

EL TRABAJADOR DOCENTE: ENTRE EL PROTAGONISMO Y LA INVISIBILIDAD

Carmen Castrejón Mata

Universidad de Guanajuato (México)

Sonia M. Castrejón Mata

Universidad Pedagógica Nacional (México)

INTRODUCCIÓN

Las escuelas modernas, al ser consideradas como empresas, producen una recomposición sociológica del profesorado y de su auto-visión como colectivo laboral.¹

Si bien las condiciones en que trabaja el docente dependen en parte de la política educativa y de la vinculación de ésta con las condiciones económicas, políticas y sociales del país; la práctica docente es una práctica compleja cuyas condiciones se mueven en un permanente conflicto, en un intercambio complejo entre el sujeto y su entorno, a partir del cual se constituye el sujeto docente (Rockwell,1999, Aguilar 1991).

Hay una brecha entre las expectativas sociales y las posibilidades reales de acción del docente, que le generan un sentimiento de incapacidad y frustración, cuando no reflexiona sobre las condiciones de trabajo en las que se encuentra inmerso.

Sus evaluadores esperan resultados rápidos, haciendo caso omiso -muchas veces- de sus condiciones de trabajo.

Y nos surgen diversas preguntas: a) ¿Cómo desarrollar la creatividad si se inhibe la reflexión?. b) ¿Puede desarrollar la comprensión lectora en sus alumnos un maestro que no tiene tiempo para reflexionar?. c) ¿La escuela no es un espacio también para pensar?.

¿EL DOCENTE: PROTAGONISTA O ACTOR SECUNDARIO?

De la satisfacción con el trabajo depende el compromiso con el mismo porque: "...Mientras que a los educadores se les adjudica un lugar preponderante en la explicación de la crisis educativa, cuando se trata de plantear alternativas y diseñar políticas para superar dicha crisis afloran estudios, argumentos y cálculos para mostrar la escasa importancia que tiene el educador (su remuneración, condiciones laborales, formación y experiencia) como "insumo" en el mejoramiento de la calidad de la educación". (CEA97:4)

Basta escuchar los medios de comunicación masiva para ver como se subvalora al docente, sobre todo cuando realiza acciones reivindicativas, aparentando un conflicto entre las aspiraciones docentes y las expectativas sociales.

Los intereses del Estado se materializan en un discurso hegemónico donde el docente se convierte en la figura central: 1) Para responsabilizarlo de los resultados del sistema o 2) Porque se acerca "el día del maestro".

Se enaltece su ego para contar con él como aliado, o se deslegitiman sus saberes para introyectar la necesidad de su profesionalización.

¹ "En esta recomposición aparecen influencias externas al colectivo, como son la desmovilización ideológica y social. La crisis de la izquierda, la despolitización del conjunto de la sociedad, el triunfo de la filosofía posmoderna del individualismo renovado y el éxito personal, etc. (Martínez Bonafe, 1998:76)

Conforme los documentos que marcan las líneas estratégicas del Sistema Educativo se van haciendo más accesibles a los cuadros medios y a la base, el lenguaje instrumental se arroja de una retórica en la cual el maestro aparece como el actor estelar de la obra educativa. El papel protagónico revive el ego de ese “instrumento”, para convertirlo en sujeto, pero no sólo eso, sino en sujeto importante (autónomo y profesional).

¿Qué tiene que pedir alguien que ya se siente importante o está en vía de ser importante con las nuevas oportunidades de profesionalización y ascenso? “Se refuerza y consolida la imagen tecnocrática de los profesores y profesoras -que aparentemente los beneficia dando un carácter profesional a su actividad como trabajadores del Estado- al tiempo que van aumentando sutilmente los controles y la descualificación de su fuerza de trabajo” (Martínez Bonafé 1998: 72).

Por otro lado, el docente es señalado como sujeto responsable pero incapaz, carente, necesitado de profesionalización, una “profesionalización” medida con parámetros externos, que tiende a anular al maestro -porque descualifica su fuerza de trabajo- y a eliminar su autonomía, ya que los contenidos de dicha profesionalización están controlados por los altos mandos en la lógica de la separación trabajo manual-trabajo intelectual, planeación-ejecución² de un trabajo más burocratizado, como si las “evidencias” sobre el empleo de ciertos instrumentos para el aprendizaje, aseguraran la calidad de la educación³.

Frente a la desvalorización de la mercancía fuerza de trabajo docente, aparece la supuesta tendencia a valorizarla con “pago al mérito”, es decir, cuando su valor de uso asume las directrices institucionales, como prueba clara de la división social del trabajo, del establecimiento de las relaciones de poder, que permite ver las prioridades del sistema.

El asunto de la calidad de la educación es un asunto de *distribución del ingreso*; de relaciones entre los diferentes sectores de la sociedad, más que un asunto de discurso y buena voluntad. Al tiempo que se incrementan los recursos para la evaluación, se escatiman para mejorar las otras etapas del proceso enseñanza-aprendizaje.

TRABAJADOR DOCENTE

No hay condiciones únicas ni un sujeto predeterminado para ser maestro, la construcción de la noción de maestro, es una construcción histórica basada en el contexto político y las relaciones que éste establece con el papel de la educación y la función del maestro, entendida no de manera mecánica, ya que depende de las razones, creencias o motivos que delinean sus intenciones antes y durante la acción, de ahí el valor, el significado y el sentido de ésta (Rodríguez, 1997; Sacristán, 1988).

El significado de ser docente se forma socialmente, por el origen social del maestro, por las tradiciones en la formación docente y por el papel que desempeña dentro de la historia⁴, Rodríguez (1997) señala que después de la revolución se institucionaliza un tipo de saber magisterial ligado a un tipo ideal de docente con una práctica homogénea, que sirve de parámetro para evaluar la

² Usamos el término descualificación para señalar la pérdida de cualidades propias del trabajo docente: “recibiendo cursos donde se adquiere más conocimiento desligado de la práctica, o donde se le indican al profesor las instrucciones que deberá seguir para aplicar nuevos currículas, no se altera la relación de dependencia profesional del material, ni se problematiza la rutina del oficio, ni se amplía el campo de la experimentación reflexiva” (Martínez Bonafé 1998: 147).

³ En un sondeo de opinión (Rev. Educación 2001, junio 1995) los maestros entrevistados consideraron al burocratismo como el problema más fuerte a partir de la modernización. Por otro lado, cuando las exigencias superan la posibilidad sólo hay un camino: la simulación.

⁴ El maestro científico del siglo XIX, el agitador social de 1910 a 1940, el incipiente docente operador de 1940 a 1960, etc., (Rodríguez, 1997)

práctica docente, lo cual provoca la desvalorización de los saberes docentes -el sujeto termina alienado y perdiendo el control de su práctica⁵- a partir de ello se instala en un sentido de carencia, que justificaría más adelante el argumento tecnocrático: el docente necesita una teoría “científica” para asumir los nuevos retos (negando los saberes derivados de su experiencia y sustento de su práctica cotidiana).

Martínez Bonafé (1998) resume claramente cómo bajo una apariencia de normal y natural, es interiorizado un control técnico y práctico: “...(que) conforma un saber de producción, pero traza una espesa cortina de humo sobre la conciencia emancipatoria. El principio de la ausencia de conflicto, la búsqueda del consenso y la neutralidad sobre bases acrílicas es el criterio estratégico más común” (Martínez Bonafé, 1998:52-53).

Muchos de los cursos y actividades propuestos responden más a la necesidad institucional de acceder a los programas de estímulo, que a las necesidades de los maestros y sus alumnos.

No basta impartir cursos, es necesario revisar la calidad y pertinencia de los mismos, para hacer realidad la unidad dialéctica teoría-práctica.

¿Cómo se justificaría la eficiencia del sistema?. ¿Dónde quedarían las “adecuaciones” para la planeación a nivel nacional?

El trabajo docente es un trabajo complejo influido por la estructura social; la política educativa, el sistema educativo, el nivel educativo, la institución escolar y las condiciones concretas de trabajo.

Una de las dificultades más grandes que tiene el maestro es la delimitación del carácter social de su trabajo. Salinas e Imaz (1984:78-81), después de hacer una diferenciación entre el trabajo productivo e improductivo⁶, adoptan la postura gramsciana para hacer una distinción entre el trabajo manual e intelectual y concluyen -que en una etapa de subsunción real del trabajo al capital- el maestro, sirve finalmente al capital -con las tensiones correspondientes- y se enfrenta a éste.

Montero y Castillo (2004) señalan que el trabajo docente es productivo en tanto añade o agrega valor. Es una forma de trabajo en transición, que no genera valor pero sí contribuye a la producción de mercancías y participa en la reproducción y valorización del capital.

Por la complejidad de su trabajo, es imposible que el trabajador docente deje satisfecho al conjunto de la sociedad:

- Por la variedad de actores sociales que lo juzgan.
- Porque se evalúa normalmente desde el aspecto normativo (deber ser), el cual va cambiando de acuerdo a las condiciones históricas, a las exigencias de la política educativa⁷ y, en última instancia, de la política económica del momento, la cual

⁵ “La racionalidad instrumental se instauró, pues interesaba que el docente se preguntara por el “cómo” y ya no por el “por qué” y el “para qué”. Vemos entonces la forma en que el docente se separó de su materia de trabajo. El proceso de disociación del nivel de la acción del de la reflexión sobre esa acción escindió al maestro, reduciéndose los horizontes de su hacer y alienándolo de su propia acción. Al perder el sentido de su acción se volvió extraño a sí mismo” (Rodríguez, 1997:56)

⁶ Marx señala al trabajo productivo como generador de plusvalor, el cual al ser apropiado por el empresario capitalista, dinamiza nuevamente el proceso productivo a través de las relaciones capitalistas de producción en la búsqueda del acrecentamiento de las ganancias. En contraposición, el trabajo improductivo no generaría dicho plusvalor (valor más allá del necesario para que la fuerza de trabajo se reproduzca)

⁷ La revista Educación 2001 (mayo-2003) señala como el rol del docente, se modifica con las nuevas tecnologías. “Sus competencias para aplicar las nuevas tecnologías en la sala de clase se han convertido en parte esencial de su perfil

generalmente exige al maestro más de lo posible de acuerdo a la infraestructura disponible, las relaciones entre las diferentes dimensiones y sujetos de la escuela.

La evaluación del trabajo del maestro se vincula a imágenes formadas socialmente. Hay una gran controversia respecto a su valor y su carácter profesional o no profesional.

Díaz Barriga (1998) señala que a partir del desarrollo de la pedagogía pragmática el profesor se aleja del centro de la actividad educativa y deja de ser el intelectual responsable de la misma para ser considerado un operario en la “línea de producción escolar”⁸.

Según Rockwell (1985): “...las actividades que llevan la intención de enseñar algo son sólo una parte de la práctica del maestro; el trabajo de organizar al grupo, de transmitir el contenido escolar y de integrar las necesidades propias y el quehacer cotidiano, se debe comprender como un proceso único, complejo...”

En el mismo sentido señala que “la práctica docente se presenta como una tarea altamente compleja e intelectualmente exigente, y su efectivo cumplimiento requiere de una inteligencia superior...”

El trabajo cotidiano del profesor alude principalmente a un conjunto de relaciones sujeto/s, donde los dos polos son pensantes, reflexivos y actuantes. Tanto el sujeto maestro, como los sujetos con los que se relaciona a través de su trabajo (colegas, alumnos, directores, etc.) en diferentes grados y formas sufren modificaciones mutuas a partir de las interacciones que establecen; modificaciones no sólo en su construcción como sujetos, sino en las intenciones, prioridades, motivos y satisfacciones que permean su acción (Sacristán, 1998). No hay sujetos iguales, no hay contextos iguales, de ahí surge la diversidad de la actividad docente. *El profesor no puede ser reducido al papel de un facilitador o administrador eficiente de los contenidos curriculares*, aunque algunas políticas educativas, en busca de la masificación de la educación tiendan a descalificar y estandarizar su trabajo.

Desde la perspectiva de género Rockwell sintetiza claramente: "la asociación del trabajo docente con ciertos estereotipos de la mujer y de su lugar en la sociedad, ha funcionado como justificación de condiciones laborales y de posición profesional inferiores" (Rockwell, 1985:19).

CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE

Conceptualizamos las condiciones de trabajo como el conjunto de recursos y circunstancias que afectan el desarrollo de la jornada laboral, tales como el salario, las relaciones de poder, las relaciones contractuales, los factores que facilitan o entorpecen la planificación, ejecución y evaluación de la actividad concreta a desarrollar por parte del trabajador, sus posibilidades reales de capacitación, la existencia y/o papel de su organización sindical, mecanismos de promoción laboral, el acceso y calidad de los servicios de seguridad social y todo el conjunto de factores administrativos que afecten su grado de satisfacción y estabilidad física, intelectual y emocional; antes, durante y después de su actividad laboral, esto último en tanto deriva de la jornada laboral y se revierte. Las circunstancias mencionadas se entrelazan dialécticamente en la vida cotidiana y aumentan la carga de trabajo, la cual concebimos con una connotación subjetiva, como resultado

profesional. Su misión consiste en brindar a los alumnos los recursos necesarios para que dominen las herramientas de información”. (p.27).

⁸ “Esta situación ha propiciado que algunos autores de la pedagogía pragmática sostengan que para enseñar un tema basta con poseer una tecnología específica de transmisión; incluso, han llegado a enfatizar que no es necesario dominar el contenido con el que se desea trabajar”. En este texto, Díaz Barriga señala como derivado de la perspectiva tecnocrática surge el pragmatismo y derivado de él una relación cosificada entre el maestro y el alumno, donde el maestro es un ejecutor de programas establecidos por el sistema educativo (Díaz Barriga 1998^a: 69)

del enfrentamiento del trabajador (y sus respectivas capacidades) a su tarea concreta y las exigencias de ésta.

Es decir, son producto de la interacción de elementos económicos, sociales, culturales y políticos que determinan la organización de una empresa o institución y que afectan el desarrollo del bienestar físico y mental del trabajador y su familia antes, durante y después del desarrollo de su tarea concreta en función de su capacidad de adaptación y resistencia a partir de la cual el sujeto trabajador se construye y logra por la fuerza de los usos y costumbres y/o por procesos de negociación (individual o colectiva) con la parte patronal generar nuevas condiciones de trabajo. Es decir, el concepto de condiciones de trabajo es un concepto dinámico que incluye el trabajo mismo y su contexto, es un concepto multidimensional.

Concebimos la carga de trabajo en el sentido que le asigna Neffa (1992), con una connotación subjetiva, como resultado del enfrentamiento del trabajador (y sus respectivas capacidades) a su tarea concreta y las exigencias de ésta: "...la carga de trabajo de una misma tarea es normalmente diferente para el caso de varios trabajadores, en virtud de su diversa capacidad de adaptación (...) el análisis de las condiciones de trabajo debe integrar también los aspectos *subjetivos*, es decir, la vivencia de los trabajadores individuales y colectivamente, de su propia vida de trabajo: nadie sino los trabajadores mismos están en condiciones de evaluar en qué medida las condiciones de trabajo afectan su salud y su vida... la tendencia normal es que los trabajadores subvalúen los efectos negativos por causa del acostumbramiento a ciertos factores (el ruido, por ejemplo) o por causas psicológicas (resistiendo como muestra de virilidad) o renunciando simplemente a imaginar un trabajo donde la carga de trabajo pudiera ser disminuida". (Neffa 1992: 136).

La distancia histórica entre las condiciones de trabajo de los profesores y aquellas de los trabajos considerados socialmente más rudimentarios se está acortando.

"... En el marco de un sistema escolar centralizado, vertical, jerárquico, rígido en el que todo está reglamentado y normado, la enseñanza ha sido tradicionalmente concebida como una actividad definida, prescrita, regulada, instrumentada, analizada, investigada y evaluada desde arriba y desde afuera, por sujetos e instancias ubicados por encima y por fuera de los sujetos concretos involucrados tanto en la enseñanza como en el aprendizaje (llámese director, supervisor, técnico, especialista, consultor, asesor, planificador, burócrata o político)."

La jornada de trabajo del docente puede ser intensificada o alargada -indefinidamente con el trabajo en casa- a fin de ampliar el margen de explotación, explotación indirecta y *sui generi* (Castrejón, 2007).

Para el caso que nos ocupa, el *alargamiento* de la jornada hace referencia al aumento de horas para dar más servicios.

La *intensificación* alude al incremento del volumen de los servicios producidos manteniendo constante el tiempo de la jornada formal de trabajo. Conell (Apple,1990) nos dice que el trabajo docente puede ser intensificado casi indefinidamente porque no tiene un objeto identificable que se produce y desde luego que se pueda medir.

A pesar de la imposibilidad de medirla de manera cuantitativa, Martínez (1991b) señala que la carga de trabajo depende de manera directa de tres elementos interrelacionados: ruido, grupos numerosos y escaso tiempo de descanso⁹.

⁹ El escaso tiempo de descanso está vinculado con la multiplicación de demandas sobre su trabajo y la flexibilidad (Díaz Barriga 1998^a:70-71).

La necesidad de control sistémico entra en contradicción con la Ley General de Educación que recomienda:

“... las autoridades educativas darán preferencia, respecto de los aspectos administrativos, a los apoyos técnicos, didácticos y demás para el adecuado desempeño de la función docente” (Ley General de Educación 1993, artículo 22°).

La reducción del “tiempo de clase” por el exceso de trabajo administrativo obliga al trabajo extramuros y al debilitamiento de las relaciones (con autoridades, compañeros y alumno).

Andreas Schleider, jefe de la división de indicadores y análisis de la Dirección de Educación de la OCDE, señaló que “es un grave error de México el que un número tan elevado de alumnos sean atendidos por pocos maestros ya que esto afecta la atención otorgada a cada alumno, así como a la calidad de los resultados”.

Mientras ésto sucede, hay una sobrepoblación relativa de maestros en búsqueda de empleo, y a pesar del discurso basado en la productividad, los docentes no reciben un salario proporcional a la densidad de los grupos que atienden.

La tendencia a eliminar las plazas de base por “contratos ha ocasionado grupos sin maestro durante algún(os) periodo(s) del ciclo escolar. Esto hace prácticamente imposible trabajar con las nuevas formas de abordaje didáctico que sugieren mayor reflexión e implican un trabajo más lento.

Por otro lado, se está deteriorando el equilibrio físico y emocional de los profesores, y en consecuencia, el proceso enseñanza-aprendizaje.

Bajo estas circunstancias se generan *situaciones de tensión, irritabilidad y excitación, temor a perder la estabilidad laboral, sobrecarga de trabajo, burocratización del trabajo y conciencia de retribución inadecuada*. Martínez (1990) señala que gran parte de estas enfermedades pertenecen al campo de la salud mental, lo que provoca inhibición en los pacientes para solicitar el tratamiento “temen mostrarla y demandar la atención como un derecho”. Hay altísimos niveles de tensión durante el fin de curso por la enorme carga de documentación requerida sin tiempo libre de grupo para su elaboración.

El cansancio llega a tal grado que provoca insensibilidad, apatía, depresión y/o agresividad, lo que la autora citada ha llamado “fatiga residual”. El maestro constantemente siente la presión de dar una imagen a la sociedad de “persona equilibrada” ¿cómo se hace bajo estas circunstancias? depende de la capacidad de resistencia, de los años de trabajo, de las expectativas del maestro, etc.

Después de noventa años de creada la SEP y a veinte años de iniciada la modernización educativa, no hay institución alguna donde se atiendan las enfermedades docentes de manera específica.

En agosto de 2000 el Banco Mundial entregó a Fox el documento: “México: Una Agenda Integral para el desarrollo de una nueva era”, para realizar un conjunto de reformas (fiscales, energéticas, laborales y de Seguridad Social).

Las reformas al ISSSTE agregaron años de trabajo antes de la jubilación, sin haber analizado el deterioro de las actuales condiciones de trabajo, que agregados a una visión productivista heredada de los “círculos de calidad” y del toyotismo japonés¹⁰, intensifica y alarga

¹⁰ Como es bien sabido han provocado algunos suicidios.

de manera encubierta (fuera de los muros escolares) la jornada de trabajo, afectando de manera regresiva la salud del profesor.

¿Se valora o no se valora el trabajo docente?. “En 1996, la UNESCO y la OIT (señalaban que) en los países donde los docentes gozan de condiciones de empleo relativamente satisfactorias, se da la tendencia a conceder gran prioridad a la educación, la calidad de ésta es mejor.” (Educación 2001, mayo 2003, p.10).

ENTRE LO DESEABLE Y LO POSIBLE

El maestro está presionado por un conjunto de circunstancias que incluso están totalmente fuera de su alcance, como: la amplitud de los programas, la descomposición del tejido social y el deterioro acumulativo del logro académico.

La violencia en el aula y las conductas disruptivas como intensificador de la jornada de trabajo forman un círculo vicioso que las convierte en causa y consecuencia de la violencia en las aulas. Muchos de los problemas de conducta que los padres no han sido capaces de solucionar -y que la sociedad ha generado- se espera que sea el maestro quien los solucione (Savater, 1997).

En un país con altos niveles de violencia vale la pena reflexionar para prevenir: ¿Educar implica el establecimiento de límites?, en caso afirmativo, ¿cuáles son éstos?, ¿cuáles son las condiciones de trabajo mínimas para establecer relaciones de respeto entre el maestro y el alumno?, ¿cómo se controla la violencia en las aulas en las escuelas oficiales y particulares?, ¿cuáles son los niveles de violencia institucional que viven los maestros y cómo se forman las nuevas cadenas de violencia (conocido como bullying)?, ¿cuántos maestros que se atreven a defender sus derechos han sido tratados como “conflictivos” y “negativos” a fin de aislarlos de sus compañeros?. Sólo un maestro respetado puede dar respeto auténtico, lo dice el sentido común: “nadie puede dar lo que no tiene”.

Por otro lado, los alumnos que no logran acceder de manera firme a todos los contenidos llegan con atraso al siguiente grado, formando un círculo vicioso. Si año tras año se observa la incapacidad real -a nivel nacional- para cubrir todos los objetivos ¿no debería hacerse un estudio serio acerca de los límites, estructura, y contenidos del programa de acuerdo a las diferentes regiones? ¿no deberían participar los docentes en dicho estudio?.

Quienes han estado en grupos señalan que año tras año -algunas veces bajo presiones oficiales- se aprueban alumnos que no reúnen los requisitos indispensables para cursar el grado siguiente, pero antes de que esto suceda no disponen de recursos para apoyarlos (fundamentalmente tiempo, por la saturación de grupos) de acuerdo a sus necesidades, provocando vacíos formativos, que tarde o temprano provocan frustración en el alumno y en algunos casos la deserción. Es decir, la escuela, bajo las actuales condiciones se convierte en “desigualadora social”.

CONCLUSIONES

Las condiciones en que el docente desarrolla su trabajo -parte y producto de un contexto escolar- dependen de las políticas estatales, pero no están determinadas por éstas, están empapadas del contexto social en diferentes niveles y atraviesan por una serie de mediaciones entre lo micro y lo macro en el engranaje social, en el cual el profesor se encuentra en un continuo dilema de adaptación-desajuste. Esto no sólo depende de las necesidades y motivaciones de los sujetos, depende también de un marco histórico-social cambiante, de cómo concibe su trabajo, de su ambiente concreto de trabajo, de sus condiciones salariales, organizativas, etc.

Las carencias en la formación profesional han sido utilizadas para endurecer las condiciones de trabajo, cuyo resultado es una irreflexión y alienación relativa que aumenta el malestar docente. En el espacio escolar, el margen de acción del maestro generalmente se reduce a sugerir y aplicar un conjunto de actividades acordes con las exigencias de control por parte de las autoridades. En oposición al discurso de revaloración de su función profesional su trabajo es más controlado acortando la distancia histórica con los trabajos más rudimentarios.

El trabajo docente es un trabajo complejo y a pesar de ello -o por ello mismo- probablemente nunca deje satisfecho al conjunto de la sociedad: por la variedad de actores sociales que lo juzgan, porque se evalúa generalmente desde el aspecto normativo (deber ser), el cual va cambiando de acuerdo a las condiciones históricas y porque se tiene que desarrollar en circunstancias que están fuera del control del trabajador docente.

El micromundo escolar reduce los tiempos de reflexión y análisis sobre el papel del docente en el proceso educativo, pues en su afán por resolver los problemas más urgentes y concretos el maestro pierde cada vez más su autonomía; pierde el dominio, no sólo de su espacio escolar, sino del espacio de la política educativa nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR HERNÁNDEZ, C. (1991): *El trabajo de los maestros: Una reconstrucción cotidiana*. México: DIE Cinvestav-IPN. Colección Tesis DIE, n° 5.
- APPLE, M. (1990): *Poder político. Economía en educación*. México. UNAM ANUIES UAM.
- APPLE, M. (1994): *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- CASTELÁN CEDILLO, A. (2001): Política educativa y realidad escolar: El reto de la formación continua. México: Rev. Educación (México, mayo 2003:15).
- CASTREJÓN, S. (2007): *La modernización educativa y el trabajo docente*. México: Castellanos Editores.
- CEA(1997): *La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros*. México: Profesionalización.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1990): *La escuela en el debate modernidad-posmodernidad*. En Alicia de Alba (comp.) *Postmodernidad y educación*. CESU-UNAM, México. 1995.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1998): *La tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. Nueva Imagen, UNAM, México.
- EDUCACIÓN 2001(revista) Junio 1995 y mayo 2003
- EDUCACIÓN 2001(revistas) Números: 1, 5, 24, 38 y 96
- GIMENO J.; PÉREZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- IMAZ GISPERT, C. (1984): *Maestros y Estado*. Ed. Línea. México.
- IMAZ GISPERT, C. (1992): “*Contradicciones acerca del profesionalismo: El caso de los maestros de primaria en México*”, en *Acta Sociológica*, Vol. VI, n° 6, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, pp.99-118.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (2011).
- MARTÍNEZ, D. (1991a) *El riesgo de enseñar*. México. Fundación SNTE para la Cultura del Profesor Mexicano, A.C.
- MARTÍNEZ, D. (1991b): *Los maestros también enfermamos*. En *Revista Básica* n° 0, noviembre-diciembre, 1991 Fundación SNTE. México.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998): *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Buenos Aires.
- MONTERO TIRADO, M.C.; CASTILLO FLORES, M.A. (202): “*El trabajo docente a la luz de la categoría de trabajo*”. I Encuentro nacional, y VIII Regional de Investigación Educativa. Pachuca, Hgo. 24, 25 y 26 de marzo del 2004.
- MORÁN OVIEDO, P. (1997): *La docencia como actividad profesional*. México: Guernika.

- PÉREZ, A. (1993): “*Autonomía profesional y control democrático*”, en Cuadernos de Pedagogía 220. Barcelona. Fontalba.
- ROCKWELL, E. (1985): *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Secretaría de Educación Pública. México.
- ROCKWELL, E.; ESPELETA, J. (coords) (1987): *La práctica docente y su contexto institucional y social* (Informe final 9 vols. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- RODRÍGUEZ MC KEON, L.E. (1997): *Encuentros y desencuentros entre el maestro y el saber. La Universidad Pedagógica Nacional en la historia de la formación docente*. Tesis de maestría en Antropología Social. ENAH, junio 1997.
- SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. México. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. CEA.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP): *Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica*. México, mayo, 1992.
- SHULTZ, T. 1968): *El valor económico de la educación*. México: UTHEA
- ZAPATA, A.; AGUILAR, M. (1986): “*La tarea docente: Una práctica enajenada*” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 3-4 (16) pp.177-200.
- ZÚNIGA, R.M.: *La institución escolar, lugar de deseos y de lucha de poderes*. *Cero en Conducta* (revista) n° 21-22 p. 35.