

Sindicalismo y educación en México: las voces de los líderes*

AURORA LOYO BRAMBILA**

Resumen: El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) es el interlocutor principal del gobierno en la formulación de las políticas que se aplican al sistema de educación básica. Al mismo tiempo, posee una influencia decisiva sobre el magisterio. Este artículo explora, a partir del análisis de 14 entrevistas con líderes intermedios, los efectos de un haz de procesos de cambio, tanto en la vida sindical como en el ámbito de la educación pública. Durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), modificó sus estatutos introduciendo una mayor pluralidad y otorgando mayores facultades a los comités seccionales como un medio para adaptarse a la inminente descentralización del sistema educativo. Paralelamente, el Ejecutivo promovió y logró que se aceptaran importantes modificaciones a la legislación relativa a la educación. El análisis ubica las particularidades de esta capa sindical y realiza una interpretación en que subraya los puntos de tensión y la ambivalencia presentes en las respuestas de los sujetos, en torno a las cuestiones educativas.

Abstract: The National Education Workers Union is the main speaker of the government to elaborate the policies for the basic education system. At the same time, it has a decisive influence on the teachers as a powerful socialization agency, and in key aspects of their professional and labour lives. This article explores, through the analysis of 14 interviews with intermediate leaders, the effects of a series of processes of change in the union life, as well as in the public education sphere. During the government of Salinas de Gortari (1988-1994), the union modified its statutes introducing more plurality and giving extra power to the sectional committees as a means of adapting to the imminent decentralization of the education system. The analysis describes the characteristics of this union level, and makes an interpretation underlining the tension points and existing ambivalence in the responses of the subjects regarding topics on education.

EN EL DEBATE SOBRE LA EDUCACIÓN PÚBLICA en México, existe un tema importante que, por su contenido político, se soslaya o bien se aborda de manera poco rigurosa a partir de prejuicios y sin argumentaciones sólidas ni evidencias empíricas adecuadas. Nos referimos al tema del papel del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en el cambio educativo.

La importancia que posee el SNTE dentro de la educación básica se origina en primer lugar en la fuerza de la organización, que la convierte en el principal interlocutor del gobierno para la formulación de las políticas educativas. Pero su influencia no se limita a las altas esferas ni a las decisiones trascendentes, sino que se realiza día con día a través de múltiples situaciones en las que marca, para bien y para mal, la vida profesional de las maestras y maestros. Es por ello, que en la conversación con los maestros en las escuelas mexicanas, cuando el tema es el trabajo, el elemento sindical aparece con frecuencia, como una referencia obligada. Aun en el caso de

* Ponencia presentada en el XX Congreso Latinoamericano de Sociología, ALAS, México, D.F., 1995.

** Dirigir correspondencia al Instituto de Investigaciones Sociales, Circuito Mario de la Cueva s/n, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, tel: 622-7400 ext. 310, fax 665-2443.

aquellos docentes que no participan activamente en la organización sindical o se han esforzado por mantener la mayor distancia posible respecto del sindicato, se observa que ésta es una relación que no les es posible eludir por completo. Más de 50 años como sindicato prácticamente único que agrupa a los trabajadores de base al servicio de la educación (docentes y no docentes), una normatividad muy protectora y la acumulación de redes informales y de "usos y costumbres", han otorgado al sindicato una influencia decisiva en aspectos clave de la vida profesional de cualquier docente, como son la asignación de la plaza, las evaluaciones, los movimientos escalafonarios, los cambios de adscripción, la gestión de las prestaciones sociales y la jubilación (Arnaut, 1996).

En cada una de estas intervenciones los representantes sindicales, pero también los directores, inspectores y directores generales que llegaron a esos puestos con el apoyo de la organización sindical ponen en juego valores, orientaciones, preferencias y pautas de comportamiento que adquirieron en su socialización como miembros de la organización sindical, y aun antes como estudiantes en las instituciones de formación para el magisterio.

Por todo lo anterior, el maestro medio recibe, por intermediación del sindicato, ya sea de manera directa o indirecta, un conjunto de elementos que resultará de la mayor importancia para normar sus acciones en el transcurso de su vida profesional. Sin embargo, y ese es el punto que nos interesa subrayar, esas influencias no tienen generalmente un sentido unívoco; son múltiples, cambiantes y en gran parte difusas, de forma tal que no es fácil conocer y valorar el peso y el sentido que ha tenido lo sindical en la vida profesional de un maestro. En los extremos, la vida sindical puede representar un espacio en el que se despliegan capacidades de liderazgo, se adquiere una visión más rica sobre la realidad social y política y ciertas convicciones que conducen a un mayor compromiso con el trabajo docente; o bien puede representar un espacio burocrático que contribuye a acentuar actitudes autoritarias, un proceder rutinario y una marcada preferencia por construir una red informal de relaciones útiles para fines de promoción personal, neutralizando los intereses profesionales y opacando la capacidad para propiciar o aceptar innovaciones en la práctica docente.

Estas diferencias se vinculan al hecho de que el SNTE, a pesar de su verticalismo, no es en la vida cotidiana de los maestros una estructura invariable y menos aún monolítica. Estamos hablando de una de las organizaciones sindicales de México que mayores cambios ha experimentado en los últimos años y que posee, dentro de una estructura muy bien consolidada, una gran diversidad regional, profesional y política (Loyo, 1997).

El reconocimiento de esta diversidad nos impele a abandonar los estereotipos y a aproximarnos al problema con una actitud abierta, que busca distinguir las variadas orientaciones que coexisten en el interior del SNTE. Y es que no hacer estas distinciones, o no tomarlas en consideración, obstaculiza seriamente proyectos educativos que en otros aspectos pueden estar bien diseñados (Ezpeleta y Weiss, 1995). Consideramos que ahí radica una de las contribuciones que la investigación social

está en posibilidad de hacer, ya que por su naturaleza tiende a distanciarse de las posturas excluyentes y, aún más, se afana por descubrir los sentidos que los procesos de cambio conllevan para los actores sociales involucrados en ellos. De esta manera, la investigación sociológica ayuda a conocer y a reconocer los recursos que poseen los actores sociales, que incluyen sus valores y también sus saberes, con el fin de que eventualmente puedan ser movilizados en un sentido tal que favorezca la introducción de mejoras en el campo educativo. Es ésta la preocupación general que subyace en el presente artículo.

El objetivo específico consiste en dar a conocer los hallazgos derivados del análisis de 14 entrevistas con líderes intermedios del SNTE, que fueron grabadas durante el año de 1996. Los individuos entrevistados forman parte, en su mayoría, de los comités ejecutivos seccionales (CES), los cuales son espacios estratégicos en los que se realizan las mediaciones entre la dirigencia nacional del sindicato, es decir, el Comité Ejecutivo Nacional (CEN) y las delegaciones sindicales en las que se enfrentan de manera directa los problemas de la vida escolar.

Para poder valorar las respuestas, es decir, entender sus sentidos, resulta indispensable referirnos, así sea muy brevemente, a la estructura organizativa del SNTE dentro de la cual se desenvuelve la actividad de nuestros entrevistados y, en segundo lugar, a los cambios de política educativa más significativos de los últimos años, que forman parte del contexto en el cual han de interpretarse sus puntos de vista.

LAS SECCIONES SINDICALES EN LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL SNTE

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación posee registro definitivo concedido por el Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje con fecha 15 de julio de 1944, que le otorgó la titularidad de la relación colectiva de trabajo a partir de la cual constituye su membresía, que asciende actualmente a más de 1 200 000 trabajadores.¹ Según establece el artículo 2 de sus estatutos:

Integran el SNTE, los trabajadores de base al servicio de la educación dependientes de la Secretaría de Educación Pública, de los gobiernos de los Estados, de los municipios, de empresas del sector privado, de los organismos descentralizados, así como los jubilados y pensionados del servicio educativo de las entidades citadas.

El SNTE es pues un sindicato nacional que se estructura con representaciones de trabajadores en diversos niveles: *a)* representaciones sindicales de escuela; *b)* representaciones sindicales de centro de trabajo; *c)* delegaciones sindicales; *d)* secciones sindicales, y *e)* organizaciones o asociaciones de trabajadores de la educación afiliadas al SNTE.

¹ Según los datos oficiales de la organización, en noviembre de 1992 agrupaba a 1 130 041 trabajadores, de los cuales 650 448 eran mujeres y 479 593 hombres.

Como se puede observar, las secciones sindicales ocupan un nivel intermedio dentro de su estructura organizativa dado que constituyen "la unidad orgánica del sindicato que agrupa a trabajadores del país que laboran en una misma entidad federativa o región del país" (art. 36).

Es necesario hacer notar que la definición de las secciones sindicales no obedece a criterios homogéneos: a la simple diferenciación por entidad y tipo de actividad profesional, se sobrepusieron ciertos imperativos dictados por intereses políticos de fuerzas locales que resistieron, con relativo éxito, al centralismo educativo; o bien de líderes del profesorado que buscaban mantener o acrecentar su poder, a través del control sobre una sección sindical. Por tanto, para explicar cabalmente la génesis de la división de las secciones sindicales del SNTE, tendríamos que profundizar en la historia regional de la educación. Sin embargo, en términos generales puede afirmarse que los tres criterios más importantes han sido: el territorial, el cual hace que generalmente una sección agrupe a trabajadores de una sola entidad federativa; la segunda base de diferenciación es la que distingue al personal que laboró en unidades controladas por el sistema educativo federal, del perteneciente a unidades dependientes de los gobiernos estatales, y el tercer criterio fue el del tipo de trabajo o función que desempeñan los trabajadores: docentes o administrativos, o bien el nivel o la modalidad educativa de los establecimientos en los que laboran (Loyo, 1996).

A fin de ofrecer mayor precisión respecto de las características de la capa de dirigentes seccionales a la que pertenece la mayor parte de los sujetos entrevistados, es interesante mencionar que dentro de los requisitos establecidos para ser dirigente seccional se incluyen, además de los generales aplicables a cualquier dirigente sindical, tres condiciones suplementarias: a) haber desempeñado algún cargo de representación en el sindicato; b) no ser candidato ni desempeñar cargos de elección popular, y c) no fungir como dirigente de partido político alguno. Una limitante establecida por el estatuto para todos los miembros de los CES consiste en la imposibilidad de volver a ser electo para el mismo cargo en el mismo comité y para aquellos que han ocupado el puesto de secretario general de los CES, se establece, adicionalmente, que sólo podrán ser electos para cargos de jerarquía superior.

Los dirigentes seccionales son electos en congresos seccionales a través del procedimiento del voto secreto y directo de delegados electos, a su vez, en asambleas delegacionales. Los CES poseen 35 secretarías para las que se elige un propietario y un suplente que duran en su cargo tres años y cuyas atribuciones y obligaciones se encuentran perfectamente definidas en los estatutos. Si partimos de que el SNTE se encuentra dividido en 55 secciones, y si tomamos en cuenta que cada CES tiene 35 carteras para propietarios e igual número de suplentes, llegamos a la sorprendente conclusión de que son aproximadamente 3 850 los profesores y profesoras que forman parte de esta capa sindical (SNTE, 1992).

Las opiniones y puntos de vista externados a lo largo de las entrevistas se encuentran en gran parte influidas por los acontecimientos relativamente recientes que determinaron cambios importantes en el SNTE. Esos cambios quedaron plasmados

en las modificaciones introducidas a los estatutos en 1992 y que interpreto, en lo fundamental, como una forma a través de la cual el sindicato se adaptó a las nuevas circunstancias, en especial a la inminente descentralización del sistema educativo y al mayor pluralismo que, a partir de la fuerza conquistada por los grupos “disidentes”, tenía que ser aceptada e incorporada por la dirigencia nacional a fin de “normalizar” la vida sindical de varias secciones y de dar así mayor estabilidad a la organización.

Las principales innovaciones introducidas a los Estatutos fueron: *a)* la representación proporcional en todos los niveles del gobierno sindical; *b)* el aumento de la participación de las secciones en las reuniones nacionales del sindicato; *c)* el establecimiento de votaciones secretas para la elección de delegados tanto en los congresos y consejos nacionales como para los congresos seccionales, y *d)* se crea la Secretaría de Capacitación e Investigación y se establece el Congreso Nacional de Educación que se organizará a través de la mismas reglas que el Congreso Nacional Ordinario, esto es, con delegados electos por cada sección sindical. Este Congreso Nacional de Educación tiene como objetivo elaborar la propuesta educativa del SNTE (Muñoz, 1996).

Este tipo de “modernización sindical” fortaleció a la capa de dirigentes intermedios y abrió los márgenes dentro de los cuales se desenvuelve su acción a través de varios fenómenos concurrentes: *a)* la ampliación numérica del grupo, al multiplicarse el número de carteras de los comités seccionales; *b)* la ampliación de sus posibilidades de participación en la negociación laboral y en los órganos de gobierno del sindicato; *c)* su mayor legitimación a partir de la puesta en práctica de formas más democráticas en elección de los CES; *d)* avances en términos de estabilidad y “normalización” de la vida sindical seccional, como resultado del reconocimiento otorgado por el CEN del SNTE y por las autoridades a las dirigencias seccionales que militan en corrientes sindicales distintas o antagónicas a la de la dirigencia nacional, y *e)* la mayor diferenciación entre el ámbito sindical y el ámbito político a través de la prohibición expresa de que los dirigentes sindicales ocupen simultáneamente puestos de elección popular, lo que atiende a la exigencia de una mayor autonomía del sindicato frente a los partidos y en especial frente al Partido Revolucionario Institucional (PRI), así como a la necesidad de una mayor profesionalización de los cuadros dirigentes del sindicato.²

Estas consideraciones nos permiten afirmar que, en principio, los líderes cuyas voces habremos de escuchar forman parte de una capa que se desenvuelve en condiciones sumamente favorables, ya que los cambios recientes de la estructura sindi-

² La importancia que adquirieron los comités seccionales explica el interés del CEN encabezado por Elba Esther Gordillo por instrumentar cursos de capacitación sindical. Así, por ejemplo, en 1990 asistieron 1 765 miembros de los CES a las instalaciones que posee el sindicato en Popo Park, y en una segunda fase, una vez renovados la mayor parte de los CES y en preparación para el Segundo Congreso Nacional Extraordinario del SNTE en que habrían de modificarse los estatutos de la organización, los dirigentes seccionales que asistieron a los talleres ascendieron a 2 370 (Rodríguez Loredo, 1997:41).

cal les brindan mayores posibilidades de desarrollo como dirigentes, a las que se añade la cauda de privilegios a los que tradicionalmente han tenido acceso y que, aun cuando pueden haberse atemperado un poco si los comparamos con el período de Vanguardia Revolucionaria, en lo esencial se mantienen intactos (Loyo, 1992a). Una maestra o un maestro que se incorpora como miembro de un CES experimenta de inmediato una notoria mejoría en su situación económica, pues aun cuando se encuentra "comisionado" con su mismo sueldo, generalmente puede tener acceso, según la importancia de la cartera que ocupe en el comité, a uno o varios vehículos para su uso personal, gastos que se puedan considerar relacionados con su trabajo sindical como son comidas en restaurantes, viajes, regalos y fiestas, entre otros, sin considerar otros recursos asociados a prácticas clientelares y que en general se derivan del agradecimiento por algún "favor" recibido. Por otra parte, si bien es cierto que el trabajo sindical es sumamente absorbente, los horarios son flexibles y el maestro o la maestra se ven liberados de la disciplina que hasta ese momento les había impuesto el trabajo docente, sujeto a calendarios y a horarios preestablecidos. Pero sobre todo un puesto sindical abre amplias posibilidades de movilidad vertical dentro de la misma dirigencia sindical o bien hacia el ámbito de la política³ y la administración pública.

CAMBIOS RECIENTES EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Las consideraciones anteriores resuelven algunas interrogantes respecto del papel del dirigente sindical, partiendo de la estructura misma del sindicato y de los recientes cambios que en ella se han realizado. Sin embargo, es necesario que el lector posea también un conocimiento general de los cambios efectuados en los años recientes en el subsistema de educación básica mexicano, para apreciar los matices de las respuestas que más tarde habremos de transcribir.

En efecto, los cambios a los que nuestros sujetos reaccionan, se impusieron en su mayor parte durante los seis años correspondientes al periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). No es éste el lugar para hacer un análisis pormenorizado de los mismos, pero sí requerimos hacer algunos señalamientos mínimos respecto de tres cuestiones: la federalización del sistema, así como la carrera magisterial y la renovación de planes, programas y materiales educativos. Éstas, como puede observarse, atañen fundamentalmente a ámbitos distintos, que se encuentran, sin embargo, estrechamente vinculados: la federalización al sector político-administrativo; la carrera magisterial a la profesión docente, y las innovaciones curriculares al sector educativo.

³ Según comunicación oral de un miembro del CEN del SNTE, en este momento 138 legisladores en las cámaras federales y estatales provienen del SNTE, así como 248 presidentes municipales. En algunos estados, la fuerza de la organización es especialmente notoria: por ejemplo, en Colima, de 20 presidentes municipales, 12 son maestros miembros del SNTE.

LA FEDERALIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

El 18 de mayo de 1992 se firmó el llamado Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). En este documento, con el que culminaron más de quince años de negociaciones entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se estableció la transferencia de los establecimientos de educación preescolar, primaria, secundaria y normal que estaban bajo el control del gobierno federal, a los respectivos gobiernos estatales. Aun cuando esa reforma es limitada, si se visualiza dentro de los parámetros internacionales, en el contexto mexicano implicó un verdadero hito en la historia de la educación pública (Loyo, 1993). Aquí nos interesa en especial señalar las vías a través de las cuales esa decisión incidió en el ámbito de acción de nuestros sujetos.

Los dirigentes seccionales tienen un radio de acción que se mantiene generalmente dentro de los límites de la entidad federativa en la que se encuentra su sección. De hecho, estos dirigentes viven y trabajan, en la inmensa mayoría de los casos, en las ciudades capitales de los estados y tienen un contacto directo y cotidiano con las autoridades estatales. Por tanto, la federalización del sistema no hace sino aumentar la importancia de esas interacciones. Pero más allá de esta tendencia, sumamente general, el apreciar en términos más finos el impacto de la federalización en los distintos contextos constituye un campo de investigación en el que actualmente comienzan a trabajar grupos de investigadores en toda la república, pero sobre el que aún no tenemos un *corpus* importante de resultados que nos sirva de base para intentar un análisis global.⁴

Debe considerarse que en el sistema educativo nacional, antes de la federalización, los equilibrios de fuerza entre el subsistema que dependía de los gobiernos estatales y el dependiente de la federación configuraban un mosaico de situaciones que requieren en su singularidad de una explicación histórica. Así, en un extremo, existen entidades que poseen una importante tradición pedagógica, con escuelas normales muy activas y generadoras de cuadros, cuyos sistemas estatales de educación poseían, por tanto, en la situación previa a la federalización, una fuerza propia incuestionable, y cuyos docentes gozaban de una situación salarial y condiciones de trabajo más favorables que las de los maestros de las escuelas que la federación mantenía dentro de la entidad. En el otro extremo encontramos entidades de débil desarrollo educativo, donde la ampliación del servicio se verificó principalmente a partir de la iniciativa de la federación (gobierno central) y en las que, por tanto, el componente estatal fue siempre marginal. Puede verse sin dificultad que el impacto de la federalización en esas dos situaciones no puede ser más disímulo, y da lugar a muy diversas expectativas en los actores sociales involucrados, y por tanto, a nuevos reacomodos institucionales que precisan ser descubiertos a través de la investigación.

⁴ Actualmente tenemos noticias de varias tesis de grado que se encuentran en proceso sobre los impactos de la federalización en distintos estados de la república.

En este sentido, resultan ilustrativas las opiniones de los dirigentes sobre el tema de la federalización, especialmente en la medida en que se les solicitó que dijeran cómo afectó su actividad cotidiana dentro del sindicato. Esa manera de plantear la pregunta permitió que los sujetos movilizaran sus preconociones sobre la centralización y la descentralización, pero a la vez los obligó a confrontarlas y matizarlas con sus expectativas, y sobre todo, con sus experiencias recientes vinculadas a ese cambio.

Es importante recordar que el SNTE, si bien aceptó el esquema de la federalización y de hecho firmó el ANMEB, se había opuesto anteriormente, y de manera beligerante, a las medidas descentralizadoras por considerar que amenazaban su integridad como organización sindical nacional. Es comprensible, por tanto, que la firma del ANMEB no haya esfumado, como por arte de magia, estas reticencias. Aun cuando el documento reconocía la titularidad del SNTE, su carácter nacional e incluso le otorgaba una mayor legitimación como interlocutor privilegiado del Estado en materia educativa, ciertamente la puesta en marcha de la federalización habría de actuar como un catalizador de cambios en la organización que eran percibidos como amenazantes por una buena parte de los sindicalistas.

Por ello, no puede resultar extraño escuchar en las voces de algunos de los dirigentes un velo de temor respecto de la federalización. En otros, lo que oímos se acerca más a una actitud escéptica y hasta desdeñosa del que, desde su puesto de observación, contempla que el panorama se mantiene estable y que los cambios tan temidos o tan esperados o no se producen o se producen en una escala sumamente limitada.

LA CARRERA MAGISTERIAL

La profesión docente en México se encontraba en 1989 en un estado de franco decaimiento como resultado, en primer lugar, del agudo deterioro del sueldo magisterial, y en general por el lamentable descuido gubernamental respecto de la educación básica, que se manifestaba y aún se manifiesta en aspectos tan variados como son las graves inconsistencias en el sistema de formación del magisterio o las pobres condiciones materiales en que se encuentran la mayor parte de las escuelas públicas mexicanas. Paradójicamente, en ese momento el gobierno apostaba a la liberalización de la economía mexicana y a su integración al mercado estadounidense a través de un acuerdo comercial, procesos que iban a requerir mejorar significativamente los niveles de educación de la población mexicana.

Los organismos internacionales, que tan importante papel desempeñaban dentro del proyecto gubernamental, en especial el Banco Mundial, insistían en la necesidad de otorgar prioridad a la educación básica. Ante todo ello, y también ante el reclamo de miles de maestros y de otros sectores de la sociedad mexicana, el equipo encabezado por Carlos Salinas de Gortari articuló un conjunto de respuestas tendientes a paliar estos problemas, pero sobre todo a enviar a los centros de poder señales inequívocas en el sentido de la disposición gubernamental para atender sin

mayores dilaciones el problema educativo. En ese contexto se entiende que la federalización, pese a su importancia, tuviera necesariamente que ir acompañada de otras medidas como los aumentos a los sueldos magisteriales y la implantación de la carrera magisterial.

El gobierno federal ofreció establecer la carrera magisterial en abril de 1989 y desde un principio dejó asentado que se trataría de un sistema de estímulos a la profesión docente, tendente a fortalecer el arraigo, mejorar su desempeño e incidir en última instancia sobre la calidad de la enseñanza que se imparte en las escuelas públicas de México. El SNTE, por su parte, había manifestado reiteradamente la demanda de un escalafón horizontal, que permitiera al "maestro ante grupo" mejorar sus percepciones, sin tener que abandonar su quehacer docente.

El ofrecimiento gubernamental sólo se materializó después de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el 14 de enero de 1993, en que la Comisión SEP/SNTE acordó finalmente los lineamientos generales de este instrumento. La carrera magisterial significa una posibilidad de mejoramiento para los profesores que tienen plaza definitiva dentro del sistema educativo nacional, y de ahí que la valoración que de ella se hace en general sea positiva. Pero debemos también reparar en el hecho de que las respuestas de los dirigentes seccionales sobre la carrera magisterial contienen cuestionamientos que apuntan a tres problemas que han sido señalados también por diversos investigadores y, en menor medida, por la dirigencia nacional del SNTE: *a)* los techos financieros son insuficientes; *b)* las formas de evaluación han mostrado efectos perversos, y *c)* un segmento importante de los docentes queda excluido de ellas (Fernández, 1997; SNTE, 1994). A ello se agrega otro aspecto que ha sido una de las razones esgrimidas por el ala radical de la CNTE para oponerse a la carrera magisterial: sus posibles efectos desintegradores sobre la dimensión colectiva de la vida del maestro, al introducir formas de competencia que no existían dentro del grupo, y al conllevar la aceptación tácita de los maestros hacia formas de evaluación que refuerzan los mecanismos de control burocrático y despojan aún más a la profesión docente de su pretendida autonomía.

LOS CAMBIOS EN PLANES, PROGRAMAS Y LIBROS DE TEXTO

Uno de los escasos puntos que un observador externo podría juzgar prácticamente incontrovertible, es decir, que en apariencia no sería campo fértil para la crítica, es el del mejoramiento de los planes, programas y libros de texto gratuitos. No obstante, en el caso que nos ocupa, este trabajo, desarrollado principalmente en la Secretaría de Educación Pública, estuvo inmerso en un contexto marcado por los cambios efectuados sobre las normas básicas en materia educativa, lo que le otorgó connotaciones político-ideológicas y ocasionó que varias de sus iniciativas más importantes recibieran fuertes críticas.

En efecto, durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari y por iniciativa del ejecutivo, se procedió a reformar en dos ocasiones el texto del artículo tercero constitucional. Cabe hacer notar que las maestras y los maestros han conformado su afectividad en torno a un conjunto de varios símbolos, uno de los cuales es precisamente este precepto constitucional y que, por tanto, el intentar modificarlo implicaba riesgos políticos para el gobierno. A pesar de ello, en éste, como en otros aspectos importantes de la vida nacional, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari decidió actuar con celeridad, amparado en la cobertura que las expectativas de "modernización" habían logrado activar en la mayor parte de los mexicanos. Las modificaciones que se efectuaron, es cierto, no afectaban gravemente a la cultura magisterial pues, como se señalaba en la exposición de motivos, en su mayor parte la iniciativa no hacía sino adaptar la norma a las prácticas vigentes dado que en México, como era de todos bien sabido, por lo que a la laicidad se refiere, desde hacía décadas la legislación se violaba cotidianamente en las escuelas particulares.

Las modificaciones buscaban limitar la laicidad al ámbito de la educación pública y también levantar algunas restricciones a la acción de los particulares que se encontraban en el texto vigente del artículo tercero y que supuestamente los colocaban en un terreno de "indefensión jurídica". El gobierno favoreció así, en un mismo movimiento, la mayor participación de los particulares y de las iglesias en la educación básica, aunque manteniendo el carácter laico de la educación pública. Adicionalmente, se incorporó a la legislación mexicana un punto que ya se encontraba plenamente establecido en los principales países de la región latinoamericana, como recomendación expresa del Banco Mundial, que consiste en establecer el carácter obligatorio de la educación secundaria.

El discurso del gobierno mexicano sobre educación se adaptó, aparentemente sin dificultades, a los lineamientos de los organismos internacionales, pero en términos de políticas educativas concretas, sufrió dos descalabros significativos que se manifiestan en algunas de las respuestas de los dirigentes sindicales.

En primer lugar, la reforma curricular auspiciada por el primer secretario de Educación del sexenio encabezado por Carlos Salinas, Manuel Bartlett Díaz, terminó en un contundente fracaso, pues luego de tres años de intensas discusiones, el trabajo desarrollado por expertos nacionales e internacionales parece quedar en la nada; las dilatadas "consultas", los foros, comisiones y consejos operaron sin coordinación, siguiendo orientaciones pedagógicas distintas. A la renuncia de M. Bartlett a la SEP, el nuevo secretario, Ernesto Zedillo, dejó de lado ese proyecto y con la fuerza política que le confería el haber logrado que el sindicato aceptara la descentralización bajo la forma de federalización, pone en marcha otra iniciativa importante que consiste en encargar a un grupo de prestigiados historiadores la elaboración de nuevos libros de textos gratuito de historia de México.

El apoyo directo del presidente de la república a estos nuevos textos, en un momento en que ya había conseguido realizar reformas en asuntos aun más delicados, hacía pensar que estos textos serían aceptados sin mayores conflictos, tanto por los maestros, como por el resto de la sociedad. Los libros contenían avances innegables

respecto de los anteriores desde el punto de vista del enfoque, pero también es cierto que algunas de las interpretaciones dejaban ver su compromiso con la orientación “modernizadora” del régimen. Pocos días después de la presentación pública de los nuevos libros, empezaron a arreciar las críticas a los mismos en los medios de información, especialmente en la prensa; éstas se centraron en sus errores, omisiones y fallas pedagógicas, pero también en el hecho de que en su mención a los sucesos del movimiento estudiantil de 1968 parecían haber lastimado tanto el prestigio del ejército como el de dos ex presidentes de la República. Por último, se denunciaban vicios de procedimiento en la contratación de la obra por parte de la SEP y se criticaba el que se favoreciera al llamado “grupo Nexos” al haberse encargado la coordinación de los libros a dos de sus miembros más destacados: Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín.

El problema llegó a un punto crítico y se empezó a perfilar una salida negociada, en la que la Cámara de Diputados desempeñó un papel importante y que tomó la forma de un acuerdo que incluía retirar los libros y convocar a un concurso público para la elaboración de nuevos materiales.

Estas experiencias han sido analizadas de manera pormenorizada en otros trabajos (Amezcuza, 1992; Gilbert, 1995). Aquí nos interesa mencionarlos porque constituyen parte del contexto para poder interpretar el contenido de las respuestas. Los líderes magisteriales, que fueron entrevistados una vez concluido el sexenio de Carlos Salinas, y sobre todo después de la grave crisis económica que se desató en diciembre de 1994, hacen sentir en sus opiniones el desencanto que ello les produjo, así como un cuestionamiento generalizado respecto de las orientaciones educativas gubernamentales, reforzado por la asimilación de los fracasos a los que acabamos de referirnos, y que hoy día se extiende, muchas veces de manera injustificada, a toda innovación pedagógica proveniente de la SEP. Esta última afirmación se basa en el hecho de que a partir de 1994 se han elaborado excelentes materiales en la Subsecretaría de Educación Básica, que incluyen libros de texto de diversas asignaturas y que sin embargo no son suficientemente apreciados por los maestros, posiblemente como respuesta a los fenómenos referidos y a la insuficiencia en la preparación que requiere el manejo de nuevos materiales y que es una de las responsabilidades incumplidas de la SEP.

Una vez que hemos tratado estos aspectos, aun cuando sea someramente, podemos entrar de lleno a describir nuestra indagación.

a) Características de los instrumentos

El guión de las entrevistas utilizado consta de 29 preguntas abiertas y es, con ligeras modificaciones, el mismo que han aplicado Marcela Mollis en Argentina y Moacir Gadotti en Brasil; contiene un material muy rico, e incluye los siguientes aspectos: *a)* formación y experiencia; *b)* perfil del dirigente sindical en general y del dirigente sindical docente en particular; *c)* identidad del género en la identidad del liderazgo sindical; *d)* percepciones sobre la política educativa; *e)* aspectos de la vida docente;

f) evaluación sobre el neoliberalismo y el modelo educativo, y g) dinámica sindical y liderazgo.⁵

b) Características de los sujetos

La selección de los sujetos entrevistados estuvo orientada por dos intereses que buscamos conciliar. El interés fundamental consistió en integrar un grupo de informantes calificados, que nos diera cuenta de la gran heterogeneidad que existe dentro de esta capa sindical. Para tal efecto, buscamos la diversidad respecto de las regiones geográficas en las que estos dirigentes desarrollan su actividad, su edad, las instituciones de formación, la corriente sindical a la que pertenecen, así como sus simpatías partidarias. Pero al mismo tiempo nos interesaba profundizar sobre tendencias emergentes en la vida sindical, como son la mayor participación de las mujeres en la dirigencia y el trabajo sindical en contextos políticos más pluralistas. A partir de ello incluimos a mujeres líderes, en una proporción mayor que la que existe en la dirigencia, así como a algunos dirigentes que desarrollan su actividad en estados en que los partidos de oposición ya ocupan instancias de gobierno.

El conjunto tiene entre sus características las siguientes: son 14 dirigentes del SNTE, cuatro mujeres y 11 hombres con rangos de edad entre los 31 y los 57 años; todos ocupan algún puesto sindical, uno de ellos forma parte del CEN en una Cartera de segundo nivel y los 13 restantes pertenecen o colaboran en comités seccionales.

c) Formación académica

Los datos de formación y experiencia (véase cuadro anexo), exhiben un mosaico impresionante de trayectorias, que merecería un estudio pormenorizado. Para los efectos de este trabajo nos basta con mencionar que en el medio rural encontramos a una maestra que ha encabezado luchas sociales y se formó como maestra bilingüe, y en un polo urbano se entrevistó a otra profesora, con amplia experiencia en la educación media superior, que posee un grado de doctorado en el extranjero. Las condiciones en las que se desenvuelven su formación y forma de vida no podrían ser más distintas y tienen como denominador común ser parte de esa capa media del SNTE. En suma, estamos ante un grupo en el que más allá de la enorme diversidad se manifiesta una notable movilidad tanto geográfica como social.

d) Movilidad ocupacional

Las historias de maestras y maestros que han estudiado y trabajado en más de una entidad federativa, son más la regla que la excepción. En la trayectoria laboral se manifiesta un patrón que consiste en el paso del maestro de primaria a maestro de secundaria, pero también otros caminos más largos y sinuosos; un caso notable

⁵ Para la realización de las entrevistas contamos con la valiosa colaboración de Aldo Muñoz, Sergio Fernández y José Luis Rivera, a la sazón estudiantes de maestría de la FLACSO, sede México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, e Instituto Dr. José María Luis Mora, respectivamente.

de movilidad es el de quien fue personal de intendencia en una escuela y terminó siendo el director. De todo ello queremos resaltar que las historias nos hablan en general de un importante sentido de superación, vía la formación académica, aunque los ciclos, en especial las licenciaturas universitarias, muchas veces se dejan inconclusas. Finalmente, de todo ello se desprende que un grupo con esas características desarrolló capacidades especiales para la interacción social y para la adaptación a contextos muy diversos.

e) Ubicación geográfica

Si consideramos el ámbito en el que desarrollan actualmente su acción sindical, encontramos que el grupo de entrevistados, aunque no cubre las 55 secciones que tiene el SNTE, sí da cuenta de la diversidad a la que induce la procedencia regional.

De los cuatro entrevistados, dos trabajan en las diversas secciones del Distrito Federal: primaria (sección 9), secundaria (sección 10), empleados no docentes (sección 11) y un caso, como ya dijimos, en el CEN. El resto de los dirigentes laboran en los siguientes estados: Baja California (1), Jalisco (1), Veracruz (1), Michoacán (1), Hidalgo (1), Puebla (1), Tlaxcala (1), Valle de México (1) y Oaxaca (2).

f) Corrientes sindicales

En cuanto a las corrientes sindicales a las que pertenecen, seis de los entrevistados se ubican a sí mismos dentro de la corriente "institucional", es decir, son afines al grupo al que pertenece el secretario general del CEN del SNTE (aunque, curiosamente, en la entrevista una de estas personas señaló que se siente más identificada con las posiciones de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE). Esta Coordinadora, que agrupa a diversos núcleos magisteriales que se han calificado como "disidentes" o como "democráticos", y que han organizado luchas sociales importantes desde finales de los años setenta en diversas regiones del país, están representados por cuatro (Hernández, 1992). Tres más se identifican como pertenecientes al Movimiento Democrático Nuevo Sindicalismo, agrupación que se considera de izquierda, pero que se ha deslindado de la CNTE y otorgó un apoyo importante a Elba Esther Gordillo durante su gestión como secretaria general del SNTE, y por último se incluyó a un profesor que milita en el Partido Acción Nacional, y que pertenece a un grupo denominado "Acción Política Magisterial", el cual, nos indicó el entrevistado, no pretende constituirse en una "corriente" más dentro del sindicato.

g) Posición en la estructura sindical

Los puestos sindicales que los entrevistados ocupan a nivel seccional son igualmente diversos: coordinador de trabajo y conflictos del nivel homologado; secretario técnico del Comité Seccional; auxiliar de la Secretaría de Organización; secretaria de Capacitación e Investigación; secretaria de Prensa y Propaganda; secretaria de Trabajo y Conflictos; secretario del Comité Electoral Seccional; asesor del Comité

Seccional; coordinador de la Secretaría de Finanzas; coordinador de la Secretaría de Carrera Magisterial, y secretario de Orientación Ideológica y Sindical.

ALGUNOS HALLAZGOS

Como ya lo señalamos, nos limitaremos a analizar las respuestas más directamente vinculadas con aspectos educativos, dejando otros problemas para análisis posteriores. Las hipótesis que presentamos poseen un carácter exploratorio, y en nuestras interpretaciones nos servimos de diversos estudios sobre el sindicato y sobre la profesión docente, así como de observaciones realizadas en reuniones sindicales y de contactos con la dirigencia realizados fundamentalmente en el marco de la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro.

El enfoque de nuestra interpretación sobre esta capa sindical destaca los puntos de tensión, pues son indicativos de *a*) la transición del sindicato, en especial de los efectos de la mayor autonomía de las secciones y la mayor pluralidad política en la dirigencia; *b*) la reciente federalización del subsistema de educación básica (Ornelas, 1995; Loyo, 1993); *c*) la ampliación de los márgenes para la participación de los particulares, las iglesias y los padres de familia, en la educación (Loyo, 1996); *d*) la mayor visibilidad de los organismos internacionales en materia educativa; *e*) las nuevas políticas educativas enfocadas al trabajo docente, en especial la carrera magisterial; *f*) la crisis del normalismo y los problemas en la formación de docentes, y *g*) la mayor participación femenina en la dirigencia.

A fin de presentar de manera ágil algunos de nuestros resultados, los agrupamos en los siguientes temas: *a*) problemas críticos de la educación y del trabajo docente; *b*) impacto de las políticas educativas, y *c*) el SNTE. Para cada aspecto, elaboramos una o dos proposiciones coherentes que integran los elementos más significativos encontrados en el conjunto y poseen, por tanto, un carácter típico-ideal. Después, añadimos citas textuales que plasman las tensiones que deseamos destacar en nuestra interpretación.

PROBLEMAS CRÍTICOS DE LA EDUCACIÓN Y DEL TRABAJO DOCENTE

La respuesta típico-ideal de los dirigentes medios del SNTE es la siguiente:

El problema más agudo es la insuficiencia del financiamiento; el gobierno mexicano no ha cumplido la recomendación de la UNESCO de destinar un 8% del Producto Interno Bruto al gasto educativo. Esta insuficiencia se manifiesta en las graves carencias materiales de las escuelas y en los bajos sueldos que se pagan a los maestros. Otros problemas críticos se refieren a la orientación de la educación, ya que ésta sigue los lineamientos de potencias extranjeras, de los organismos internacionales y de los intereses de los capitalistas. En cuanto a los cambios en los objetivos de la educación, ahora lo que se pretende es formar técnicos y en general mano de obra barata, con la idea de hacer de México un país maquilador.

Algunos juicios que aparecen en estas y otras respuestas de los dirigentes y que merecen ser rescatados son los siguientes:

- Las carencias en el sistema de formación y actualización de los maestros.
- Actualmente la educación “abarca menos que antes”.
- La educación ha perdido su sentido humanista.
- La educación refuerza el autoritarismo.
- La carencia de una política educativa definida.
- La falta de continuidad de las políticas.
- Se impulsa a la educación privada por encima de la pública.
- El federalismo se quedó “a la mitad del río”.
- La desvinculación entre la primaria y la secundaria.
- La metodología de los programas.
- La desnutrición de los alumnos.

En cuanto a los conflictos o problemas del trabajo docente, he aquí la respuesta típico-ideal del dirigente sindical:

El problema principal estriba en la falta de recursos en las escuelas, pero también en el autoritarismo y verticalismo que limitan las posibilidades de iniciativa y de creatividad de los maestros. En cuanto a los alumnos, existen problemas de desnutrición, de valores y falta de apoyo de los padres de familia. Los maestros se ven obligados a perder tiempo con cuestiones administrativas. Igualmente están inconformes con los cambios de los programas y en los libros de texto porque les significan pérdida de tiempo.

Otros temas que se mencionan son:

- Conflictos por falta de pago.
- Conflictos en cuanto a los nombramientos de directores e inspectores.
- Dificultades en el manejo de los nuevos libros de texto por falta de capacitación.
- La resistencia de los niños hacia quien imparte enseñanza.
- No hay acercamiento entre los maestros para discutir asuntos escolares.⁶

PERCEPCIÓN SOBRE LOS EFECTOS DE LAS POLÍTICAS GUBERNAMENTALES EN EL SINDICATO

Respuesta típico-ideal:

La federalización no afectó en la medida en que se creía que iba a afectar. La carrera magisterial es buena, pero los recursos que se destinan a ella son insuficientes. Los nuevos planes y programas de estudio han significado un trabajo adicional para el maestro.

⁶ La anterior elaboración se realizó fundamentalmente a partir de las respuestas a una pregunta: ¿Cuáles son a su parecer los temas más críticos de la educación en México?, y se complementó con elementos vertidos en otras respuestas.

Por su importancia rescatamos las siguientes respuestas:

a) Respecto a la federalización:

- No nos afectó porque somos maestros estatales.
- La federalización trae “marcado y de cabeza al sindicato y a la educación”.
- No se han cumplido los compromisos de la federalización tal como se plantearon en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
- La federalización le ha quitado mucho poder al sindicato.
- Desprotegió más aún a los maestros en sus derechos laborales.
- Antes de la federalización teníamos bien claro adónde debíamos acudir para resolver nuestros problemas sindicales.
- La federalización fragmenta al sindicato, pues existen diferencias entre lo que ganan los maestros estatales y federales.

b) Respecto a la carrera magisterial, las críticas que se formulan son las siguientes:

- La carrera magisterial es un grave problema, porque muchos maestros se inscriben en ella pero no son ubicados en la categoría que les corresponde, pese al esfuerzo que invierten en juntar los puntos que dicen los reglamentos.
- Es insuficiente y ha creado mucha inconformidad.
- Se ha vuelto una carrera llena de obstáculos.
- Se ha burocratizado.
- Presiona a los profesores y los mete en una dinámica de competencia.
- Divide al magisterio.

c) Como elementos positivos se señalan:

- Que permite al maestro tener mejores ingresos.
- Que enriquece la vida del maestro.
- Que estimula su superación profesional.

d) Sobre los planes y programas de estudio:

- Los nuevos programas han significado un sacrificio para el maestro.
- Respecto a los nuevos planes, tenemos una gran capacidad de adaptación.
- En los planes y programas creo que no hay mucho problema.
- Incluyen temas de la región y sí han repercutido (se entiende que de manera positiva).

e) Sobre los libros de texto:

- Los libros de texto didácticamente están bien hechos, pero los contenidos no son tan amplios como antes.
- Los libros de texto vienen a ser un apoyo original.
- Los libros de texto han jugado un papel importante, han sido positivos.
- Los nuevos libros de texto han afectado muchísimo porque el gobierno está tratando de preparar técnicos pero no le interesa que el educando realmente analice y profundice en los contenidos.

CONDICIONES SALARIALES, DE TRABAJO Y DE ESTABILIDAD DEL DOCENTE

Respuesta típico-ideal:

Los maestros están muy mal pagados; las prestaciones tampoco son buenas y sí existe una relativa estabilidad laboral que se relaciona con el sindicato.

Las valoraciones de los entrevistados sobre los sueldos de los maestros van de “no buenas” a “pésimas”. Respecto de las prestaciones, el grado de satisfacción es mayor, aunque las opiniones varían considerablemente. Se dice por ejemplo que son:

- Satisfactorias.
- Suficientes.
- En algunos casos hay avances y en otros retrocesos.
- Están muy por debajo de las necesidades de los maestros.
- Pesan graves amenazas sobre la jubilación y la seguridad social.

En cuanto a las condiciones de estabilidad laboral del magisterio, que es una piedra de toque y tradicionalmente se considera una de las conquistas del sindicato, las opiniones que rescatamos son indicativas de las tensiones que pesan sobre la profesión docente y su liderazgo:

- La estabilidad laboral es más o menos buena, no muy buena.
- La estabilidad no está amenazada.
- La estabilidad dependerá de la capacidad de negociación del sindicato; por ahora sí la hay.
- Sucede por ejemplo que las plazas que se desocupan por jubilación se las llevan, las desaparecen y regresan como horas-asignatura.
- El gobierno del estado está firmando contratos por honorarios con los maestros. Existe una enorme inseguridad laboral, una tendencia a mantener una indefinición.
- De estabilidad se puede hablar entre comillas, ya que la propia inestabilidad salarial pone en riesgo la actividad laboral.
- Estabilidad hay mucha. En México se tiene “la cultura de la plaza”.

Nos interesan estos elementos para relacionarlos con otros temas que son indispensables para la interpretación de las entrevistas. ¿Cómo perciben a su sindicato? y ¿de qué manera se enfrentan al hecho de ser dirigentes sindicales?

IMAGEN DEL SNTE

Respuesta típico-ideal:

El sindicato es importante para los maestros y debe de conservarse. Sería deseable que mantuviera su carácter nacional, porque así tiene más fuerza, pero lo más probable es que se transforme en una federación de sindicatos estatales con un núcleo central

fuerte, o bien se atomice en un conjunto de pequeños sindicatos. Esto último sería muy perjudicial para el magisterio. Actualmente en el SNTE existe mayor pluralidad y eso es positivo; la dirigencia ha hecho un esfuerzo por elaborar una propuesta educativa. El SNTE defiende la educación pública y tiene muchos enemigos.

A fin de enriquecer y contrastar estas proposiciones rescatemos directamente de las entrevistas algunos puntos interesantes.

a) Sobre el papel del sindicato ante los problemas de los maestros:

Aspectos positivos de la acción del SNTE:

- Las prestaciones de salud, la jubilación.
- Está dando su apoyo para que la UPN ofrezca más facilidades para prepararnos.
- Ha permitido conservar la plantilla de trabajadores.
- Se le debe la creación de la carrera magisterial.
- Lo que el sindicato ha hecho primero es conservarse como un sindicato nacional.
- Se ha ido democratizando.
- Se ha vuelto un sindicato estudioso, propositivo, analítico y pelea para ser escuchado.
- El sindicato está buscando mecanismos para evitar que la educación pase a manos de la iniciativa privada.
- El sindicato aquí (Tlaxcala) ha logrado incrementos en los aguinaldos, en útiles escolares y en algunas otras prestaciones que finalmente van a repercutir en el salario del trabajador.

b) Entre sus debilidades se señalan:

- Falta profundizar en la lucha por un mejor salario y una mejor preparación académica.
- Falta obtener viviendas y mejor atención médica.
- Falta preparar más cuadros (dirigentes).
- Falta incidir más en la planeación de políticas educativas.
- Falta tratar de cambiar nuestra imagen ante los padres de familia.
- El SNTE intenta perfilar una táctica de ofensiva, pero ésta no logra "cuajar"; por lo pronto es un sindicato a la defensiva frente a los procesos de cambio que se están operando.
- El sindicato día con día ha ido perdiendo terreno, se ha quedado rezagado.
- Hace falta mayor participación.
- La conducta del sindicato ha sido demasiado consecuente con el gobierno y por eso ha perdido mucha representatividad.
- Como sindicato tenemos que dotarnos de elementos solidarios como obreros, campesinos, padres de familia.

ALGUNAS LÍNEAS DE INTERPRETACIÓN

Al escuchar las voces de los líderes sindicales buscamos aprehender su riqueza y su diversidad y, al mismo tiempo, determinar el rasgo que nos permitiera definir su especificidad como un discurso que se deriva de la situación de los individuos en tanto miembros de un grupo (la capa de dirigentes intermedios del SNTE). Concluimos que ese rasgo, que constituye el tono dominante en esas voces, es la *ambivalencia*. Obsérvese que el concepto nos refiere de inmediato a la dimensión va órica y al carácter paradójico de sus componentes, o al menos a condiciones que permiten la emergencia de interpretaciones entre las que existe un grado considerable de oposición. Esa aptitud, que permite la coexistencia de usos y sentidos opuestos, se percibe con claridad en los juicios que externan los entrevistados, en los que encontramos discursos que se sobreponen, marcos de referencia opuestos que sin embargo se combinan, produciendo en su conjunto un efecto para el cual la ambivalencia resulta el concepto más apropiado.

Pero ¿cuáles pueden ser las fuentes de esta ambivalencia? Reparemos en primer lugar en las peculiaridades de la situación social de los entrevistados. Hemos visto que esta capa dirigente tiene ante sí una gama de posibilidades de participación sindical y de legitimidad frente a sus representados, más amplia que la que tenía durante el periodo de Vanguardia Revolucionaria, y ello como efecto de dos procesos distintos pero estrechamente vinculados: la federalización del sistema educativo y la “modernización” del SNTE. De forma tal que, aun cuando el SNTE se mantiene como una estructura fuertemente centralizada, hoy un dirigente seccional tiene, en el estado de la República al que pertenezca su sección, ciertas oportunidades limitadas pero reales de participar en negociaciones sobre aspectos laborales e incluso educativos que simplemente no existían en el pasado, así como de concurrir con mayor facilidad a reuniones nacionales y a formar parte de grupos de consulta a nivel nacional. Pero además, cabe la posibilidad, absolutamente inexistente en el pasado, de que el o la dirigente pertenezca a una corriente distinta a la del CEN, a un partido distinto al Partido Revolucionario Institucional, y que sin embargo goce como miembro de un comité seccional plenamente reconocido, de todas las atribuciones que le otorgan los estatutos del SNTE y la normatividad laboral, lo que hubiera resultado inconcebible durante la era dominada por el liderazgo de Carlos Jonguitud Barrios. Por otra parte, el crecimiento en el número de carteras de los comités seccionales y en general en la dirigencia del SNTE, conlleva mayores oportunidades de mantenerse dentro de la capa dirigente, rotando a través de distintos puestos sin necesidad de entrar en los arreglos corporativos que tendían continuamente a borrar las fronteras entre la acción sindical y la acción política.

Al mismo tiempo, salvo contadas excepciones, actualmente el dirigente seccional se desarrolla en un ambiente que le permite conservar la cauda de privilegios de los que tradicionalmente gozó la dirigencia vanguardista como son: un nivel de vida sustancialmente mejor que el de las maestras y maestros “frente a grupo”; tiene acceso a la información, a la influencia y eventualmente a recursos derivados de prác-

ticas corruptas; existen posibilidades de movilidad ascendente a través del ámbito de la política o de la administración pública, y sobre todo tiene la oportunidad de desligarse de ese trabajo difícil y poco apreciado que sigue siendo la tarea docente. En síntesis, el sindicato le brinda al dirigente seccional un espacio de seguridad y de amplias posibilidades de desarrollo personal. A cambio de ello, lo impele por una parte a conservar sus vínculos con la cultura magisterial de la cual proviene, y por otra, a despegarse de ella cada vez en mayor medida conforme asciende a puestos más importantes, familiarizándose con los discursos de la dirigencia nacional y adquiriendo formas de comportamiento, gustos y modalidades de sociabilidad que lo acercan a los de sus interlocutores, provenientes en su mayoría de la burocracia estatal.

Con todo, los dirigentes se mantienen bastante cercanos al mundo del magisterio. Tanto que en sus opiniones percibimos con claridad los sentimientos de hostilidad que despiertan en ellos las nuevas orientaciones de la educación, por ser contrarias a sus convicciones, insertas en la cultura magisterial de la cual provienen y que han modelado su afectividad. Desde ahí, contemplan con escepticismo y aun con resignación, la manera en la que el ejecutivo, encabezado por Carlos Salinas de Gortari, decidió en dos ocasiones promover modificaciones en el texto del artículo tercero constitucional. Al mismo tiempo, por su situación dentro de la estructura sindical, y dada la aceptación por parte del Comité Ejecutivo Nacional de estas reformas, los dirigentes seccionales se ven obligados a buscar formas de volver compatibles dichas orientaciones antagónicas.

Las entrevistas nos permiten justamente palpar las dificultades que implican estas elaboraciones, para llegar a ser aceptables para los propios sujetos. Se trata de permitir, por ejemplo, que en un universo ideológico y afectivo en que no sólo el concepto nación, sino el concepto patria, ocupa un lugar central, irrumpen orientaciones que promueven la internacionalización en todos los ámbitos y en especial el acercamiento a la cultura y hacia la economía de los Estados Unidos. Los otros dos ejes de tensiones son: el de lo privado *versus* lo público y el de la apertura hacia la participación más abierta de las iglesias en el ámbito educativo como contraposición a la inclinación definitivamente laica y hasta ligeramente jacobina del magisterio mexicano.

Otra vertiente de estas reformas, la llamada reforma del Estado, que incluyó la privatización de las empresas estatales y el retraimiento del Estado, sobre todo en los rubros vinculados al bienestar social, redobla ese extrañamiento por parte del magisterio respecto al gobierno. De ahí que las opiniones de sus dirigentes al evaluar las orientaciones generales del régimen, no puedan eludir un acento crítico y un tono francamente hostil.

Pero al mismo tiempo, el dirigente, en sus funciones de mediación, entra en contacto con políticas y medidas específicas que parecieran ir en el sentido de un mayor interés del gobierno en la educación básica y en la revaloración social de la profesión docente. Nos referimos al incremento de los sueldos magisteriales y a la puesta en marcha de la llamada "carrera magisterial", sistema de promoción hori-

zontal para los docentes que, a pesar de sus limitaciones, constituye una vía para mejorar el ingreso que perciben los maestros a partir de ciertos requerimientos de orden profesional. A ello se agrega el hecho de que en tiempos de crisis, de despidos masivos y desempleo, la seguridad laboral del magisterio, consolidada a través del sindicato, es percibida como una suerte de privilegio. Estos aspectos tienden a amortiguar el sentimiento de alienación del magisterio respecto del régimen, pero al mismo tiempo constituyen fuentes adicionales de la ambivalencia que hemos señalado.

Una tercera fuente de ambivalencia deviene del impacto combinado de otras políticas que si bien no tienen como blanco principal al magisterio, sino al sistema de educación básica en su conjunto, repercuten en su trabajo docente o en su situación laboral como son la federalización de la educación básica, la importancia que la nueva legislación atribuye a la llamada participación social, así como los cambios en los planes y programas de estudio y la renovación de los libros de texto gratuitos.

Estas políticas encuentran su coherencia en ciertos planteamientos generales del discurso educativo dominante, en el que se señala como el objetivo central el mejoramiento de la calidad de la educación. En dichos planteamientos la descentralización aparece como una especie de panacea, que se acompaña con medidas tendentes a promover la participación social y un replanteamiento de planes y programas, así como de materiales de enseñanza que deben asegurar el aprendizaje eficaz de conocimientos y habilidades básicas y, por último, el reforzamiento del control sobre el sistema a través de mecanismos apropiados en la asignación y manejo de recursos y de variadas formas de evaluación.

No obstante, observamos que la relativa coherencia que existe en el nivel de formulación de políticas desaparece cuando éstas toman la forma de medidas concretas que se ponen en práctica en contextos diferenciados. Surgen de ahí ambivalencias que se expresan en las entrevistas, a lo largo de las cuales el sujeto expresa concepciones previas de carácter general —por ejemplo que la federalización constituye una vía mediante la cual el gobierno busca desarticular al sindicato o, más aún, una forma de desatender el gasto educativo—, y acto seguido expresa otras opiniones, que se contraponen a ese primer pronunciamiento y que se generan en el ambiente en el que se desarrolla el sujeto, en el cual la federalización puede haber contribuido a dar mayor autonomía a la sección sindical o haber significado una mejora salarial para sus miembros por vía de la homologación de sueldos entre los maestros federales y los maestros estatales.

Tales ambivalencias se expresan en un continuo ir y venir entre las opiniones que se derivan de interpretaciones generales, y que a su vez casi son sólo componentes del “discurso oficial” de una determinada corriente sindical, y otras opiniones más específicas, que tienen un sentido contrapuesto, y que sin embargo son expresadas con naturalidad, sin que ello aparezca como problemático para el sujeto. Este tipo de fenómeno, muy estudiado por cierto entre quienes analizan fenómenos de la cultura política, adquiere en el caso de los dirigentes sindicales un carácter más sofisticado en la medida en que se trata de individuos que poseen habilidades singu-

lares para tejer discursos; su labor de mediación los condiciona a buscar matices para evadir la confrontación y hacer aparecer consensos donde existen disensos.

A partir de lo hasta aquí expuesto, podemos concluir que el carácter ambivalente que hemos detectado como el rasgo que mejor define las respuestas de los líderes medios del SNTE, se explica en primer lugar por la intensidad de los cambios en el ámbito de la educación básica en los años recientes, que introduce inestabilidad en las concepciones generales articuladas en creencias, ideas y opiniones sobre los temas críticos de la educación pública; en segundo lugar por las particularidades de la función mediadora que cumplen los dirigentes, que los empuja simultáneamente a apropiarse de discursos ajenos y a tomar en consideración perspectivas contrapuestas como pueden ser en un momento dado las del CEN del SNTE, las de las maestras y maestros de su sección sindical, las de los inspectores y aun las de las autoridades educativas. Pero el aspecto que explica mayormente esta ambivalencia se desprende del propio carácter ambiguo de las políticas aplicadas que puede abrir un conjunto de posibilidades divergentes a las que supuestamente apunta su objetivo principal, y en general del hecho de que, por su complejidad y por la diversidad de contextos en los que son aplicadas, producen combinaciones inesperadas.

De estos elementos, podemos extraer algunas conclusiones que tienen todavía un carácter preliminar:

a) La capa de dirigentes medios del SNTE se encuentra en un lugar muy importante de mediación. Su posición en la estructura sindical le permite recibir directamente los lineamientos de la cúpula sindical, pero también pulsar las exigencias y problemas de las bases a través de su contacto con las delegaciones y los centros escolares. Este papel implica el desarrollo de capacidades para manejar simultáneamente diversos códigos y para conciliar los problemas derivados de visiones e intereses contrapuestos.

b) La capa de líderes medios necesita amortiguar, o al menos ayudar a procesar para el magisterio, los cambios que se producen y que han afectado no sólo sus condiciones materiales, sino también aspectos centrales de la cultura magisterial. En particular, los cambios recientes parecen trastocar elementos importantes que han estado presentes en la identidad magisterial, entre los cuales se encuentran:

- un Estado fuerte con un proyecto nacional;
- el texto del artículo tercero constitucional previo a las reformas del periodo de Carlos Salinas de Gortari;
- una SEP presente en todos los rincones del país que, como autoridad educativa y en su calidad de “patrón”, tendía a homogeneizar aspectos profesionales del trabajo docente;
- el SNTE como un sindicato fuerte y de carácter nacional.

Algunos de estos componentes no existen más y otros se debilitan ante el empuje de la “modernización”. La inseguridad que ello provoca y que se manifiesta en la vida diaria de los maestros brota también en la ambivalencia de las respuestas de los líderes que, como hemos visto, no se encuentran desvinculados de su base. En efec-

to, si escuchamos las opiniones que vertieron en torno al liderazgo y las relacionamos con las cuestiones que acabamos de mencionar concluiremos que:

- su ámbito de acción les da posibilidades de estar mejor informados y de tener experiencias más variadas que los maestros ante grupo, lo que les permite poseer opiniones mejor sustentadas;
- al igual que el maestro promedio, los dirigentes se sienten inseguros por los cambios introducidos recientemente;
- se encuentran en una situación de privilegio dentro del contexto magisterial y, en general, con buenas perspectivas de desarrollo personal ante sí;
- se sienten obligados a expresar posiciones congruentes con su posición y coherentes desde un punto de vista lógico, pero ello se torna difícil en la medida en que se encuentran tensionados entre su sujeción a otros discursos de la “corriente” a la que pertenecen y sus propias evaluaciones muy pragmáticas y matizadas, condicionadas por su entorno inmediato.

c) Los dirigentes entrevistados forman parte de grupo sumamente diverso e interesante. Su diversidad puede ser vista como una debilidad, pero en la situación de impredecibilidad por la que atraviesa el país, considero que, al contrario, esta diversidad, aunada a su capacidad de adaptación y a su interés por conservar el carácter nacional del SNTE, constituye un elemento que da mayor fuerza al sindicato.

d) Por último, los dirigentes, al igual que muchos maestros, se interesan por la educación pero aún mantienen posiciones gremialistas que es necesario desterrar. El mejor ejemplo es la apreciación de que las innovaciones pedagógicas “quitan tiempo a los maestros”. Sin embargo, encontramos que esta capa está mucho mejor informada y es menos tradicionalista de lo que se podría pensar a partir de los prejuicios antisindicalistas en boga.

BIBLIOGRAFÍA

- Amezcu Fierros, Elvia Leticia (1992), “Modernización política y educativa en México. El debate de los libros de texto gratuitos de historia”, tesis para obtener el grado de maestría en Sociología Política, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Arnaut, Alberto (1996), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, CIDE, México.
- Crónica del Gobierno de Carlos Salinas de Gortari, (1992), “Campana Electoral y Elecciones Federales”, (tomo I), Presidencia de la República-Unidad de la Crónica Presidencial, FCE, México, pp. 199-304.
- Ezpeleta, Justa y Eduardo Weiss, (1995), “Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros en las políticas educativas”, ponencia presentada durante el III Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.

- Fernández, Sergio (1997), "Carrera magisterial: ¿Promoción o control docente?" en Aurora Loyo (coord.), *Actores sociales y educación: los sentidos del cambio*, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, Plaza y Valdés, México.
- Gilbert, Dennis, (1995), "Rewriting History. Salinas, Zedillo and the 1992 Textbook Controversy", ponencia preparada para el XIX Congreso de Latin American Studies Association, Washington.
- Gordillo, Elba Esther (1995), *La construcción de un proyecto sindical*, Taurus, México.
- Hernández Fernández, Albertano Sergio (1997), "Carrera magisterial: ¿promoción o control docente?", tesis para optar por el grado de maestro en Ciencias Políticas, FCPyS, UNAM, México.
- Hernández Navarro, Luis, (1992), "SNTE: La transición difícil", *El Cotidiano*, México, p. 55.
- Loyo, Aurora, (1992), "Actores y tiempos políticos en la modernización educativa", *El Cotidiano*, México, p. 51.
- Loyo, Aurora (1992a), "De las virtudes y vicios de las formas corporativas de intermediación: el caso de los maestros", en Ricardo Pozas H. y Matilde Luna (coords.), *Relaciones corporativas en un período de transición*, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, pp. 245-260.
- Loyo, Aurora (1993), "¿Modernización educativa o modernización del aparato educativo?", *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 2, Instituto de Investigaciones Sociales UNAM, México, pp. 339-349.
- Loyo, Aurora (1996), "Las nuevas orientaciones de la política educativa mexicana", en varios autores, *Las políticas sociales de México en los noventa*, Plaza y Valdés, Instituto Mora, FLACSO, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, pp. 393-407.
- Loyo, Aurora (1997), "Ironías de la modernización: el caso del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación" en Aurora Loyo, (coord.), *Actores sociales y educación: los sentidos del cambio*, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM y Plaza y Valdés, México (en prensa).
- Muñoz Armenta Aldo (1996), "Continuidad y cambio del sindicalismo en México: el caso del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (1989-1994)", tesis de maestría en Ciencias Sociales, Flacso, México.
- Noriega, Margarita (1995), "Estrategias de lucha sindical en América latina. El sector magisterial en México", México (inédito) pp. 2-3.

Ornelas, Carlos (1995), *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, FCE, México.

Rodríguez Loredo, Ma. del Carmen (1997), "Formación sindical básica en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación durante el periodo 1989-1995", tesina de licenciatura en Sociología, FCPyS, UNAM, México.

Secretaría de Educación Pública (1989), *Programa para la Modernización Educativa*, Poder Ejecutivo Federal, México.

SNTE (1992), *Estatutos*, Editorial del Magisterio, "Benito Juárez", México.

SNTE (1994), "Trabajo cotidiano, formación, actualización y superación profesional: carrera magisterial", Primer Congreso Nacional de Educación, México.

Zogaib Achcar, Elena (1996), "El Banco Mundial y los cambios en la educación básica en México: 1988-1994", tesis de licenciatura en Sociología, FCPyS, UNAM.

MEMBRESÍA DEL SNTE POR SECCIONES

<i>Núm. de sección</i>	<i>Entidad</i>	<i>Membresía</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Núm. de sección</i>	<i>Entidad</i>	<i>Membresía</i>	<i>Porcentaje</i>
1	Aguascalientes	12 589	1.11	29	Tabasco	20 147	1.78
2	Baja California	16 815	1.49	30	Tamaulipas	36 115	3.20
3	Baja California	6 588	0.58	31	Tlaxcala	10 896	0.96
4	Campeche	8 785	0.78	32	Veracruz	59 397	5.26
5	Coahuila	15 590	1.40	33	Yucatán	15 031	1.33
6	Colima	6 921	0.61	34	Zacatecas	14 583	1.29
7	Chiapas	35 131	3.11	35	Región Lagunera	15 522	1.37
8	Chihuahua	27 005	2.40	36	Estado de México	45 778	4.05
9	Distrito Federal	59 860	5.29	37	Baja California Sur	12 362	1.09
10	Distrito Federal	43 684	3.87	38	Coahuila	10 668	0.94
11	Distrito Federal	60 204	5.33	39	Colima	1 204	0.11
12	Durango	13 842	1.22	40	Chiapas	11 253	1.00
13	Guanajuato	31 755	2.81	42	Chihuahua	13 976	1.24
14	Guerrero	36 286	3.21	43	Distrito Federal	3 802	0.34
15	Hidalgo	37 034	3.28	44	Durango	5 498	0.49
16	Jalisco	38 339	3.39	45	Guanajuato	12 940	1.15
17	Estado de México	15 178	1.34	47	Jalisco	26 968	2.39
18	Michoacán	45 070	3.99	49	Nayarit	2 180	0.19
19	Morelos	17 694	1.56	50	Nuevo León	21 478	1.90
20	Nayarit	13 218	1.17	51	Puebla	13 257	1.17
21	Nuevo León	23 447	2.07	52	San Luis Potosí	3 170	0.28
22	Oaxaca	45 773	4.05	53	Sinaloa	12 953	1.15
23	Puebla	37 531	3.32	54	Sonora	8 606	0.76
24	Querétaro	12 563	1.11	55	Tlaxcala	2 122	0.19
25	Quintana Roo	8 369	0.74	56	Veracruz	12 577	1.11
26	San Luis Potosí	30 903	2.74	57	Yucatán	7 544	0.67
27	Sinaloa	7 564	0.67	58	Zacatecas	2 855	0.25
28	Sonora	19 421	1.72		TOTAL	1 130 041	100.00

CARACTERÍSTICAS DE LOS DIRIGENTES

<i>Núm.</i>	<i>Sección</i>	<i>Cargo que ocupa</i>	<i>Edad</i>	<i>Sexo</i>	<i>Corriente a la que pertenece</i>
1	51	Coordinador de la Secretaría de Finanzas	57 años	masculino	Institucional
2	56 (estatal de Veracruz)	Secretario de Prensa y Propaganda	35 años	masculino	Institucional
3	47 (estatal de Jalisco)	Secretario de Orientación Ideológica y Sindical	50 años	masculino	Institucional
4	2 (Baja California)	Coordinadora de Trabajo y de Conflictos del nivel homologado del SNTE en Tijuana	41 años	femenino	Me identifico con la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, pero trabajo dentro de la institucional
5	36 (Valle de México)	Secretario "A" de Prensa y Propaganda	45 años	masculino	Institucional
6	Comité Ejecutivo Nac.	Coordinador de la Secretaría de Carrera del CEN	49 años	masculino	Institucional
7	CEN del SNTE	Secretaría de Derechos Laborales y Organización de Niveles Especiales del CEN del SNTE Dirigente nacional del MNS. Ex diputado federal	31 años	masculino	Movimiento Democrático Nuevo Sindicalismo
8	15 (Hidalgo)	Secretario de Trabajo y Conflictos de Educación Superior	39 años	masculino	Nuevo Sindicalismo
9	32 (Tlaxcala)	Secretario "A" del Comité Electoral Seccional.	35 años	masculino	Nuevo Sindicalismo
10	9 (primarias del D.F.)	Auxiliar en la Secretaría de Previsión y Asistencia Social del CEN del SNTE	36 años	femenino	Movimiento Democrático
11	22, Oaxaca	Secretario Técnico del Comité Seccional	31 años	masculino	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
12	22, Oaxaca	Auxiliar de la Secretaría Seccional de la Organización	35 años	femenino	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
13	18 (Michoacán)	Asesor del Comité Seccional	35 años	masculino	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
14	10 secundarias del D.F.	Sexto Vocal del Comité Nacional de Acción	54 años	masculino	Acción Política Magisterial

FORMACIÓN Y EXPERIENCIA

<i>Núm.</i>	<i>¿Cuándo y dónde comenzó su militancia?</i>	<i>Formación profesional</i>
1	Empecé como secretario de organización de la delegación de la escuela a la que pertenecía, en Tehuacán, Puebla. Empecé como maestro hace más de 29 años.	Estudié la carrera de Ingeniería civil, que no concluí, en la Universidad Autónoma de Puebla, estudié para maestro en la Escuela Normal Superior de Puebla, terminé en 1983. Me desempeñé como maestro frente a grupo a nivel secundaria dando matemáticas. Tengo 30 años enseñando matemáticas.
2	En 1986, en cargos a nivel delegaciones.	Profesor de educación primaria, egresado del Instituto de Regulación Pedagógica; licenciado en Historia de la Universidad de Tlaxcala, diplomado en análisis político-sindical y otro en Ciencias de la Comunicación y análisis político. Nueve años frente a grupo. Siete en el sindicato.
3	En 1976, como secretario de Organización de una delegación de educación primaria, en Guadalajara.	Normal básica en Jalisco, licenciatura en Lengua y Literatura en la Normal Superior de Nayarit; licenciatura en Psicología. Educación en la Normal Superior de Jalisco; maestría y doctorado en Pedagogía en la Normal Superior de Nayarit; 12 créditos en Historia de Méx. y Educación Cívica de primaria; de secundaria en Historia de Méx., Español, Civismo; sub-director y director de secundarias.
4	En 1994, cuando fui nombrada representante sindical de mi escuela, secretaria general de una delegación sindical.	Licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Baja California, licenciada en Pedagogía, profesora especializada en Literatura y Lingüística, Sociología Educativa por la Universidad Complutense de Madrid. Dos años en el sindicato y 19 de servicios.
5	En la Comisión de Prensa y Propaganda de un comité delegacional de una zona escolar en Ecatepec.	Estudiante del IPN hasta 1968, titulado en 1974, egresado de la Escuela Normal Superior, maestro durante cinco años, de 1974 a 1979. En la actividad sindical, 13 años.
6	En 1967 y 1970 fui, por primera vez, secretario general de la delegación DI-19, con cabecera en el municipio de Ixhuatlán de Madero, Ver.	Estudié para maestro de educación primaria en la Escuela Nacional Rural de Perote, Ver. Luego fui a la Normal Enrique Rodríguez Cano de Perote, Ver. En 1975 entré a la Normal Superior de Tlaxcala para hacer la licenciatura en Lengua y Literatura Española, en 1979 terminé la licenciatura de maestro de Educación Primaria en la UPN. Maestro de grupo y director de primaria de 1984 hasta que me incorporé a la actividad sindical.

- 7 En 1976, en el Frente Democrático de Trabajadores de la Educación, en Guanajuato Titulado como profesor de educación primaria en Hidalgo, egresado en 1975; diplomado en análisis político en la Ibero en 1994. Maestro de grupo de 1976 a 1982.
- 8 En 1996 cumpló 20 años de servicio en la docencia; en 1980 ocupé una cartera del Comité Ejecutivo de una escuela primaria. Maestro de educación básica. Estudié en la Escuela Normal Rural Juan Luis Villareal, licenciatura de educación media en la Escuela Normal Superior Justo Sierra de Puebla. He tenido algunos diplomados, cursos y conferencias en la actividad docente.
- 9 En 1980 ocupé la cartera de Acción Juvenil en mi delegación sindical, en Panotla, Tlaxcala. Maestro de primaria, egresado de la Normal Urbana de Tlaxcala. Estudié las licenciaturas de Biología y Matemáticas en la Normar Superior de Puebla. En 1980 trabajé como intendente, en 1986 como prefecto y ya en 1986 pude adquirir horas frente a grupo. Mi última actividad docente fue como profesor de secundaria, impartiendo clases de Ciencias Naturales y Matemáticas en la Secundaria General de Panotla, Ver.
- 10 Comencé a trabajar en el movimiento de 1989. La Normal; tres de la licenciatura de Trabajo Social; pasante de sociología; cuatro semestres de la UPN. Maestra de grupo por 14 años; siete años de experiencia sindical.
- 11 En 1986, como representante del centro de trabajo, en la Sección 22. Título como maestro de primaria y normalista superior con especialidad en Ciencias Sociales, diplomado en Historia, en 1993. Maestro de grupo por 12 años y 13 en el sindicato.
- 12 En 1984, al ser designada delegada para el Congreso Seccional por la zona del Istmo. La Normal del estado en la licenciatura en Educación Indígena, egresada en 1984, dialecto mixteco y desde 1984 de clases de primaria como maestra bilingüe.
- 13 En 1980, comencé como representante del centro de trabajo. Me gradué en 1980 con el título de profesor en educación primaria a nivel profesional. Desde entonces, hasta 1992, fui profesor de grupo. Después me incorporé como asesor del Comité Seccional de Michoacán donde estoy desde entonces.
- 14 En 1984, con un organismo denominado Cenprus. Profesor de educación primaria e Historia, egresado en 1965, en Mérida de la Normal Rodolfo Menéndez y en México en la Federación de Escuelas Particulares. Profesor del C.S. en la Sec. Téc. núm. 1
-