comenta que esa escuela enfrenta problemas con la comunidad y confiesa la falta de dominio en la profesión que ejerce. Dice tener poco tiempo como docente y pretende mejorar los aprendizajes de los alumnos a la vez que busca que éstos lleguen a la toma de conciencia. Reconoce haber ido adquiriendo confianza gradualmente. El Diario cumple funciones de autocrítica y sirve a la maestra como un instrumento donde plantea su superación profesional.

Nuevamente se presenta la relación de los profesores con la comunidad. De alguna manera se repite el conflicto, esta maestra se complica la vida ante la mala relación de otra profesora con la comunidad. La negociación con los padres se vuelve un tema recurrente, al que no siempre dan una salida adecuada.

El otro punto es la inseguridad a raíz del poco tiempo que se tiene en el trabajo. Confirma, junto con otros maestros, la dificultad que existe con el manejo de los contenidos oficiales. En la UPN poco se ve el programa y es probable que tampoco sea revisado en los cursos de preparación. Éstos son algunos de los asuntos que se deben resolver en la formación de los bachilleres.

3. El maestro Luis Enrique Mota Hernández escribió en 1999:

15 de enero. Hoy trabajamos dos horas y media por motivo del día de quincena, nos pusimos a revisar los expedientes de los niños y a checar las actas de nacimiento. Todo iba tranquilo hasta que la niña Blanca descubrió un alacrán, eso fue la locura dentro del salón. Los chiquillos corrían, gritaban, se empujaban unos con otros, fueron por unas escobas, palos y terminaron por desbaratar al pobre alacrán. Después de matarlo, espontáneamente se habló del peligro que representan algunos animales que se ven tan inofensivos pero que pueden causar la muerte.

Aunque ese no era el tema de la clase, lo aproveché para tratar un tema que fue de gran interés para el grupo. Creo que uno debe retomar el interés de los niños para hacer más atractivo el trabajo en el aula. Al final todos nos calmamos y las actividades escolares se desarrollaron con más ánimo.

19 de enero. Siento que la clase se llevó con mucha soltura debido a que a los niños les pareció adecuada la forma como me desempeñé. Creo que haber recurrido al juego sirvió para que los niños adquirieran mayor aprendizaje. Por ahora sé que más de 80% de mis alumnos comprendieron lo que son los adjetivos demostrativos.

28 de enero. Observé a un alumno muy triste, él se llama Alfredo y en la clase se muestra muy atento. Le pregunté qué le había pasado y me contestó que un primito le mordió un ojo y se le inflamó, además el ojo se le puso muy rojo con sangre dentro. Debido a eso tuve que regresarlo a su casa para que lo llevaran con un doctor pues sentí que la situación era delicada. Espero que Alfredo se reponga pronto.

30 de enero. Hoy fue un día muy importante para la vida de todos los que trabajamos en nuestra escuela ya que se nos hizo saber que íbamos a tener un profesor de educación física, que tenía años se había solicitado, y por fin llegó el día que tanto se había esperado. Los maestros nos pusimos muy contentos porque hacía mucha falta y cuando les dimos la noticia a los niños, éstos también se pusieron muy felices.

Análisis. El reporte de Luis Enrique es muy variado. Habla del revuelo que provoca un alacrán, del empleo del juego como técnica didáctica, el caso de un niño con una lesión en el ojo y la incorporación de un nuevo profesor. Con el Diario se pretenden recoger las impresiones que tiene el profesor en su quehacer, procura que le sirvan de crónica y la vez le permitan ir mejorando su propia acción. En lo escrito se advierte un profesor tranquilo, dedicado a las actividades escolares, se interesa por la salud de los alumnos y ve por el mejoramiento de la escuela. Da la impresión de ser un profesor con dominio en su trabajo.

Seguramente las observaciones que realiza le permiten ir cobrando conciencia de lo que lleva a cabo regularmente.

No lo menciona, pero da la impresión de que ya no es un profesor novato. Seguramente esa tranquilidad proviene de los años de experiencia y de la formación teórica adquirida. Es notable la diferencia que existe entre un profesor que empieza y el que cuenta con varios años de servicio. En el nuevo docente se advierte una preocupación por su persona, por lo que hace y cómo es tomado. En cambio el experimentado va a las actividades, avanza en el programa, se interesa por mejoras en la escuela.

4. La maestra Daría González Sánchez reportó en 1999 lo siguiente:

9 de enero. Hoy en la mañana entregué las calificaciones de los exámenes a las madres y una señora, la mamá de Liliana, se me acercó para decirme que su hija leía muy mal, como si apenas empezara a leer. Llamé a la niña y la puse a leer delante de ella y Liliana leyó muy bien. La señora se asombró y la verdad no entiendo por qué la niña no quiere hacer nada en su casa.

El día de hoy todos los niños estuvieron muy calmados, muy trabajadores, porque sabían que en cualquier momento podrían aparecer sus papás y les podrían llamar la atención. También en general los noté temerosos. Lo que sucede es que se programó una demostración práctica de lo que se hace en la escuela y se invitó a los padres de familia. La tensión fue de todos, yo también estuve tensa hasta un poco después de que empezó la demostración. Los niños pasaron al pizarrón y resolvieron cuentas, leyeron, escribieron, pintaron. Al poco tiempo las cosas se calmaron y todos hicieron bien las actividades y nos tranquilizamos. Creo que yo fui la primera en mostrarme bien. Me sentí muy a gusto con el desempeño de mis alumnos.

27 de enero. En la mañana estaba hablando con un maestro que nos fue a ver de la supervisión y en ese momento llegó Erika llorando. Me enteré de que se había caído en el camino, se raspó las rodillas y se había lastimado la mano. Al poco rato me pidió que le pusiera algo de tarea porque ya se quería regresar a su casa. Le dije que se fuera que no había ningún problema. Después Liliana le pegó a Hugo en el ojo, le llamé la atención y se puso a llorar también. Tal vez fue la presencia del maestro que nos visitó, pero esa mañana los niños estuvieron muy inquietos.

A media mañana, unos alumnos estaban ensayando la escolta y los demás jugaban. Para terminar trabajamos con lectura de comprensión y parece que vamos avanzando. Me di cuenta de que a algunos niños les cuesta mucho trabajo entender lo que dice la lectura. Entre otras cosas me extraña que Ricardo cuando

escribe en el cuaderno de cuadros tiene bonita letra, pero en el de rayas hace una letra pésima que no se le entiende nada. Al final de la clase llegó la mamá de Liliana, me preguntó sobre el llanto de su hija. Le expliqué lo que sucedió y de paso me enteré de que Liliana había mentido, le había dicho a su madre que unas niñas le quisieron pegar. Delante de su mamá tuvo que aceptar su mentira.

29 de enero. Hoy, acabando de llegar, Margarita me dijo que quería hablar conmigo, pero que no quería entrar a clase. De pronto se soltó llorando y me comentó que su papá se había peleado con el licenciado con el que trabajaba y habían llegado a los golpes, que lo había corrido del trabajo y como vivían en una de las casas del licenciado se tienen que ir de ahí. Sus papás andaban buscando casa para cambiarse. Le dije que se tranquilizara y que si había necesidad de irse a otra escuela que no se preocupara, que yo le arreglaba sus papeles.

Análisis. Daría detalla aspectos de la vida cotidiana en su escuela. En particular se le ve preocupada por los alumnos. Hay muchas menciones a pleitos, conflictos entre los niños y sus padres. Debe ser una profesora interesada en ayudar a los chicos de la escuela. El Diario le sirve de crónica de sus relaciones escolares como de su intervención docente con respecto a las vivencias que tienen los alumnos. Seguramente le será de utilidad recobrar en el futuro esas observaciones.

Es probable que la inexperiencia como profesora dé lugar a que los niños se desordenen, se peguen y haya conflictos en el aula. Pero también esa preocupación por las relaciones familiares y los conflictos entre niños habla de una sensibilidad y sana intención por las cosas que ocurren en el aula.

5. La maestra Nohemí Chávez Pérez escribe en su Diario de Campo en 1998:

30 de abril. Hoy fue la presentación del festival, era el primer acto público en el que participo en esta escuela, estaba bien nerviosa. Quería que todo saliera bien y durante los días anteriores había practicado con mis alumnos las poesías que les correspondían. El director es una persona autoritaria y eso me hizo preocuparme un poco más de la cuenta. Cuando observé que mis alumnos habían estudiado sus poesías me tranquilicé y me dio mucho gusto que el director haya venido hasta mí a felicitarme. El director es una persona tradicionalista pero su atención me cayó bien, también el grupo se puso contento. Ese es un buen estímulo para seguir laborando y dominando la profesión.

Pasé al salón con el grupo, algunos padres ya me estaban esperando para firmar las boletas de sus hijos, pues ya se acerca el fin de cursos y hay que tener lista la documentación. Mi práctica docente se encuentra apoyada diariamente

con el programa de cuarto grado, pues a la vez que trato de respetar lo que nos marca el programa, intento analizar los contenidos porque me he dado cuenta de que algunos días he caído en la improvisación y no obtengo buenos resultados. También tengo que adaptar algunos contenidos al medio social de la colonia pues, aunque forma parte de la ciudad de Xalapa, sus costumbres difieren de las de los habitantes del centro.

La comunidad donde laboro lleva por nombre Carolino Anaya. Las relaciones cotidianas con los padres de familia son a veces cordiales, pero en ocasiones hay un poco de tensión. Hay gente amable y algunos que no llegan a meterse con los profesores, otros son simplemente indiferentes. Ciertos padres tienen buenas relaciones invitando a los maestros a sus festejos familiares.

Análisis. Nohemí es un ejemplo de la maestra que se va formando poco a poco. Cobra conciencia de las cosas, toma en cuenta la opinión del director y de los padres de familia. Previene que si no prepara las actividades las cosas le pueden salir mal y se preocupa por adaptar el programa a la realidad social en que vive. Reflexiona sobre su quehacer y sus consecuencias. Es una forma clara del uso del Diario, ya que le permite llevar constancia de sus actos, de valorarlos e ir mejorando su acción docente. El Diario se convierte en un valioso instrumento de apoyo en la transformación docente.

Con Nohemí se repite la inseguridad de la docente nueva ante las situaciones corrientes en la escuela, como es la presentación de poesías. Lo mismo ocurre con el avance del programa. Es evidente que un maestro que empieza no domina el programa ni la relación con los niños. El Diario de Campo permite registrar las transformaciones realizadas.

6. La maestra Carmen Moreno escribe en 1998:

16 de junio. El día de hoy les dije a mis alumnos que después de haber leído la lección, la copiaran en una hoja y en otra me escribieran qué habían entendido. Me estuvieron llamando para que les revisara el trabajo que iban haciendo. Tenía que entregar la documentación de final de año, y los niños me interrumpían a cada momento. Al poco rato me di cuenta de que había hecho mal la documentación y me sentí muy triste. Considero que ha sido un día muy pesado. Entregué los papeles de la cooperativa, de aprobados y reprobados, llevé el expediente de una niña a quien su mamá la va a cambiar de escuela y entregué todo a la dirección.

17 de Junio. Llegué, saludé y en el salón, todavía apresurada por la documentación, pedí a los niños que sacaran su cuaderno de ortografía, les dije que

leyeran y puse dictado a todo el grupo. A la hora de recreo estuve con mis compañeras, charlamos un rato.

22 de junio. Entramos al salón, pasé lista y pedí la tarea. Osiris y Roberto me interrumpieron y preguntaron por qué no salíamos a ver el fútbol, ya que casi toda la escuela estaba viendo el campeonato. Les di permiso, pero les advertí que no se fueran a pelear con los niños de otros salones. Este día fue de alegría y euforia. En toda la escuela se oía los gritos debido al Mundial.

23 de junio. Al llegar hicimos los ejercicios de rutina en la explanada, entramos al salón, pedí a los niños que abrieran su libro de lectura, en “El Doctor Mil Olores”. Sugerí que Norma empezara a leer el primer párrafo y que al terminar César nos iba a decir lo que había entendido, luego América, le seguía Blanca. Otros niños alzaron la mano, varios querían leer y comentar la lectura. Más tarde revisamos para qué nos sirven los sentidos. Osiris dijo que la nariz nos sirve para respirar y oler; Ma. Elena explicó que los ojos nos permiten ver; Silvina que la boca es para comer. Pregunté que dónde se encuentra el sentido del tacto. Saúl contestó que en la piel. También comentamos que siempre se debe tener cuidado con frascos y botellas, porque puede que a los papás se les olvide ponerles etiqueta, y a veces ocupamos las botellas de refrescos para guardar líquidos que nos pueden hacer daño.

Análisis. Carmen da muestras de un mayor dominio del trabajo académico. Conduce, guía, pone actividades, evalúa el trabajo de sus alumnos, aprovecha momentos, explica con sencillez. Por lo que reporta, maneja con soltura la actividad docente. Sin embargo, todavía hay puntos que se le dificultan, como la documentación escolar, que la fatiga y entristece. El Diario en este caso le permite avistar qué partes del trabajo ha logrado superar y dónde se encuentran sus puntos débiles. La sencillez del reporte se convierte en un valioso aliado para avanzar en la superación profesional.

7. El maestro José Román Arrazola escribe en su Diario de Campo los textos siguientes en 1998:

16 de marzo. Empezamos la clase jugando memorama, en donde los niños se divertieron y aprendieron, después hicieron algunos ejercicios en su cuaderno. Al término de estas actividades ya no querían escribir, por lo que opté por decirles que si terminaban pronto saldríamos a jugar un rato. De regreso en el salón hicimos ejercicios matemáticos. En el momento de historia nos tocó reflexionar acerca de la Independencia. Sobre eso les pedí que hicieran un dibujo.

19 de marzo. Al entrar al salón les solicité nos pusieramos a asearlo pues estaba muy sucio. Nos tardamos un poco pero el salón quedó listo para trabajar. Empezamos las clases con el juego de “alcanza una letra”. El juego no dio

resultado pues los niños no participaron lo suficiente. Luego pasamos a matemáticas, hicimos los ejercicios que marca el libro, de ahí nos pusimos a ver los distintos relieves de la Tierra. En este tema nos apoyamos en el paisaje que tenemos frente a la escuela, hablamos de cerros y de hondonadas. Les pedí a los niños que dibujaran el paisaje que tenían enfrente para comprender lo que era el relieve. En eso un niño empezó a llorar. Le dije que se acercara a mi mesa, y ahí me explicó que Alfredo lo estaba molestando y quería quitarle su cuaderno.

20 de marzo. Empezamos con español, donde el programa marca trabajar con el Rincón de Lectura, pero como no contamos con materiales, leímos los libros de texto y pasamos a hacer dibujos. Esa mañana los niños estuvieron muy inquietos, y yo veía que jugaban pero no avanzaban con los dibujos. Así que les puse unas cuentas y les dije que conforme terminaran salieran al recreo. Al regreso ensayamos el Juramento a la Bandera.

23 de marzo. Estábamos en el salón leyendo el libro de español, cuando una enfermera se acercó a la puerta del salón, los niños corrieron, unos a avisarme y otros a verla. La enfermera me preguntó si ya habían vacunado a los niños, pero como ya habían pasado hace cosa de 15 días tuvo que irse sin realizar su trabajo. Cuando se fue regañé al grupo, les expliqué que debían tener respeto cuando llegara una persona de fuera y no estar gritando en tanto el maestro habla con la visita, también les reclamé que al mismo tiempo que platicaba con la enfermera muchos de ellos se me arremolinaban y me hacían preguntas sobre la tarea. Les hablé de los buenos modales que debe haber en las casas y en la escuela.

20 de abril. En esta ocasión, antes de llegar al lugar donde imparto las clases, me detuvo una madre de familia. La saludé y me dijo que su esposo quería hablar conmigo. Me fui con ella a su casa que está bastante cerca y el señor me dijo que había una casa deshabitada y que le había pedido permiso a la dueña para que la ocupáramos como escuela. El señor me comentó que lo hizo porque su hija le había dicho que necesitábamos un mejor salón pues el que tenemos es muy oscuro y se moja cuando llueve. Le agradecí y le dije que esta era una buena oportunidad para cambiarnos a un mejor lugar. Llegué al salón, les comenté a los niños la noticia y todos se entusiasmaron. Al poco rato fui a hablar con la dueña de la casa y me dijo que no había ningún problema con que ocupáramos la casa, que la señora que me había detenido era su hermana y le había dicho de la necesidad que teníamos. En este día casi no tuvimos clases, puesto que nos dedicamos a pasar todas las cosas al nuevo local.

22 de abril. Este día les ofrecí jugar fútbol en el patio, así que casi desde que llegamos nos pusimos a jugar pelota. Todo estuvo muy bien, pero unos niños aprovecharon la oportunidad para hacer desmanes y tuve que llamarles la atención. Al final del día no me sentía contento. Esos niños me echaron a perder la mañana.

Análisis. José Román también presenta rasgos de dominio en el trabajo, si acaso se le nota un poco débil ante ciertos actos de los niños. Reporta los regañones por el bullicio y el desorden propio de los niños de esa edad. El Diario sirve para conocer la carencia de equipo y de materiales en la escuela donde trabaja. La escuela es oscura y se gotea. José lamenta que no cuenta con lecturas ni material para los niños. Pero a la vez el maestro no se cruza de brazos, aprovecha el paisaje para hablar de la orografía y reporta la buena voluntad de los padres para mejorar el estado de las cosas.

El lenguaje que emplea el maestro, como la mayoría, es sencillo, claro y las acciones educativas son propias de la rutina escolar, lo cual permite adentrarse a la problemática de las escuelas y las dinámicas cotidianas.

El Diario de Campo le sirve para cobrar conciencia de situaciones que tanto se critican, cómo pueden irse cambiando con la acción del propio educador. El Diario opera como un apoyo para la toma de conciencia y la preparación de acciones futuras. Encontramos que el proceso de formación de un docente, lejos de seguir una línea o sólo una perspectiva, muestra que tiene muchos comienzos y sigue rutas muy diferentes. El nuevo maestro se ve en la necesidad de comprender a sus alumnos, tanto en lo que respecta a las actividades escolares como la conformación de su personalidad. Realiza un ajuste de la relación personal con sus compañeros y las autoridades. Además se acomoda a los tipos de comunidad.

Los nuevos maestros van dominando cada esfera de manera individual y cada cual según su estilo y posibilidad. A veces hay avances en ciertos aspectos y descuidan otros. Algunos procuran adquirir control sobre todas las cosas. Con el paso del tiempo tratan de cubrir esos huecos. Los reportes hablan de una forma de trabajo simple, que va del ejercicio y la elaboración de planas, hasta la realización de tareas relacionadas con el aprendizaje mecánico. En ningún momento se ofrece una evaluación de algún programa o proyecto. Aunque tal como se concibe al Diario de Campo, como una descripción de hechos y eventos que suceden en el ámbito escolar, estas narraciones son un buen ejemplo de la cotidianeidad de las escuelas, de los problemas que se presentan y las soluciones que ofrecen los educadores.

Eso es lo que encontramos en las entrevistas, en las observaciones y en el Diario de Campo. Se da una especie de dominios particulares

que pretenden alcanzar la imagen de un profesor que se desempeña satisfactoriamente en el conjunto de funciones que cumple un docente integral.

Hay problemas frecuentes. El que aparece con mayor regularidad es la falta de dominio de los programas; los maestros reportan que tienen mucho que aprender sobre cómo conducir y dominar los contenidos en los diversos niveles escolares.

Un segundo problema que surge cotidianamente es la manera de apoyar a los alumnos en su proceso de aprendizaje. Las tareas que se aplican son sencillas, rutinarias, lo que denota un aprendizaje basado en el ejercicio. También la falta de conducción da lugar a que entre los niños haya rencillas y pleitos. Por último, se menciona la relación con los padres. La escuela parece que prefiere trabajar aislada, sin la participación de los padres. Pero en todo momento surge la relación con el exterior, ya sea debido al apoyo para conseguir un local, la observación de los padres respecto a los avances de sus hijos y los problemas regulares en la familia que afectan la vida de las escuelas.

Se dan por hecho las carencias de equipo y materiales didácticos. Los profesores se adaptan tácitamente al hecho de que no se dispone de apoyos para favorecer el aprendizaje. Simplemente trabajan con lo que se tiene en la escuela. Y de acuerdo a esas condiciones se procede a realizar el trabajo escolar.

Para ampliar las vivencias y formas de entender el trabajo docente de los bachilleres, incluimos otros reportes de la manera en que se lleva a cabo la actividad en las escuelas. En el curso Aprendizaje y Desarrollo del Niño, se pide a los alumnos que hagan un seguimiento de algunos niños de su interés, con el objeto de advertir los procesos de desarrollo. Al final del semestre el alumno entrega un reporte de cómo vio la transformación de sus compañeros. También son textos de 1999.

1. La maestra Dianah Pérez López escribe:

Creo haber asimilado muchos de los planteamientos de las teorías analizadas en el curso sobre el desarrollo del niño. Fue realmente enriquecedor para mí, hubo lecturas que me hicieron recordar aspectos de mi niñez y me ayudaron a entender el porqué de ciertos comportamientos que alguna vez manifesté, de cómo soy y cuando sea madre cómo debo actuar.

En el ámbito profesional he estado entendiendo a los niños de otra manera. He dejado de criticar ciertas actitudes que antes me parecían impropias, ahora me

parece que son formas de decir algo a la maestra sobre lo que les ocurre en el hogar y con sus amigos. Como maestra que apenas empieza, considero de enorme valor revisar cómo se da el desarrollo del niño. En estos meses de docencia, y con la revisión de los autores del curso, he ido adoptando una posición más abierta, más tolerante con los niños.

La maestra Dianah se inicia en la docencia. Con el curso revisa las preconcepciones que se había formado de la niñez y se ve obligada a replantear su forma de trabajo. Es probable que haya estado trabajando en forma un tanto autoritaria o mecánica, pues señala que su estilo de enseñanza ha tendido a hacerse más abierto y tolerante. También es común que debido a la inseguridad que se tiene en los primeros meses los maestros se muestren rígidos. Sin embargo, la información acerca de cómo se debe trabajar con los niños, da lugar a replanteamientos pedagógicos.

2. La maestra Iris Ahumada reporta:

Actualmente estoy desempeñándome en calidad de maestra adjunta. Mis actividades son de apoyo a las maestras titulares del jardín. Me enfrento ante la deprimente situación de ver cómo muchas personas que tienen la oportunidad de conducir la vida de los niños por el camino del saber no lo hacen, a pesar de participar constantemente en cursos de actualización educativa. Las maestras tienen la idea de no permitir la libre expresión, obligan a los niños a estar todo el tiempo callados, en un ambiente rígido, donde se incrementa la tensión. A mi parecer al niño debe dársele libertad, debe estar en actividad, se debe favorecer su creatividad de acuerdo a sus intereses.

La maestra Iris presenta el caso opuesto. Ella concibe un trato más tolerante y afectuoso. Se queja del formato seguido por profesoras experimentadas, pero que han caído en la rutina y la dureza en su trato con los niños. Pero también cabe otra posibilidad, Iris es adjunta, apoya a la maestra titular, que es la responsable de los procesos de aprendizaje y la disciplina en el salón, por lo que son un tanto estrictas. En cambio la maestra que apoya puede operar como la confidente y respaldo amoroso de los niños.

Con todo, la maestra ofrece una perspectiva apegada a lo que revisa en el curso Aprendizaje y desarrollo del niño y trata de ponerlo en práctica en el grupo en el que se desempeña. Es probable que sea una buena maestra, atenta, responsable y preocupada por los niños.

3. La maestra Nolbertina Gaona nos dice:

Al iniciarme como profesora de educación primaria, teniendo como antecedente la prepa, tuve primero un poco de inseguridad, aunque luego me fijé firmes propósitos en mi trabajo, los que he intentado cumplir en los diversos interinatos en escuelas distintas. Al nacer mi hijo logré un interinato en la escuela que se encuentra frente a mi casa. Así que todas las mañanas me iba al colegio y dejaba al niño con mi suegra.

Después tuve otros interinatos y mi hijo siempre en casa de la familia de mis suegros. Ellos, que son grandes y no tienen mucho que hacer, se la pasan todo el tiempo con el niño y a mi regreso de la escuela me dicen por las tardes “Mira lo que hace, ve lo que aprendió a hacer, escucha las palabras que dice”. Yo todavía me sorprende y me pregunto cómo es posible que hable de esa manera si es muy chico.

Lo que entiendo es que mi hijo tiene mucha atención de mi familia y aprende más cosas que otros de su edad que están descuidados. Comparo que en las escuelas a las que tengo oportunidad de ir las madres descuidan mucho a sus hijos y yo misma en el salón me ocupo de 30 ó 40 niños, y la atención que les brindo a cada uno es escasa.

El problema que tengo es que mi hijo les hace más caso a mis papás que a mí. Le llamo y no viene, lo regaño y se refugia con sus abuelos. Tal parece que por mi trabajo, que a veces es cercano pero en otras ocasiones me he tenido que quedar toda la semana en la comunidad, he perdido contacto y control sobre él. Sólo veo que aprende muy rápido y que todo lo sabe, pero lamento que se esté dando un distanciamiento entre él y yo.

Nolbertina hace una comparación entre el aprendizaje de su hijo y el de los niños con los que trabaja. Se da cuenta de que su hijo recibe apoyo de sus abuelos y muestra grandes progresos, en cambio los niños con los que trabaja van más lentos. La maestra da a entender que es muy importante estar al lado de los niños y apoyarlos en sus procesos de aprendizaje.

Ella es una maestra que se dedica a suplir docentes que piden licencia y por eso se ve obligada a cambiar de escuela con cierta frecuencia. Como señala, en ocasiones le ha tocado hacer suplencias en escuelas próximas, pero en otras tiene que permanecer en la comunidad. Eso da lugar a que no vea seguido a su hijo.

El reporte lo hace sobre su niño. Se muestra preocupada porque ha perdido ascendencia, y es natural que el vástago haya establecido más

vínculo con sus abuelos, a quienes tiene permanentemente a su lado y se hacen cargo de él. Al trabajar la madre descuida al hijo y éste se acerca a quien le brinda cuidados y afecto de manera regular.

La desatención que se da en el caso de las madres que trabajan es muy frecuente. Unas dejan al hijo con familiares y otras recurren a instituciones. En ocasiones se presentan situaciones como las que describe la profesora.

4. El maestro Alberto Utrera comenta:

He estado poco frente a grupo, pero he adquirido experiencias importantes. Mi trabajo como docente lo realizo en el Programa de Educación para Niños Migrantes. Al iniciarme como profesor tuve problemas con los alumnos, ya que la anterior maestra dejó el grupo a mitad del año escolar y los niños no me hacían caso ni respondían a mis llamados. No sabía qué hacer, afortunadamente un día puse un juego y sentí que eso era lo que deseaban los niños, una oportunidad de decirme lo que querían y hacer las clases menos aburridas.

Al poco tiempo fui teniendo más comprensión y mi influencia sobre los niños mejoró. Otra cosa que me ayudó fue la visita de su primer maestra y con ello los niños se dieron cuenta que éramos amigos.

En el grupo me llamó la atención una niña que muy seguido usaba un lenguaje grosero con sus compañeros. Entonces le pedí que se acercara y sólo logré que se pusiera a llorar. Por mi poca experiencia y temor de que se me acusara con sus padres o con las autoridades me quedé callado y traté de tranquilizarla. A partir de ahí la niña me tomó la medida y siguió hablando mal y yo no sabía qué hacer con ella. Al día siguiente pedí la tarea y ella no la trajo. Le pregunté la razón y otra vez se puso a llorar. En varios incidentes la niña lo que hacía era llorar y yo no sabía cómo poner fin a esa situación desagradable.

La solución vino de fuera. Estando una tarde caminando por el parque del pueblo vi cómo los papás de esa niña la regañaban muy feo hasta llegar a los jalones, yo me acerqué y me atreví a preguntar a sus papás qué pasaba. Ellos me dijeron que su hija era muy enojona y que tenían que ponerla en su lugar. Sin embargo, por estar yo presente se calmaron y se retiraron en paz, la niña me lo agradeció con la mirada. En ese momento me había convertido en su salvador.

A partir de ahí, en la escuela la niña me habla bien, trabaja de mejor manera y ha dejado de llorar por cualquier cosa. Ahora me platica de los frecuentes malos tratos en su casa. Y en dos ocasiones he hablado con su mamá tratando de que las cosas cambien. En cierta medida las cosas marchan mejor.

Alberto es uno de tantos bachilleres que empieza su labor con escasa experiencia. Tiene la mala fortuna de suplir a una maestra con la que ya se ha adaptado el grupo. Por esa razón obtiene poca atención y una niña le toma la medida. De su trabajo habla poco pero narra la situación con la niña que llora por todo. El profesor se siente desamparado y hasta culpable de provocar el llanto de la pequeña alumna.

Tres cosas lo ayudan, una es poner a jugar a los niños, con lo que se gana cierta simpatía y puede empezar a imponer formas de trabajo. La segunda es que los niños se dan cuenta de que él y su anterior maestra son amigos, lo cual acaba con resquemores. Pero lo mejor que le sucede es que intercede ante los padres por la niña que llora por todo. Esa intervención le gana el aprecio de la alumna, se vuelven amigos y Alberto gana dominio sobre el grupo, puede echar a andar sus estrategias de aprendizaje y contribuir al desarrollo del grupo de niños.

El caso ilustra muy bien el proceso mediante el cual el joven bachiller gradualmente va adquiriendo experiencias y habilidades que le permiten dirigir las actividades de enseñanza y aprendizaje de los alumnos que tiene encomendados. El proceso es difícil, la complejidad estriba en la forma de ganarse la confianza de los alumnos y poder ser aceptado como su conductor. Gracias a la ocurrencia de situaciones positivas, Alberto logra llevar la actividad escolar en niveles aceptables y satisfactorios.

5. La maestra Cristina Olivares:

Tengo pocos meses dedicada a la docencia. Antes de casarme trabajé en un banco, luego me casé y me retiré al trabajo de casa. Ahora mis niños ya están un poco grandes y unos familiares de mi esposo me ayudaron a entrar a trabajar de maestra. Estoy en una comunidad alejada de la civilización en las faldas del Cofre de Perote, aunque todos los días voy y vengo. Viajo como tres horas en carro.

Soy maestra multigrado, mis alumnos son de primero a sexto, sus edades van de los cinco a los 16 años. Nada más en primero hay niños de cinco a 11 años. Cuando llegué a la escuela su conducta era mala ya que no respetaban a nadie y hacían lo que querían.

Conforme los he ido conociendo me percaté de que el problema viene de sus casas, ya que la comunidad no cuenta con luz ni agua corriente. Se alumbran con velas y el agua hay que acarrearla del río, los padres son de muy escasos recursos y no saben leer. Los papás laboran en el campo, salen desde muy temprano y regresan por la noche. Las mamás hacen la comida y van a lavar al

río. Por la mañana yo les pregunto si ya desayunaron y muchos me dicen con la carita triste que no, algunos sólo café y una tortilla con frijoles. Esa alimentación repercute en su aprendizaje.

Al ver todos esos problemas me hice el propósito de hablar con sus padres e intentar despertar en ellos el interés por el bienestar de sus hijos. Con todo, entiendo que hay problemas económicos y de cultura que no puedo remediar. Algunos padres han cooperado, vienen a la escuela, preguntan por sus hijos y han limpiado los jardines y patios de la escuela.

Con lo visto en la UPN he tratado de conocer a fondo qué los motiva y hace que se les dificulte el aprendizaje. He procurado ser menos exigente y favorecer que sea el niño quien hable y participe. En los últimos días me ha dado buenos resultados una didáctica basada en preguntas y respuestas.

La maestra Cristina también se encuentra en la fase inicial del proceso de convertirse en educadora. Pero en el lugar donde realiza su labor no sólo tiene que aprender a llevar a cabo las actividades escolares, sino que ha sido comisionada a un lugar pobre donde los niños luchan contra las condiciones materiales y de cultura.

Labora con los seis grados simultáneamente y eso dificulta su acción. Pero lo que ella considera más grave es la pobreza de la gente que impide que los niños muestren disposición para el estudio. El hambre de los niños genera inquietud y poca capacidad para dedicarse al aprendizaje. Sin embargo, hay que reconocer que Cristina ha tratado de mejorar las cosas. Por una parte ha intentado concienciar a los padres para que se esfuercen más con sus hijos y ella en el aula ha buscado otras estrategias que le reportan mejores resultados escolares.

En lo narrado se advierte la capacidad y comprensión que hace esta educadora para buscar solución a los problemas que padece. El resultado es positivo, pues la maestra puede sentirse contenta y los niños están en mejores condiciones para llevar al cabo su aprendizaje en la escuela.

6. Maestro Carlos Alberto Ramos:

Cuando terminé la prepa quería seguir estudiando, pero no tenía con qué. Espero algún día entrar a ingeniería. Por ahora acepté un trabajo de maestro. La comunidad en la que laboro está muy retirada, para llegar se camina más de dos horas a buen paso. Así que ahí permanezco toda la semana. Es un lugar muy bonito, de grandes cerros, cañadas, lo malo es la caminada. Es una comunidad

participativa, ahora están gestionando que se amplíe el camino para que entre el autobús. Cuando llegué vi que los niños no tenían cuadernos, lápices, juegos geométricos y que algunos comen muy mal. Aproveché las reuniones que están haciendo para el camino y les solicité su apoyo. Afortunadamente me han hecho caso y veo que hay otro trato para la escuela y los niños.

En la escuela hay varios problemas, en primer lugar yo me hago cargo de primero y segundo grados. Para mí ha sido muy difícil, pues a los niños les cuesta mucho trabajo aprender las primeras palabras y oraciones. En virtud de que tienen mala alimentación, y como sus padres no saben leer, no los pueden ayudar en sus casas, por las tardes cito a los niños que van más atrasados. No todos pueden venir pues viven muy lejos, pero ahora estoy trabajando con 12 niños de mis grupos y tres del otro maestro. Yo sólo quería apoyar a mis alumnos pero los papás de los otros niños insistieron y terminé aceptando. Tengo el problema de que no conozco bien el programa de los otros grados, así que simplemente practico lo que están viendo con el otro maestro. Ya he logrado que los míos avancen.

La técnica que empleo es que el niño se exprese, esas son de las enseñanzas de la UPN, permitir que el niño trabaje y eso nos facilita ver qué hace bien y dónde está mal. Yo procuro que él hable, que pregunte, que proponga. Mi papel es ayudarlos a que cumplan lo que dice el programa o a que desarrollen la tarea que están haciendo. No soy un profesor experimentado, pero creo que se debe conocer muy bien a los alumnos, y en esa medida la atención que les brinde se acomodará a las necesidades del niño.

El maestro Carlos Alberto presenta una situación un poco diferente, pues a pesar de reconocer las dificultades de aprendizaje y de pobreza, ofrece un panorama positivo en su acción con los educandos. Ve que tienen mala alimentación y pronto se dirige a los padres para que procuren un apoyo más adecuado. Por otra parte, como se queda en la comunidad, ha implementado un programa compensatorio por las tardes, en las que ayuda a los niños a realizar un mejor aprendizaje. Se nota que el maestro logra buenos resultados. La manera en que explica y narra su proceso de hacerse profesor es clara y eficiente. Lo más seguro es que Alberto en poco tiempo sea un excelente docente.

7. Maestra María del Rocío González:

Mis alumnos son del tercer grado turno vespertino, sólo tengo nueve niños cuya edad va de los ocho a los 13 años. Cinco de los nueve trabajan en tiendas y calles para completar el gasto de sus casas. Todos son de bajos recursos económicos. Aunque este es mi segundo año como profesora, he tratado de ubicar el desarrollo de los niños de acuerdo a las etapas que marca Piaget. (Eso lo

aprendí en la Facultad de Pedagogía y en la UPN lo he estado remarcando). En esta nueva institución he conocido a Vigotsky y advierto cómo influye la cultura de la comunidad en las actividades y el aprendizaje que logran los alumnos en la escuela.

Una de las técnicas que más uso es el juego. Así lo marcan los programas de matemáticas y el de lectura. Pongo a los niños a jugar para resolver las operaciones aritméticas y los problemas que vienen en el programa. Lo único que lamento es que a veces el juego lleva a que todo se desordene, pero en general funciona. Como son pocos niños es muy fácil que se vuelva a la normalidad y al trabajo.

El mayor de los líos lo he tenido con dos niñas, hermanas, que no tienen papá. Su mamá trabaja pero se ve que no le alcanza para los gastos de ropa y los útiles de escuela. Por otro lado, son agresivas y a veces golpean a las niñas. Estos días el trabajo de las hermanas es deficiente. He hablado dos veces con la señora y le explico que debe querer y respetar a sus hijas y que sólo así podrá ayudarlas a mejorar en sus estudios.

No creo haber tenido grandes éxitos en mi trabajo, pero en lo que cabe el aprendizaje es bueno y he logrado superar algunos problemas de conducta y de aprendizaje con mis nueve alumnos.

Roció es egresada de la Facultad de Pedagogía y estaba estudiando en la UPN, su trabajo lo conduce con cierta facilidad, en especial apoyándose en el juego y en los recursos teóricos que ha aprendido. Es probable que después de dos licenciaturas en educación logre resultados satisfactorios en corto tiempo.

La dificultad que encuentra son las condiciones materiales que tienen las familias. Reporta el caso de dos niñas que la madre no puede atender adecuadamente y además las maltrata. La maestra habla con la madre y procura que dé mejor trato a las hijas para que puedan desarrollarse adecuadamente en la escuela. Es muy probable que Rocío aprenda las habilidades de docente rápidamente.

2.7 Resultados

El reporte de las experiencias docentes de los bachilleres nos ubica en la realidad social, cultural, económica y la forma en que trabajan en sus escuelas. La investigación indaga en las condiciones de pobreza de la comunidad y de los alumnos, las carencias de todo tipo que padece la escuela y la improvisación pedagógica que caracteriza al educador. Se hace una descripción del proceso mediante el cual el bachiller transita

de la impreparación a la adquisición de experiencias que lo convertirán en un profesor hábil y capaz.

Cada proceso individual conduce a conformar educadores cuyo dominio de la profesión se va dando en ritmos y capacidades muy diversas. De acuerdo a la formación previa, las habilidades personales que se muestran y las vivencias que se tienen, en esa medida se va estructurando la personalidad y las características del docente. El educador se construye a partir de la integración de los elementos y recursos con los que cuenta y él mismo desarrolla.

Hay aspectos que no se advierten como el planteamiento teórico al que se recurre y la organización didáctica que elabora el maestro para el grupo. Pero también hay aspectos muy concretos como las acciones que se aplican en situaciones de la realidad.

La investigación analiza el trabajo del bachiller en un medio con muchas necesidades y carencias, pero no se trata de comparar con lo que sucede en condiciones más apropiadas para efectuar los estudios. Se trata de aproximarse, por la vía de varios instrumentos de recogida de información, a la realidad de los programas compensatorios de Alternativas, Niños Migrantes, Alfabetización y la actividad escolar desarrollada durante los interinatos. De hecho nos acercamos a la realidad educativa del bachiller de la Unidad Regional Xalapa, de la UPN.

En el trabajo se ha procurado situar a los bachilleres en el contexto material y cultural real donde se desenvuelven y, sobre todo, hemos procurado que ellos mismos expliquen la razón y los propósitos de su acción. Se ha intentado conocer desde su palabra qué problemas enfrentan en el proceso de convertirse en profesores, cómo entienden esos obstáculos y cómo le van dando curso a las posibles soluciones.

Consideramos que la unión de diferentes recursos metodológicos, la encuesta, la observación directa, la entrevista y el Diario de Campo nos ofrece un panorama más o menos completo para entender cómo se sitúa el bachiller y el proceso que sigue.

En general se observa un trabajo escolar sencillo, sin que se encuentre mucho énfasis en la teorización o en la planeación, lo más común es que el bachiller resuelva al día las dificultades que confronta, ya sea de la comunidad, los alumnos o la enseñanza.

Un problema fundamental es el medio de trabajo. Los niños con los que labora el bachiller son pobres. En todo momento se hace referencia a

la carencia de aula, materiales de trabajo, las dificultades de los alumnos y el escaso apoyo que pueden brindar los padres. El profesor también apenas se inicia en la profesión. Se conjugan la improvisación del docente con el ambiente de marginación.

Se exponen numerosas experiencias de estos jóvenes en un gran número de escuelas, ambientes y situaciones. Con ello, consideramos se alcanza una comprensión cabal del reto educativo que presentan las comunidades remotas y con muchas carencias. Es claro que la pobreza de los niños, su mala alimentación y el escaso apoyo cultural de los padres dificultan su desarrollo y aprendizaje.

Los bachilleres ofrecen decenas de ejemplos de la manera cómo se acercan incipientemente a los programas escolares, reiteradamente señalan el desconocimiento de las unidades de aprendizaje, la manera en que llevan a cabo las actividades de aprendizaje. El joven en formación relata la manera como va adquiriendo conocimiento y dominio en la conducción del conocimiento.

También las narraciones nos aproximan al manejo de la situación escolar. Varias entrevistas y relatos nos permiten penetrar a situaciones complicadas en que el nuevo docente no sabe qué hacer con los niños y el grupo. En varios momentos se sigue a detalle cómo se elaboran estrategias de solución que a la postre se convierten en los recursos y las habilidades que adquiere el bachiller.

También se logra una aproximación a la forma como la escuela se integra a la comunidad. Se advierte la intervención de padres y madres en la vida de la escuela. Se tiene una comprensión de la influencia del paisaje, las carencias y al mismo tiempo la solidaridad de las comunidades con la escuela y la intervención del docente.

Para nosotros ha sido de especial importancia destacar la improvisación del profesor en un contexto social determinado. El bachiller no labora en escuelas de todo tipo, en especial se desempeña en escuelas pobres, su trabajo tiene lugar con niños de zonas rurales, marginadas, con limitaciones culturales severas. Y el tiempo en que el nuevo profesor adquiere las habilidades suficientes para convertirse en un maestro hábil, capaz, con un buen dominio pedagógico, seguramente implica varios años. Durante ese lapso realiza su actividad educativa con cierto déficit.

Nuestro supuesto es que con la situación descrita se contribuye a la desigualdad social. Se coadyuva a acrecentar la pobreza y marginalidad de los pobres.

Creemos que la investigación logra una visión de conjunto de los factores que intervienen en el proceso de formación de los bachilleres en docentes. De alguna manera se cumple el objetivo de revisar la transición de un servicio educativo que parte de la improvisación y pretende el asentamiento de una actividad docente basada en planteamientos teóricos, la planeación, el diseño de estrategias didácticas, y concluye con la evaluación permanente de los resultados.

Se logra una descripción concreta de los momentos específicos y definitorios de la labor en el aula. Los bachilleres, con su actuar diario, nos llevan a hacer un recorrido por sus aulas, la comunidad, nos ponen en contacto con niños, nos comunican pensamientos y reflexiones. No hay una pretensión de grandes cosas, se está frente a un trabajo modesto que cumple con los requerimientos establecidos en la educación básica mexicana.

Contemplamos un proceso real y concreto mediante el cual los bachilleres, partiendo de la improvisación, adquieren los dominios y las habilidades que les permiten desempeñarse exitosamente en la conducción del aprendizaje de sus alumnos.

No estamos hablando de lo que sucede en la realidad educativa mexicana. Nos referimos concretamente a un medio rural próximo a la ciudad de Xalapa, en Veracruz. De ninguna manera es nuestra pretensión decir qué ocurre en la formación de los maestros de un país, la investigación se circunscribe a poblaciones pobres y marginadas que se asientan en los alrededores de la capital del estado.

El medio que se estudia es pobre, son rancherías aisladas, comunidades con limitaciones culturales, sin acceso a libros ni periódicos, en ocasiones no hay luz, el maestro debe viajar por horas para llegar a la localidad, las carencias en la escuela son muchas, empezando por que el maestro está en proceso de formación.

La labor del profesor se realiza en un escenario donde falta de todo, él mismo recibe un salario reducido, enseña a niños cuyo entorno no tiene un contacto con la cultura ni con las fuentes de información, sus padres son campesinos que no fueron a la escuela. En ese marco los logros escolares no pueden ser ambiciosos. Necesariamente se lleva a cabo un trabajo que, si bien cumple con lo esencial, poco puede hacer por una expansión mayor en todos los órdenes del niño o la comunidad. La palabra que define la labor del bachiller es improvisación, y en los niños pobreza.

Muchos bachilleres reconocen abiertamente que están en el campo educativo gracias a la intervención de sus padres. La mayoría se inserta en la docencia por el ofrecimiento oficial, una buena proporción heredan la plaza y no pocos la adquieren comprándola, el asunto es de índole económica, para tener un empleo. Hay una carencia de vocación o actitudes favorables hacia la docencia, esa es una disposición que el bachiller debe construir. Si finalmente le encuentra sentido a la docencia, el joven educador debe desarrollar una intención de trabajo que lo lleve a sentir satisfacción por lo que hace regularmente y a lo que se podría dedicar por años.

En varias entrevistas y en los Diarios de Campo los nuevos maestros reportan que gradualmente le cobran sentido a la actividad. En cierta forma el trabajo con los niños no es desagradable, pero en ocasiones no es lo que tenía contemplado el joven. Ciertamente las condiciones sociales del país, como la ausencia de trabajo y las bajas remuneraciones, impulsan al bachiller a incorporarse a la docencia, pero es su obligación hacer que esta labor le sea satisfactoria, de otra manera terminaría perjudicando a los niños y a la comunidad donde presta sus servicios.

Para comprender lo que ocurre hay que integrar lo que vive el profesor en la comunidad, la ayuda que le conceden sus familiares, cómo asimila aciertos y errores. Hay que agregar los apoyos que proporciona la UPN, la participación de los compañeros que en la dinámica grupal comunican sus experiencias; aunque lo fundamental es el proceso interno que el propio docente se aplica a sí mismo. De manera central, el joven que se está formando como educador opera como un crítico creativo de su proceder. De acuerdo a su práctica, a sus estudios y a su reflexión, el bachiller hace la construcción del docente.

Este trabajo ha buscado presentar, con el empleo de diversas técnicas, el proceso de construcción de un docente. El sujeto que se estudia ofrece una perspectiva de su andar, habla de un comienzo difuso en su quehacer profesional y reporta a detalle su paso por escuelas pobres, hasta convertirse en un maestro con toda la capacidad y las habilidades exigidas en la sociedad mexicana contemporánea.

Con todo, el balance no es plenamente halagüeño. Al sopesar factores y procesos no es posible negar la precariedad, las limitaciones y la infinidad de restricciones en la que tiene lugar este proceso de aprendizaje. Nada sería peor que negar la realidad. Como tampoco sería correcto el inocultable interés que muestran los distintos actores por ofrecer mejores oportunidades educativas a los niños de muchos pueblos pobres.

Hubiéramos deseado llegar, al final del trabajo, a conclusiones menos pesimistas, pero eso habría significado deformar el conocimiento que se ha adquirido de esta experiencia educativa y de investigación.

La transición de la improvisación hacia docentes experimentados demanda años de práctica, ensayos, propuestas, adquisición lenta y gradual de las habilidades necesarias. Son años en que los niños pobres sirven para que se adquiriera esa capacidad.

Cabe señalar que los bachilleres, después de cursar la UPN y de haber laborado por años, lo cual implica formación, experiencia y autocrítica, sí realizan un trabajo similar a los maestros egresados de las escuelas normales.

En ese sentido, la UPN constituye una opción de formación que permite al joven bachiller prepararse y adquirir una concepción educativa al tiempo en que se desarrolla como profesor.

El punto es central. El maestro bachiller de la UPN viene a ser el resultado primero de una inserción circunstancial en el campo educativo, en situación desventajosa con relación al magisterio formal, cubriendo interinatos, trabajando con Niños Migrantes, en Alternativas, como adjunto auxiliando al maestro titular, en programas de alfabetización, adscrito en comunidades pobres y marginadas.

El maestro que hoy se prepara en la UPN atiende los sectores pobres de la sociedad, en el campo o la ciudad. Con su esfuerzo trata de ayudar a resolver problemas y reducir desventajas. Aúna la experiencia que adquiere en su trabajo diario con los aportes teóricos que recibe en la Universidad. Amalgama teoría con práctica y contribuye al desarrollo de los alumnos con los cuales labora.

En el proceso se identifican los siguientes elementos:

- El bachiller se incorpora a la docencia motivado más por necesidad que por vocación.
- La formación previa es muy variada, va del bachiller real, el estudiante de una carrera y también quien terminó la universidad.
- El trabajo que se desempeña tiene muchas opciones. Se trabaja en preescolar y en primaria, en la escuela regular, pero también están los alumnos que estudian bajo los programas Niños Migrantes y Alternativas. Hay quien hace su trabajo en la alfabetización de adultos, otros se desempeñan en oficinas.

- La mayoría de los bachilleres trabaja bajo contrato y sólo unos cuantos gozan de plaza.
- El salario es muy variado, pero por lo regular es muy inferior al que recibe un profesor común.
- Una parte recibe capacitación previa, pero otros se incorporan a la docencia con total ausencia de formación.
- En su mayor parte, el bachiller trabaja con niños pobres en comunidades marginadas. Los educadores de niños migrantes realizan su trabajo en galeras.
- La capacitación se lleva a cabo en la UPN, con resultados muy variados.
- El bachiller realiza un proceso de aprendizaje docente mediante el cual termina construyendo un esquema de educador que se acomoda a las necesidades educativas nacionales.

3. SUGERENCIAS Y CONCLUSIONES

3.1 Sugerencias

¿Cuáles son nuestras sugerencias? En primer lugar que el problema sea estudiado y expuesto en foros de educación y sociedad. Cabe decir que la educación debe sustentarse con fines de justicia y desarrollo humano sano. La educación debe contribuir a acabar con la desigualdad, debe buscar la justicia.

Eso implica que los hombres y las mujeres del campo gocen de un mejor nivel de vida. Y si eso necesita un cambio de modelo económico, debe pensarse, darse y construirse. Es obvio que para lograrlo se requiere una participación social amplia y comprometida. Se hace necesario el involucramiento de la sociedad y de manera especial de los maestros.

Se requieren medidas sociales, económicas y educativas que brinden oportunidades reales a las comunidades y pueblos pobres y marginados. La educación debe concebirse como la mayor de las prioridades nacionales. Deben destinarse más recursos a las escuelas que carecen de todo. La dotación de equipo, materiales, bibliotecas, la escuela debe estar pensada para abatir la desventaja social y cultural que actualmente se padece.

El personal docente que se envíe a las comunidades pobres y marginadas del campo debe contar con la más alta formación profesional, se le debe preparar específicamente para atender una problemática particular.

No debe ser el maestro improvisado porque se le puede pagar poco. El profesor de las comunidades campesinas pobres debe haber realizado una preparación rigurosa y específica que tenga como propósito capacitar a las generaciones infantiles para que adquieran la capacidad de incorporarse plenamente a las exigencias culturales de la sociedad actual.

Consideramos que lo señalado exige otro currículo, otra concepción educativa, otro docente. Ello también implica recomponer la realidad, cabe impulsar proyectos y procesos sociales que verdaderamente favorezcan el desarrollo del país para todos. Donde nadie quede fuera, donde nadie sea más que otro. El objetivo de la educación debe procurar que todo ser humano se desarrolle íntegra y plenamente.

La escuela, entonces, debe ser un centro de concientización. Un espacio para el debate, la crítica, un lugar apropiado para cuestionar los errores de la sociedad, que favorezca los pasos teóricos y prácticos para la construcción del mundo de acuerdo a lo que requieren las mujeres, los niños, ancianos, hombres de cualquier comunidad y nivel socio-económico y cultural.

Hay otro frente y es el cercano, el que podemos discutir y ofrecer medidas que están dentro del trabajo que realiza el docente de la Universidad Pedagógica Nacional. En primer lugar consideramos que el currículo debe ser ajustado a los requerimientos de una formación docente inicial. Un aspecto que se menciona reiteradamente es que la Licenciatura en Educación se concibió para la actualización de maestros en servicio y en consecuencia no es lo más apropiado al bachiller. Lo que se requiere, a nuestro juicio, es lo siguiente:

1. **Currículo apropiado.** La primera acción que se necesita es ajustar o diseñar completamente un plan de estudios que permita al bachiller adquirir, desde un principio de su formación escolar, las concepciones y habilidades fundamentales del trabajo escolar que va a desarrollar. Se hace imprescindible concebir un plan de estudios acorde a un alumno que no tiene una formación pedagógica formal, pero que responda a las exigencias de la comunidad donde prestará sus servicios.
2. **Educación para grupos marginados.** En virtud de que el bachiller labora principalmente en comunidades rurales y en programas compensatorios de la SEC como Alternativas, Educación para

Niños Migrantes, Alfabetización o se desempeña como educador interino en varias realidades escolares, el currículo debe orientarse a proporcionar una formación específica que corresponda a la geografía, población y la naturaleza de los niños con los que se trabaja en las comunidades pobres, rurales y marginadas.

3. **Condiciones laborales.** El profesor, en este caso el bachiller, que es enviado por las autoridades educativas a laborar en medios sociales pobres, no debe ser un profesional mal remunerado. Además de una formación adecuada, debe recibir un pago justo por los servicios que presta. Se le debe conceder un salario similar a los otros docentes, con las debidas prestaciones.
4. **Equipamiento.** La labor del joven educador debe ser suficientemente apoyada con equipo y material educativo apropiado al medio y a la población escolar con la que se trabaja.
5. **Capacitación del docente de la UPN.** Por lo que respecta al personal de la Universidad Pedagógica Nacional, se recomienda que se proporcionen cursos que conduzcan a la toma de conciencia respecto al proyecto educativo que se desarrolla. En este trabajo se ha descrito a detalle la situación donde viven y estudian los niños, ambientes como las galeras de los cortadores de café y de caña, la realidad socio-cultural de los adultos inscritos en los programas de alfabetización.

Consideramos que se hace necesario que los maestros de la UPN conozcan la realidad de donde laboran los bachilleres para que de esa manera se incluyan en el currículum las habilidades que se requieren en esos medios socio-culturales.

La responsabilidad de hacer los acomodados señalados corresponde a dos autoridades, la SEC en el estado y obviamente la UPN.

6. **Proyecto educativo integral.** El bachiller, lo hemos señalado reiteradamente, participa inicialmente como un educador improvisado, pero sería incorrecto suponer que permanece en esa situación. La investigación reporta precisamente el proceso de construcción de un maestro con toda la capacidad y las habilidades propias de un educador profesional. El cúmulo de experiencias y la formación pedagógica lo convierten en un maestro con todas las de la ley: responsable, creativo, innovador.

Nuestra propuesta se encamina a demandar la planeación integral de la formación de jóvenes que se desempeñan en comunidades remotas y pobres, y el equipamiento específico de las escuelas para que respondan al problema cultural que enfrentan. El niño de esas comunidades requiere más apoyo de tipo social, recursos técnicos, de equipo, de didácticas especiales y, sobre todo, necesita de la atención de profesores preparados para actuar en una realidad particular.

Tomando en cuenta la problemática anterior, para mejorar la realidad educativa de las comunidades rurales que atiende el bachiller de la UPN, se debe trabajar en torno a cuestiones como las siguientes:

- La política educativa del gobierno destinada a las comunidades rurales y pobres.
- La creación de programas que incorporen tanto a especialistas educativos como a personas de la comunidad.
- Proyectos que verdaderamente sean de utilidad a las poblaciones rurales e indígenas. Propuestas integrales que comprendan economía, salud, trabajo y educación. No sólo de los niños, sino de la comunidad como un todo armónico.
- Maestros conscientes del trabajo que van a realizar.
- Un bachiller de la UPN que pueda hacer un buen trabajo, con la debida formación, los apoyos y un proyecto de desarrollo de la comunidad completo.
- Una educación para el país en la que ésta sea verdaderamente un instrumento de transformación humana. Y en ese sentido no caben la explotación, la marginación o el descuido de sectores amplios de la sociedad.

La investigación nos acercó a una situación insostenible de la realidad mexicana: la desigualdad manifiesta, la que no se intenta cambiar, sino que abiertamente se reproduce. La escuela cumple una función desequilibradora.

Durante siglos pasados se pudo hablar de fuertes carencias económicas. Hoy no es posible argumentar eso. Lo que existe es una política que favorece la desigualdad. Es absolutamente demostrable que la desigualdad social y, en particular, la educativa resultan de la acción humana y no del azar.

Estos hallazgos se confirman con otros datos e investigaciones que se anotan a lo largo del trabajo. Como señala el propio Gobierno del Estado

de Veracruz (SEC, 1999), la desigualdad es uno de los grandes problemas que se padecen y es nuestra obligación terminar con esa injusticia. En esa línea enmarcamos nuestra investigación, en el modesto aporte que permita superar la realidad que agobia a muchos niños y comunidades.

Finalmente, la investigación sensibilizó al autor en cuanto a lo que ocurre en grupos humanos con los que no había tenido contacto. En especial, y es lo que más nos satisface, es que gracias a esta investigación hemos conocido qué hacen nuestros alumnos, dónde trabajan, a qué niños educan y qué resultados obtienen. Por primera vez se tuvo oportunidad de visitar sistemáticamente decenas de escuelas aisladas, remotas, se convivió con niños y comunidades de los que sólo sabíamos por estadísticas e informes. Se estuvo en ambientes donde no hay nada propicio para el aprendizaje. Esta realidad contrasta con lo que se tiene a la mano y lo que difunden los gobernantes.

Por último, no quisiéramos dejar de mencionar que esta investigación es el producto de un trabajo personal con deficiencias y limitantes. Con nuestro trabajo ofrecemos un acercamiento a una pequeña parte de la realidad educativa. Ciertamente se trató de hacer las cosas con rigor científico y objetivamente, pero consideramos que también se hacía indispensable expresar un punto de vista y hasta un compromiso. El reto es continuar estudiando el fenómeno de la educación y su impacto en la desigualdad y la injusticia social.

Estamos satisfechos con el intento por entender lo que sucede en un fragmento de la educación nacional.

3.2 Conclusiones

En primer lugar cabe reconocer la realidad económica. Críticos y el gobierno admiten que hay una enorme pobreza en el país, la cual no parece disminuir sino que se incrementa. Cabe demandar una sociedad más pareja y armónica, el país no puede ni debe continuar con una tendencia a hacer más grande la desigualdad entre los grupos humanos.

Se ha mencionado que la formación del bachiller como maestro es una alternativa barata que atiende a una población pobre, pero eso da lugar a que no se contribuya a la erradicación de la pobreza, sino que se sostenga. Es imperioso invertir el proceso de distribución de la riqueza que hace a unos más ricos y a millones los convierte en más pobres. Eso no es racional ni humano.

La exigencia contemporánea es la productividad, y pronunciarse por la justicia y la igualdad puede sonar utópico. Hasta se nos puede tachar de ilusos en este mundo neoliberal encarrerado hacia la acumulación jamás vista. Se vive una polaridad social que por un lado exhibe la mayor abundancia, el aprovechamiento de los avances tecnológicos en todos los campos del conocimiento y el disfrute de la existencia. Como parte del mismo fenómeno, millones de seres humanos mueren de hambre, pueblos enteros emigran en pos de un trabajo, más de la mitad de la población mundial sigue soñando con programas de salud, educación, vivienda digna, 80% de los mexicanos es declarado pobre. Infinidad de mujeres y hombres nacen y mueren tratando de sobrevivir.

Tocar el tema de la pobreza en México puede irritar o causar desánimo. Tal vez sería mejor interesarse en modelos de educación altamente eficientes. ¿Por qué no abordar los programas de evaluación que ponen a prueba tal o cual innovación? ¿Por qué preocuparse por temas educativos que no permiten soluciones inmediatas ni dan lugar al lucimiento? A nuestro parecer es necesario y muy importante tocar aspectos cruciales, que son la base de la sociedad, y que de no estudiarse ni ofrecerse alternativas pueden ser la chispa de luchas y problemas sociales de graves consecuencias.

En nuestro caso hemos optado por hablar de la pobreza y de cómo la educación promueve la reproducción de la desigualdad.

La realidad que se estudia ofrece un panorama contradictorio. Al niño de la comunidad que requiere del mayor de los apoyos para compensar carencias de todo tipo, se le manda un profesor en proceso de formación. De este modo se juntan la improvisación del bachiller con los problemas personales, sociales, económicos y culturales del educando.

El resultado es un incremento de las diferencias sociales y culturales de la población nacional. Por un lado ciertos sectores sociales tienen acceso a una educación que se acomoda a las exigencias de la sociedad industrial contemporánea, y por otro se proporciona una educación limitada a niños cuyas condiciones de vida rayan en la sobrevivencia.

Al conformar dos realidades sociales mediante la educación se contribuye a crear una enorme brecha en el país. Se está conformando una población altamente educada, preparada para los retos modernos y a la vez se educa a otro sector de la sociedad para las labores sencillas, las peor pagadas, las que no permiten el desarrollo ni el disfrute del ser humano.

La política educativa genera tipos de población muy bien diferenciados. En un polo se forman los cuadros de elite y la dirección de la sociedad, y del otro las masas acrílicas y subordinadas. La escuela funciona como un eficaz instrumento de reproducción social, promueve una sociedad desigual e injusta.

Se crean dos Méxicos. Uno que alcanza un desarrollo aceptable en lo que se refiere al nivel de vida, educación salud, trabajo y confort. Para este México las condiciones materiales y de expansión están resueltas. En el otro extremo están los campesinos, obreros, desempleados, indígenas, con carencias de todo tipo. Al sector mayoritario se le condena a la pobreza, la marginación, su vida tiene como constante la limitación, la ignorancia.

Si alguna vez la educación cumplió funciones de ascenso social, en la actualidad garantiza la preservación de las diferencias sociales. Hay una educación para ricos y otra para pobres. Como lo dijera el ex secretario de Educación, Fernando Solana, la educación se convierte en un instrumento de desigualdad.

Las preguntas que nos asaltan son: ¿conviene una educación dual, un país partido?, ¿la enorme diferencia en formación cultural permite un desarrollo armónico en términos de nación? Creemos que no.

Todos los seres humanos tienen igual derecho a desarrollar sus facultades. Un derecho fundamental es que la educación, es decir los procedimientos de socialización, los mecanismos mediante los cuales se hace la cultura y permiten la inserción en la sociedad, deben ser de buena calidad, tanto para unos como para otros.

Un país es toda la población y, en ese sentido, a los mexicanos marginados se les debe garantizar la mejor de las formaciones. No hay razón ni justificación para hacer que los pobres sigan siendo pobres.

Si algo podemos hacer los educadores es luchar por una educación excelente para todos, para que la sociedad en que vivimos alcance grados de armonía, igualdad y justicia. Para todos.



REFERENCIAS

- Académicos de la Unidad Xalapa (2003). *Proyecto académico de la UPN*. (Documento enviado al Gobernador del Estado de Veracruz) 7 de abril. UPN—Unidad Regional Xalapa.
- Aguilar, H. (1979). *La frontera nómada. Sonora y la Revolución Mexicana*. México, Siglo XXI.
- Althusser, L. (1981). *La filosofía como arma de la Revolución*. México, Cuadernos de Pasado y Presente.
- Álvarez, L. (1981). "Justo Sierra y la obra educativa del porfiriato, 1901–1911", en Solana, F. y otros. *Historia de la Educación Pública en México*. México. FCE—SEP.
- Ávila, A., et al. (1998). "La desnutrición en el medio rural mexicano", en *Salud Pública en México*. Vol. 40, Núm. 2. México.
- Bandala, H. (1996). "Problemas de la Licenciatura en Educación, 1994", ponencia presentada en el *Foro de Evaluación de la LE'94*. Xalapa, SEC—UPN.
- Bassols, N. (1934). *Discursos*. Cit. por Monroy G. en *Política educativa de la Revolución (1910–1940)*. México, SEP.
- Baudolet, Ch. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. México, Siglo XXI.
- Bendesky, L. (1998). *De la euforia al sacrificio*. México, Edere.
- Bolaños, R. (1981). "Orígenes de la educación pública en México", en Solana, F., et al. *Historia de la Educación Pública en México*. México, FCE—SEP.
- Boltvinik, J. (1999). "Desciende el ingreso del mexicano", en periódico *La Jornada*. México, 29 de junio.
- _____. (2000). "Política económica y social sinérgicas", en periódico *La Jornada*. México, 18 de agosto.
- Boltvinik, J. y Hernández, E. (2000). *Pobreza y distribución del ingreso en México*. México, Siglo XXI.
- Bordieu, P. y Passeron, J. (1995). *La reproducción*. México, Fontamara.

- Brachet-Márquez, V. (1993). "Crisis económica, el impacto social y respuesta estatal: el caso de México", en *Estudios sociológicos*. Vol. VIII. Núm. 22. México, COLMEX.
- Bracho, T. (1995). "Pobreza educativa", en Pieck, E. y Aguado, E. *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad*. México, El Colegio Mexiquense-UNICEF.
- Braudel, P. (1998). *El Mediterráneo*. México, FCE.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- _____. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Caballero, A. y Medrano, S. (1981). "El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964", en Solana, F., et al. *Historia de la Educación Pública en México*. México, FCE-SEP.
- Camacho, M. (1977). *Los nudos del sistema político mexicano. Las crisis en el sistema político mexicano (1928-1977)*. México, COLMEX.
- Campbell, H. (1976). *La derecha radical en México (1929-1949)*. México, SEP.
- Cardoso, C. (1982). (Coord.). *México en el siglo XXI. (1821-1910)*. México, Nueva Era.
- Carrizales, C. (1985). "Alineación y cambio en la práctica docente", en *Pedagogía*. Vol. 2. Núm. 3. UPN.
- _____. (1987). "La educación sindical en la formación de maestros", en *Especialización en teoría educativa y modelos pedagógicos, proceso sociohistórico y educación*. México, SEP-UPN.
- Castillo, I. (1968). *México y su revolución educativa*. México, Academia Mexicana de la Educación-Pax.
- Castro, E. (1996). "Los cuerpos colegiados en la UPN", ponencia presentada en el *Foro de Evaluación de la LE'94*. Xalapa, SEC-UPN.
- CEPAL (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, CEPAL-OREALC.
- Cinta, R. (1993). "Estado y sociedad en el capitalismo periférico: notas sobre México", en *Estudios sociológicos*. Vol. 1. Núm. 1. México, COLMEX.
- Colás, P. (1977). "Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación", en Buendía, L., et al. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.
- Coraggio, J. (1998). "Investigación educativa y decisión política. El caso del Banco Mundial en América Latina", en *Perfiles Educativos*. Vol. xx. Núm. 79-80. México, UNAM.
- Córdoba, A. (1973). *La ideología de la Revolución Mexicana*. México, Era.
- _____. (1974). *La política de masas del cardenismo*. México, Era.
- _____. (1983). "México. Revolución burguesa y política de masas", en *Interpretaciones de la Revolución Mexicana*. México, Nueva Imagen.
- Cortina, R. (1989). "La vida profesional del maestro mexicano y su sindicato", en *Estudios sociológicos*. Vol. VII. Núm. 19.
- Curiel, M. (1981). "La educación normal", en Solana, F., et al. *Historia de la Educación Pública en México*. México, FCE-SEP.

- Delval, J. (1991). *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. México, Paidós.
- D'Emilio, L. (1995). "Pobreza de la educación y propuestas indígenas: lecciones aprendidas", en Pieck, E. y Aguado, E. *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad*. México. El Colegio Mexiquense—UNICEF.
- Díaz, L. (1938). *Cartas a los maestros rurales*. México, Biblioteca del maestro de *El Nacional*.
- Didou, S. (2000). "Globalización y educación: una interrelación multifacética", en *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Vol. xxx. Núm. 1.
- Fanon, F. (1973). *Los condenados de la tierra*. México, FCE.
- Ferruz, M. (1996). "Análisis crítico de la Licenciatura en Educación Plan 94", ponencia presentada en el *Foro de Evaluación de la LE'94*. Xalapa, SEC—UPN.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Procesos de lectoescritura*. México, Siglo XXI.
- Fierro, C. (1994). "Una invitación a reflexionar sobre nuestra práctica docente y su entorno", en UPN. *El maestro y su práctica docente*. México, SEP—UPN.
- Fierro, C. y Rosas, L. (1992). "Hacia la construcción de un programa de formación de maestros en ejercicio", en SEP. *Guía para el director*. México, SEP.
- Fitoussi, J. (1998). "Mundialización y desigualdades", en *Este País*. Núm. 83. México.
- Flores, A. (1996). "Los programas de educación inicial", ponencia presentada en el *Foro de Evaluación de la LE'94*. Xalapa, SEC—UPN.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- _____. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI.
- Frías, G. (1998). *El programa de educación primaria a niños migrantes en las zonas cañeras. Un acercamiento*. Tesis de licenciatura. Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Xalapa.
- Galíndez, F. (1980). *Política educativa de México*. Chilpancingo, Universidad Autónoma de Guerrero.
- Galván, L. (1991). *Soledad compartida. Una historia de maestros*. México, SEP—CIESAS.
- Garrido, L. (1986). *El partido de la revolución institucionalizada. La formación del nuevo Estado en México (1928—1945)*. México, SEP.
- Gerson, B. (1994). "La observación participante y el diario de campo en el trabajo docente", en UPN. *El maestro y su práctica docente*. México, SEP—UPN.
- Gilly, A. (1979). "La guerra de clases en la Revolución Mexicana", en *Interpretación de la Revolución Mexicana*. México, Nueva Imagen.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós—MEC.
- _____. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.
- Gobierno del Estado de Veracruz (2002). *IV Informe de Gobierno*. Xalapa, Gobierno del Estado de Veracruz.
- Goetz, J. y LeCompte. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- Gómez, C. (2000). "El trabajo infantil, un efecto de la globalización", en periódico *La Jornada*. México, 27 noviembre.

- Gómez, L. (1981). "La Revolución Mexicana y la educación popular", en Solana, F., et al. *Historia de la Educación Pública en México*. México, SEP.
- González, A. (2000). "Según el UNICEF más de un millón de niños mexicanos son jornaleros", en periódico *La Jornada*. México, 3 de mayo.
- Guevara, G. (1992). "La simbiosis SEP/SNTE", en periódico *Nexos*. Núm. 170. México.
- Habermas, J. (1992). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid, Tecnos.
- Hansen, R. (1973). *La política del desarrollo mexicano*. México, Siglo XXI.
- Hermida, A. (1976). *Primer Congreso Nacional de Instrucción 1889–1890*. México, Subsecretaría de Cultura Popular y Educación Extraescolar, SEP.
- Hobbes, T. (1984). *Leviatán*. Madrid, Sarpe.
- IFCM (1958). *Memoria, 1953–1958*. México, SEP.
- Instituto Nacional Indigenista (1994). *INI 1989–1994*. INI–SEDESOL, México.
- Kemmis, S. (1993). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- _____. (1998). "El saber de los maestros", en Carr, W. y Kemmis, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación–acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- Knight, A. (1996). *La Revolución Mexicana. Del porfiriato al nuevo régimen*. México, Grijalbo.
- Kovacs, K. (1983). "La planeación educativa en México: La Universidad Pedagógica Nacional (UPN)", en *Estudios sociológicos*. Vol. 1, Núm. 2. México, COLMEX.
- La Jornada (2002). "Jonguitud y Elba Esther, sujetos a investigación", en periódico *La Jornada*. México. 28 de agosto.
- Larroyo, F. (1980). *Historia comparada de la educación en México*. México, Porrúa.
- Latapí, P. (1980). *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970–1976*. México, Nueva Imagen.
- Legazcue, A. (1993). *El maestro del amor. El libro rojo de Amílcar*. Montevideo, Graphó.
- Lenin, V. (s/f). "El imperialismo, fase superior del capitalismo", en *Obras escogidas*. Moscú, Progreso.
- Lerner, V. (1979). *La educación socialista*. México, COLMEX.
- Lizárraga, P. (1996a). "La mediación de la organización académica", ponencia presentada en el *Foro de Evaluación de la LE'94*. Xalapa, SEC–UPN.
- _____. (1996b). "Tres lustros en la resistencia", ponencia presentada en el *Congreso de Experiencias Docentes*. Xalapa, UPN.
- _____. (1997). "El bachiller como docente", ponencia presentada en el *Congreso Nacional del SNTE*. Xalapa.
- _____. (1998). "El bachiller, docente de enseñanza media", ponencia presentada en el *Tercer Congreso de Enseñanza Media de Veracruz*. Xalapa.
- _____. (1998). Entrevista personal a Coria, A., sobre el Programa Educativo Alternativas. 14 de abril, SEC, Xalapa.
- _____. (1999). "El neoliberalismo en la educación básica", en *Transición*. Núm. 23. Xalapa.

- _____. (2002). "Trabajo colegiado detenido. UPN—Xalapa", ponencia presentada en el VI Congreso Regional de Investigación Educativa. Campeche.
- López, E. (1995). "La investigación y el estudio de caso". en López, E. y Montoya, J. *El estudio de casos: fundamentos y metodología*. Madrid, UNED.
- Llinás, E. (1979). *Revolución, educación y mexicanidad*. México, UNAM.
- Marcos (Sub Comandante) (2000). "¡Oxímoron! La derecha intelectual y el fascismo liberal", en periódico *La Jornada*. Ojarasca. Núm. 37. México. 9 de mayo.
- Martínez, S. (1983). *Estado, educación y hegemonía en México*. México, Universidad Autónoma de Guerrero—Línea.
- Martínez, R. (1996). "Avances de la Licenciatura en Educación UPN", ponencia presentada en el Foro de Evaluación de la LE'94. Xalapa, SEC—UPN.
- Marx, C. y Engels, F. (1973). "Manifiesto del Partido Comunista", en *Obras escogidas*. Tomo I. Moscú, Progreso.
- Marx, C. (1987). *El Capital*. México, Siglo XXI.
- McCarthy, T. (1998). *La teoría crítica de Jurgen Habermas*. Madrid, Tecnos.
- McLaughlin, M. (1992). "Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores", en SEP. *Guía para el director*. México, SEP.
- Mejía, R. (1981). "La escuela que surge de la revolución", en Solana, F., et al. *La historia de la Educación Pública en México*. México, FCE—SEP.
- Mendieta y Núñez, L. (1987). "La creación del IFCM", en UPN. *Los sistemas de educación abierta y sus fundamentos psicológicos*. México, UPN.
- Moreno y Kalbyt, S. (1981). "El porfiriato. Primera Etapa (1876—1901)", en Solana, F., et al. (Coords.) *Historia de la Educación Pública en México*. México, FCE—SEP.
- Muñoz, C. (1995). "Determinantes de las desigualdades educacionales con énfasis en los grupos de menor desarrollo socioeconómico", en Pieck, E. y Aguado, E. (Coords.). *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad*. México, El Colegio Mexiquense—UNICEF.
- Ornelas, C. (2000). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México, FCE.
- Pérez, M. (1983). *Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano*. México, Universidad Autónoma de Guerrero—Línea.
- Pescador, J. y Torres, C. (1985). *Poder político y educación en México*. México, UTEHA.
- Pescador, J. (1994). "Educación y desarrollo económico. Realizaciones y contradicciones", en UPN. *El desarrollo del capitalismo y la problemática educativa en América Latina*. México, UPN.
- _____. (1995). "Educación y pobreza: reflexiones para el caso de México", en Pieck, E. y Aguado, E. (Coords.). *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad*. México, El Colegio Mexiquense—UNICEF.
- Piaget, J. (1977). *Psicología y pedagogía*. Barcelona, Ariel.
- _____. (1978). *A dónde va la educación*. Barcelona, Teide.
- Pieck, E. (1995). "Reproducción social y resistencia. Algunas implicaciones sociales del proceso educativo en los programas de educación comunitaria: la

- perspectiva del participante”, en Pieck, E. y Aguado, E. *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad*. México, El Colegio Mexiquense—UNICEF.
- Pourtois, J. y Desmet, H. (1992). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona, Herder.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla, Diada editora.
- Porlán, R. Y Toscano, M. (1998). *Investigación de la práctica docente*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Prawda, J. (1992). *Logros, necesidades y retos del futuro del Sistema Educativo Mexicano*. México, Grijalbo.
- Puig, M. (1975). Mensaje radial del 6 de diciembre de 1924. Citado por Monroy, G., en *Política educativa de la revolución, (1910–1940)*. México, SEP.
- Quiroz, A. (2001). “Pobreza en la educación de los niños veracruzanos”, en *Diario de Xalapa*. 14 de noviembre.
- Rabelo, R. (1978). *Los jaramillistas*. México, Nuestro Tiempo.
- Raby, D. (1974). *Educación y revolución social en México*. México, SEP.
- Ramírez, R. (1981). *La escuela rural mexicana*. México, SEP—FCE.
- _____. (1996). “Historia, orígenes y tendencias de las Misiones Culturales”, en *Semblanza antológica de Rafael Ramírez*. Xalapa, SNTE.
- Rébsamen, E. (1981). “Metodología general”, en *México intelectual*. Tomo v. Xalapa.
- Reimers, F. (1999). “El estudio de las oportunidades educativas de los pobres de América Latina”, en *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. Vol. xxix. Núm. 1, México.
- Reueltas, J. (1984). *Ensayo sobre un proletariado sin cabeza*. México, Era.
- Reyes, J. (1996). “Propuesta de modificaciones al Plan LE’94”, ponencia presentada en el *Foro de Evaluación de la LE’94*. Xalapa, SEC—UPN.
- Robles, M. (1977). *Educación y sociedad en la historia de México*. México, Siglo XXI.
- Rockwell, E. (1988). *Reproducción y resistencia en el aula*. México, UPN.
- Rojas, F. (1995). “Educación y pobreza: un desafío de equidad”, en Pieck, E. y Aguado, E. (Coords.). *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad*. México, El Colegio Mexiquense—UNICEF.
- Rojas, R. (2000). “Abandonan la escuela analfabetas”, en *Diario de Xalapa*. Xalapa. 6 abril.
- Rousseau, J. (1996). *Discurso el origen de la desigualdad entre los hombres*. Madrid, Alianza.
- Sáenz, M. (1970). *Antología de Moisés Sáenz*. México, Oasis.
- Sáenz, M. (1982). *México íntegro*. México, FCE.
- Salinas, S., et al. (1992). “Una experiencia en educación continua con maestros”, en SEP. *Guía para el director*. México, SEP.
- Sánchez, L. (1995). “Experiencias educativas alternativas en comunidades rurales”, en Pieck, E. y Aguado, E. (Coords.). *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad*. México, El Colegio Mexiquense—UNICEF.
- _____. (2002). *Geografía de la migración*. México, SEDESOL.

- Sánchez, R. (2000). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México, UNAM.
- San Martín, R. (1995). "Educación y marginación social. La educación como auxiliar para reducir la marginación social recíproca entre el campo y la ciudad", en Pieck, E. y Aguado, E. (Coords.). *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad*. México, El Colegio Mexiquense—UNICEF.
- Santoyo, R. (1992). "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje", en SEP. *Guía para el director*. México, SEP.
- Schmelkes, S. (1998). *Problemas de la educación rural. Un estudio de caso*. México, UPN.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Paidós—MEC.
- Schutter, A. (1981). *Investigación participativa. Una opción metodológica para la educación de adultos*. Pátzcuaro, CREFAL.
- SEC. (1976). *Tecnología educativa*. México, SEC.
- _____. (1996a). *Encuentro Estatal de Evaluación Intermedia de la LE'94 de la UPN*. Xalapa, SEC—UPN.
- _____. (1996b). *Encuentro Estatal de Evaluación Interinstitucional de la LE'94 de la UPN*. Xalapa, SEC—UPN.
- _____. (1999). *Programa Veracruzano de Educación y Cultura 1999–2004*. Xalapa, SEC.
- SEP (1976). *Tecnología educativa*. Antología. México, SEP.
- _____. (1992 a). *Programa de educación preescolar*. México, SEP.
- _____. (1992 b). *Guía para el director*. México, SEP.
- Serrano, P. (1995). "Educación y conocimiento: eje de la propuesta de la CEPAL de transformación productiva con equidad", en Pieck, E. y Aguado, E. (Coords.). *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad*. México, El Colegio Mexiquense—UNICEF.
- Silva, J. (1972). *Breve historia de la revolución mexicana*. México, FCE.
- Solana, F. (1982). "Palabras del secretario de Educación Pública en la inauguración del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa", en UPN. *Metodología de la Investigación II*. México, UPN.
- Sotelo, J. (1981). "La educación socialista", en Solana, F., et al. *Historia de la educación pública en México*. México, SEP—FCE.
- Stiglitz, J. (2003). www.josephstiglitz.htm
- Tanck, D. (1977). *La educación ilustrada (1786–1836)*. México, COLMEX.
- Tenti, E. (1999). "Expansión de la escolaridad y desarrollo de una pedagogía integral", en *Estado, educación y sociedad en México*. México, Centro de Investigación Prospectiva.
- Tobler, H. (1994). *La revolución mexicana. Transformación social y cambio político 1876–1940*. México, Alianza.
- Toscano, J. (1993). *Un recurso para cambiar la práctica: el diario de campo del profesor*. Sevilla, ICES.
- _____. (1994). "El Diario de Campo", en UPN. *El maestro y su práctica docente*. México, SEP—UPN.

- UPN. (1978). *Universidad Pedagógica Nacional. Decreto de fundación*. México, SEP.
- _____. (1979). "Licenciatura en Educación Básica", en UPN. *Proyecto Académico*. México, UPN.
- _____. (1985). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 1985*. México, UPN.
- _____. (1987). *Los sistemas de educación abierta y sus fundamentos psicológicos*. México, UPN.
- _____. (1993). *Curso propedéutico para bachilleres–docentes*. México, UPN.
- _____. (1994). *Licenciatura en Educación*. México, SEP.
- _____. (1994a). *El maestro y su práctica docente*. México, UPN.
- _____. (1994b). *Plan institucional de desarrollo. Estructura orgánico–académica. Normatividad Académica*. México, UPN.
- Vázquez, J. (1975). *Nacionalismo y educación en México*. México, COLMEX.
- Vera, R. (1992). "Talleres de educadores en Chile: desarrollo profesional participativo", en SEP. *Guía para el director*. México, SEP.
- Villaresque, V. (2002). *Desigualdad social en México. Un estudio de caso*. México, UNAM.
- Villa, A. (1992). "La formación del profesor en la encrucijada", en SEP. *Guía para el director*. México, SEP.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.
- _____. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, Paidós.
- Zavala, B. (2000). *Pueblos indios de México*. México, INI.
- Zermeño, S. (1996). *La sociedad derrotada. El desorden mexicano del fin de siglo*. México, Siglo XXI.
- Zogaib, E. (1997). "La influencia del Banco Mundial en la Reforma Educativa", en Loyo, A. (Coord.). *Los actores sociales y la educación*. México, UNAM–Plaza Valdés.

ANEXOS

1. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica (LEB'79)
2. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar (LEPEP'85)
3. Licenciatura en Educación (LE'94)
4. Ficha de observación
5. Encuesta

Anexo 1. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica (LEB'79)

ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA

| | | | |
|--|---|---|-----------------------------------|
| Historias de las ideas I | Redacción e investigación documental I | Matemáticas I | Sociedad Mexicana I |
| Historias de las ideas II | Redacción e investigación documental II | Matemáticas II | Sociedad Mexicana II |
| Área de integración vertical | | | Área de concentración profesional |
| Política educativa en México | Metodología de la investigación I | Introducción a los métodos estadísticos | Pedagogía: la práctica docente |
| Problemas de educación y sociedad en México I | Metodología de la investigación II | Criterios de evaluación | Pedagogía: bases psicológicas |
| Problemas de educación y sociedad en México II | Grupos y desarrollo | Contenidos de aprendizaje | Análisis pedagógico |
| Optativa: Jean Piaget, Celestin Freinet, Rafael Ramírez | Expresión y comunicación | Aprendizaje y desarrollo del niño | Ensayos didácticos |
| Seminario | | | |

Anexo 2. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar (LEPEP'85)

| | | | | |
|---------------|---|---|-----------------------------------|--|
| Semestres | Área básica | | | |
| I | Pedagogía: la práctica docente | Grupo escolar | Escuela y comunidad | Técnicas y recursos de investigación I |
| II | Teorías de aprendizaje | Desarrollo del niño y aprendizaje escolar | Formación social mexicana I | Técnicas y recursos de investigación II |
| III | Planificación de las actividades docentes | Medios para la enseñanza | Formación social mexicana II | Técnicas y recursos de investigación III |
| IV | Evaluación de la práctica docente | Sociedad, pensamiento y educación I | Política educativa | Técnicas y recursos de investigación IV |
| V | Análisis de la práctica docente | Sociedad, pensamiento y educación II | Problemas de educación y sociedad | Técnicas y recursos de investigación V |
| Área terminal | | | | |
| | Naturaleza | Sociedad | Lenguajes | |
| | Opciones | Opciones | Opciones | |
| VI | Curso 1 | Curso 1 | Curso 1 | |
| VII | Curso 2 | Curso 2 | Curso 2 | |
| VIII | Curso 3 | Curso 3 | Curso 3 | |

Anexo 3. Licenciatura en Educación (LE'94)

| Semestres | Eje metodológico | Línea psicopedagógica | Ámbitos de la práctica docente | Línea socio-educativa |
|-----------|--|---|-------------------------------------|--|
| I | El maestro y su práctica docente | Desarrollo y proceso de construcción del conocimiento | Grupos en la escuela | Formación docente. Escuela de proyectos |
| II | Análisis de la práctica docente | Corrientes pedagógicas contemporáneas | Institución escolar | Profesionalización docente y escuela pública |
| III | Investigación de la práctica docente | Construcción social del conocimiento | Escuela, comunidad y cultura social | Optativa: primaria, preescolar, gestión |
| IV | Contexto y valoración de la práctica docente | Análisis curricular | Historia regional | Optativa: primaria, preescolar, gestión |
| V | Hacia la innovación | Planeación, evaluación y comunicación | Primaria, preescolar, gestión | Optativa: primaria, preescolar, gestión |
| VI | Proyectos de innovación | Primaria, preescolar, gestión | Primaria, preescolar, gestión | Optativa: primaria, preescolar, gestión |
| VII | Aplicación y evaluación del proyecto | Primaria, preescolar, gestión | Primaria, preescolar, gestión | Optativa: primaria, preescolar, gestión |
| VIII | La innovación | Seminario de formalización de la innovación | Primaria, preescolar, gestión | Optativa: primaria, preescolar, gestión |

Anexo 4. Ficha de observación

I. Localidad _____ Fecha _____ Horario _____

II. Acceso Distancia _____ Transporte _____

Tipos de caminos _____ km _____ Tiempo _____

III. Descripción de la localidad _____

IV. Edificio escolar _____

V. Aula de trabajo _____

VI. Actividades escolares observadas _____

VII. Equipo escolar con el que trabaja el (la) educador (a) _____

VIII. Relación con los alumnos _____

IX. Relación con los padres _____

Observaciones _____

Observador: _____

Anexo 5. Encuesta

Cuestionario

Amigo estudiante, con este instrumento pretendemos conocer algunas características del profesor—alumno de la UPN, cuyo antecedente académico es el de “bachiller”. Nuestro propósito es efectuar una investigación que, esperamos, de alguna forma beneficie a este tipo de estudiante. De antemano agradecemos tu colaboración.

I. Personales

Lugar de nacimiento _____ Edad _____ Sexo _____
Escuela donde labora _____ Lugar _____
Nivel _____ Tiempo que lleva ahí _____ Enumere las escuelas donde
ha laborado, el nivel y el tiempo _____

Tiempo que tiene de maestro _____ Dependencia oficial a la que está adscrito
_____ Sindicato _____
Tipo de contratación _____ Salario mensual _____

II. Formación

Estudios realizados: Bachillerato general _____ Técnico _____
Telebachillerato _____ Estudios superiores (mencione la carrera)
_____ Otros _____

III. Vocación

¿Por qué razón ejerce la docencia? Interés personal _____ Necesidad _____
¿Le dejaron la plaza? _____ Padre _____ Madre _____ Otro _____
¿La compró? _____ ¿Cuánto? _____ ¿Cómo se incorporó al trabajo
docente? _____
¿Cuál es su situación como profesor (a)? _____
¿Le gusta este trabajo? _____ ¿Piensa cambiar de actividad? _____

IV. Valoración

¿Cómo valora su trabajo de educador? Bien _____ Mal _____ Regular _____
¿Cómo le ha ido con los niños?
¿Con el programa escolar? _____
¿Con los compañeros? _____
¿Con el sindicato? _____
¿Con la comunidad? _____
¿Con las autoridades escolares? _____
¿En qué condiciones trabaja? _____
¿Qué es lo mejor que le ha sucedido como profesor (a)? _____
¿Qué es lo peor? _____

V. Capacitación

Al incorporarse como docente ¿Recibió alguna capacitación? _____
Ya trabajando _____ ¿Recibe cursos? _____
En la realización de su trabajo ¿le ayudó alguna persona? _____
¿Cómo se ha ido formando como profesor? _____

¿Se relacionan los estudios en la UPN con su trabajo?
Mencione ¿cuál ha sido la utilidad de los cursos de la UPN en el desarrollo de su trabajo?

¿Qué materias le han ayudado? _____
¿Qué valor le da a la experiencia de sus compañeros? _____

¿Alguna opinión sobre lo que se le ha venido preguntando? _____

Fecha _____

Este texto se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2005 en los talleres de Artes Gráficas Graphos, S.A. de C.V., siendo Gobernador del Estado de Veracruz el licenciado Fidel Herrera Beltrán y Secretario de Educación y Cultura el doctor Víctor A. Arredondo Álvarez. La edición consta de 3,600 ejemplares.