

LOS JUEGOS DE LA REFORMA Y LA CONSTITUCIÓN DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE

Luz Jiménez*

¿Será que los profesores hemos firmado el contrato de *Fausto*, como afirma Hargreaves?¹ ¿Será que hemos aceptado cambiar nuestras almas por una categoría y unos cuantos pesos que, a fin de cuentas para los más, no han representado alternativa de dignificación de la profesión ni mejoría en la calidad de vida? Cualesquiera que pudieran ser las respuestas, el símil nos permite abrir estas reflexiones e invitar al análisis sobre las condiciones concretas en las que se confiere un nuevo papel para los profesores y al debate sobre las posibilidades de constitución de la profesionalidad docente, en los desafíos por la hegemonización de un nuevo orden que redefine a sujetos y escuelas desde las pautas de regulación y los mecanismos en que se traducen y expresan.

Introducción

En el contexto actual, la dinámica mundial de las economías ha generado cambios radicales en la política y la organización social; la apertura al capital externo y a la competencia internacional enmarcan las reformas de la educación que en nuestro país constituye una estrategia de legitimidad de un nuevo modelo de relaciones Estado-sociedad. Esto es, la configuración de un nuevo proyecto educativo, se genera en un nuevo proyecto de nación y de sociedad, en un nuevo orden social cuya expresión más clara es la transición del Estado "responsable del bienestar social" al de un Estado cuya función se centra en garantizar las condiciones

para el crecimiento económico y la compensación de aquellas áreas o sectores de la población tradicionalmente incapacitados para participar de la dinámica de mercado que predomina en los ámbitos nacional e internacional.

Las condiciones impuestas por el gran capital se expresan en recomendaciones concretas para definir el rumbo de las políticas educativas: en términos de contenido, la base es el conocimiento, su generación y aplicaciones para la producción, la prestación de servicios y la creación cultural, cumpliendo con las exigencias de los nuevos patrones de producción y de empleo. Y en términos estratégicos, buscar la corresponsabilidad del financiamiento de la oferta educativa, evaluar la productividad, propiciar una gestión institucional responsable y apoyar la profesionalización y el protagonismo de los educadores, condiciones que pautan la actual propuesta de reforma, traducidas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en líneas de acción prioritarias: descentralización, reforma curricular y revaloración de la función magisterial.

Propósito

En este nuevo marco de relaciones y a través de las estrategias para concretar la reforma, se han ido generando una recomposición de fuerzas entre los actores de los ámbitos locales y nuevas reglas de cambio explícitas e implícitas.

* Profesora investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Torreón, Coahuila.

tas para maestros y escuelas. Así iniciamos a cuestionar el discurso del protagonismo, pues como política y práctica de gobierno, la reforma educativa supone sistemas de regulación y formas institucionales que enfrentan a las construidas en la historicidad de sujetos y escuelas; esos sistemas de regulación buscan estructurar formas de razonamiento que orientan en determinada dirección la acción práctica de los agentes educativos, pero a la vez, generan prácticas y discursos en las que estos agentes producen formas de intervención en el gobierno y dirección del cambio.² Así, entre los valores culturales que se introducen en un nuevo proyecto educativo y los que se producen en el ámbito escolar, nos preguntamos particularmente por la acción de los profesores, por sus respuestas a los distintos ordenamientos producidos, y por la expresión de los significados que otorgan a su trabajo y a la institución escolar.

El énfasis puesto en el protagonismo docente nos sugirió analizar desde los profesores, sus concepciones y respuestas a la profesionalización ofrecida persuasivamente en el discurso formal, a las contradictorias estrategias de delimitación de sus responsabilidades profesionales y a las condiciones en las que se pretende participe de una nueva definición sobre su trabajo: ¿juegan el juego de la profesionalización?, ¿creen en la nueva imagen construida por las regulaciones normativas?, ¿en qué situaciones y mediante qué recursos invierten el poder y producen expresiones de profesionalidad? A partir de las respuestas de los profesores buscamos reconstruir las pautas de regulación y actuación locales tratando de identificar los elementos que alientan el cambio, las valoraciones que lo sustentan o lo resisten, así como los *recursos* que se emplean y los efectos que se producen; y, a través de éstos, por la posibilidad de su constitución como *sujetos profesionales*.

Condiciones concretas, acciones particulares

Las reflexiones que aquí planteamos provienen de nuestro acercamiento a los ámbitos y accio-

nes concretas de profesores de educación primaria en la región Laguna de Coahuila; en ellas encontramos que las pautas de regulación provienen de distintas fuentes y tienen distinto peso en la definición del trabajo escolar. En los casos analizados, algunas de las más significativas están definidas por la imagen pública de la institución y las identidades colectivas sostenidas sobre la tradición y el "prestigio" de las escuelas.³ Otras son las generadas en la intervención directa de los padres y otras más, aquéllas que están emergiendo en la recontextualización de las propuestas formales o en la nueva condición laboral de los profesores. En la convergencia de estas pautas, señalaríamos en primer lugar, una intensificación y diversificación de la acción exigida a los profesores de la que nos interesa destacar la que se acentúa a través de la retórica del profesionalismo que como tecnología de poder encuentra su expresión más clara en las formas de persuasión y los nuevos sistemas de control a los que son sometidos: la carrera magisterial, por ejemplo.

Por un lado, las representaciones compartidas, especialmente las que se refieren a la imagen social de la escuela, configuran un marco de competencia permanente en el que las actividades escolares se definen localmente, ya sea por las tradiciones o a través de las pautas de innovación mediante las que los profesores buscan el reconocimiento de "mejores maestros" por parte de los otros agentes escolares (directivos, colegas, padres).

Las formas tradicionales de actuación que forman parte de la identidad colectiva enfrentan múltiples exigencias que dan cabida a las propuestas formales, las que son recontextualizadas y convertidas en ordenadoras de las prácticas; especialmente las contenidas en el marco común de las prescripciones normativas, representado en el contexto inmediato por el programa de actividades para el ciclo escolar (el libro rojo) y los cuatro proyectos que en Coahuila articulan los diversos planteamientos de la política educativa nacional.⁴ Para el desarrollo de estos cuatro proyectos, el programa señala actividades, tiempos y responsabilidades en las que mes a mes, semana a semana los profesores se ven involucrados y a los que

hay que agregar, por un lado, las disposiciones de autoridad que transmiten la especificidad de los requerimientos para su realización y, por otro, las actividades promovidas por los equipos locales de coordinación de los proyectos como apoyo "necesario" para que los profesores los desarrollen.

Frente al poder que constituyen las propuestas formales y las disposiciones de autoridad, se están produciendo distintas formas de respuesta: desde las escuelas, para sostener una imagen mediante la que pueden conseguir mejores condiciones materiales de trabajo o condicionar la intervención de otros agentes educativos; desde las instancias formales para atender *los 25 puntos fundamentales* para el mejoramiento de la calidad educativa;⁵ desde los profesores, porque el disciplinarse podría asegurarles mejoras en las retribuciones salariales o determinado estatus en el ámbito escolar.

En este marco, las exigencias de una actuación profesional se concretan en las nuevas responsabilidades para profesores y escuelas así como en las regulaciones para lograr lo que se espera de ellos, lo cual replantea el conflicto entre la condición de autonomía generadora del razonamiento crítico como condición de profesionalidad y la condición pragmática de "cumplir" al responder a las presiones externas.

Estas presiones producen en algunos casos hiperrealidades⁶ en las que la actuación de los profesores se sujeta al discurso y adopta como criterios de autorregulación los definidos genérica y externamente. En esta perspectiva, identifican profesionalización con escolarización; o con el dominio técnico para aplicar diseños externos y ajenos; o con la ingeniería de control que supone la generación óptima de resultados predeterminados pues cada una de estas remite a criterios de valoración, o revaloración de la función magisterial desde los que se sostiene la idea de ser mejor, ser profesional y tener "derecho" a una mejor remuneración, por seguir literalmente las pautas normativas y las disposiciones jerárquicas.



En cambio para otros, aún los menos, el trastocamiento que representa la definición externa de sus responsabilidades, los lleva a la búsqueda de recursos estratégicos para participar del gobierno y dirección sobre su trabajo y en este sentido, acercarse a la profesionalidad, como condición del sujeto, expresada en:

- Una capacidad de análisis y valoración sobre finalidades y contextualidad para orientar su actuación en distintas situaciones.
- Una capacidad de decisión basada en el diálogo y sostenida por saberes y valores que definen opciones y guían las negociaciones en las que concretan proyectos, compromiso público y expresión de diversidad y comunidad.

- Una competencia para construir conocimiento, así como recursos formativos y autoformativos que contribuyan a la consolidación de la profesión.

Desde esta perspectiva, sobre lo que acontece en las escuelas y el análisis de los modos de acción y de reflexión de los profesores, dos situaciones específicas nos servirán de pretexto para articular nuestros cuestionamientos en torno al orden instaurado a través del “emblema” de la profesionalización, que como tecnología de poder crea imágenes que circulan en la interacción subjetiva y produce formas de responder a las pautas de regulación colectiva.

El juego de la profesionalización

La primera situación está referida a un conflicto generalizado en la comunidad escolar que permitió a los padres poner en evidencia el trabajo de los profesores y generó en éstos una necesidad extrema de reivindicación. La vigilancia de los padres se tornó permanente y la acción de los profesores se restringió al cumplimiento del trabajo en el aula buscando evitar conflictos. Fuertemente enfrentados entre sí, los profesores se mostraron renuentes a participar en el desarrollo de los diversos proyectos y programas exigidos formalmente; la aceptación a colaborar por alguno de los compañeros, acentuaba las desconfianzas y los resentimientos; pero en la proximidad del proceso de evaluación de la carrera magisterial encontraron motivos de concurrencia y empezaron a rehacer alianzas. Compartir una batería de reactivos adquirida por uno de los profesores constituyó el primer acercamiento y una vez confirmado “que sí traía preguntas de las que vienen en los exámenes” programaron por iniciativa propia y avalados por la dirección, reuniones periódicas de preparación. Aunque no quedaban resueltas las diferencias entre ellos, esto marcó la pauta para nuevas acciones comunes.

La siguiente sería trabajar para que los siete egresados de la universidad logran titularse y así constituirse en “la planta docente de más

alto nivel de preparación en la zona escolar y quizá de la región”. Para esto, destinaron parte de la jornada de trabajo de las últimas tres semanas del ciclo escolar y activaron distintas relaciones entre sí y respecto a la dirección, el sindicato y la universidad.

No describiré el proceso, diré sólo que después de tres semanas más, habían conseguido un título universitario.⁷ El proceso produjo primero diferencias respecto a los otros seis compañeros ajenos a la situación quienes no estaban de acuerdo con que hubieran dispuesto de parte del tiempo de trabajo, primero por las implicaciones de dejar salir a unos grupos antes que a los propios y después por la insistencia de publicar en edición especial de uno de los diarios regionales su nueva condición, considerándolo necesario, “para que los padres se den cuenta de la categoría de la planta docente de esta escuela”, que favorecía a unos pero dejaba en desventaja a otros. Iniciado el siguiente ciclo, la alianza entre los recién titulados se rompió al competir por una dirección que quedara vacante. Este proceso los mantuvo unidos mientras se trató de eliminar a otros concursantes provenientes de las demás escuelas de la zona escolar haciendo prevalecer la certificación de sus estudios como uno de los principales criterios de valoración pero los enfrentó cuando se trató de definir entre ellos quién sería el mejor evaluado.

¿Construyéndose profesionales?

En la segunda situación, lo que definen como una sensación de pérdida⁸ remite a un grupo de profesores al autocuestionamiento y la preocupación por mantenerse informados sobre los cambios en las nuevas políticas en las que se está decidiendo sobre su situación y su trabajo. Este grupo pertenece a una escuela con un “prestigio” construido, cambios en la composición del alumnado por decisiones de los padres los lleva a poner en duda la oferta educativa de la escuela. Reconocen la configuración de grupos de interés que se hace evidente en la disposición de los espacios y los

conflictos intraorganizativos de los que participan, cuando ponen en juego estrategias que buscan dirigir las respuestas a los distintos ordenamientos sobre la vida escolar. No obstante los enfrentamientos parecen convencidos de que la propuesta formal ofrece posibilidades de desarrollo de nuevas formas de la acción escolar, en tanto mediaciones en las que pueden negociarse los compromisos de unos y otros respecto a lo que les es común: la acción pedagógica.

Se obligan a estar informados, se apoyan y estimulan la continuidad de sus estudios universitarios, intercambian recursos de trabajo, se defienden de la arbitrariedad con la que se decide sobre el cumplimiento de determinadas tareas y cuestionan abiertamente las contradicciones en las disposiciones formales. Además, promueven la participación de los otros profesores; impulsan en grupo sus iniciativas por sobre las "irreconciliables" diferencias personales con algunos compañeros; así iniciaron la convocatoria para integrar un equipo con representantes de los distintos grupos de adhesión en la escuela que al interior se apropió de la dirección del proyecto escolar: negociaron con los responsables de cursos de actualización horarios especiales de atención grupal y promovieron la integración de un núcleo formado por personal de la escuela que luego se extendió a la zona escolar y produjo rupturas respecto a la tradicional dinámica sindical en su delegación. También defienden intereses, se desalientan, se someten a los juegos de las disposiciones jerárquicas, pero cada vez con una mayor apertura para analizar su propia situación y discutir con sus compañeros las opciones en las que proponen moverse.

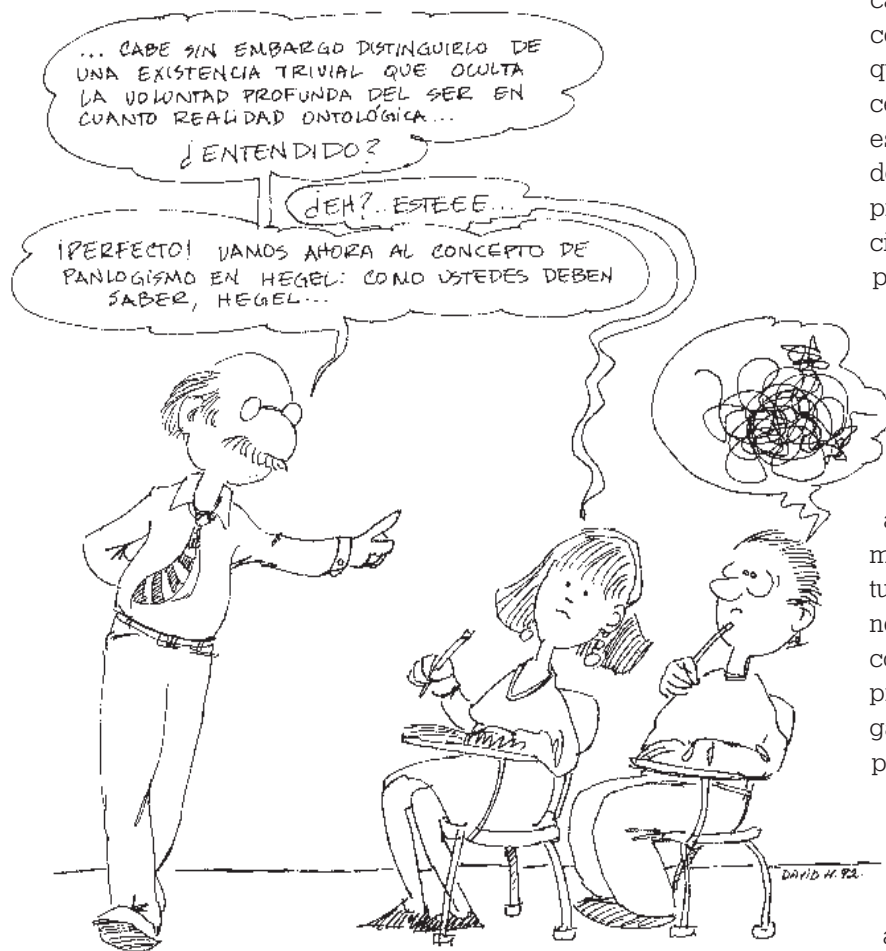
Los espacios formales de "profesionalización" son convertidos en espacios de acción política en los que estos profesores no sólo buscan recursos que les proporcionen ventajas en el ámbito de lo curricular sino que son fundamentalmente, espacios deliberativos sobre su acción en la escuela en relación con alumnos, padres y directivos, pero también hacia el exterior con las instancias oficiales y sindicales. Justifican sus decisiones en su

"necesidad" de argumentos que les permitan sostener lo que ellos esperan y quieren hacer: mejorar su trabajo, hacer comunidad, desarrollarse profesionalmente.

La profesionalidad en juego

Cómo actúan y cómo se piensan los profesores sobre la condición de profesionalidad es obviamente distinta en los dos casos aludidos. La correspondencia al juego de la credencialización pone en tela de juicio la validez que ésta tiene para los otros, los más cercanos al menos, quienes dudan de la propuesta formativa como opción para trascender la búsqueda de beneficios personales y favorecer la participación de los profesores impulsando acciones que contrarresten las presiones ejercidas por la evaluación en la que se define su nueva condición laboral.⁹ Estos otros cuestionan la acción del sindicato que estimula la diferenciación por categorías respaldando las complicidades en las que se certifica "una 'profesionalización' que no hace diferencias y cuando las hace, las hace en contra". Viven directamente la experiencia de las simulaciones que se legitiman y de las prioridades en las que la atención de las necesidades del otro, el alumno, siempre pueden dejarse para después, aún bajo la vigilancia de los padres o la crítica de los colegas; después de todo, si los primeros disponen de ese recurso para intervenir en las decisiones escolares, ellos pueden interponer el de la cualificación, y a la crítica de los segundos, la convicción de que han hecho lo que se espera de ellos.

En el segundo caso, si bien se tiene conciencia del peso de las regulaciones normativas, la seguridad de su influencia en la definición de las acciones concretas los lleva a inquirirse sobre las situaciones enfrentadas y a valorarlas como parte de las condiciones de realización de su trabajo, pero también como construcciones de las que son copartícipes. Tener la escuela que quieren, satisfacer las expectativas de padres y alumnos son asumidos como parte de un compromiso profesional, poniendo en



cuestión la tradición de restringir su trabajo a la privacidad del aula, máxime cuando la ven invadida por tan diversas tecnologías de penetración: programas y proyectos, exámenes, supervisiones, concursos, demostraciones, campañas, de las que se les hace parte.

Pero se saben solos y ahora en riesgo.¹⁰ Los padres empiezan a intervenir y a tomar decisiones que los involucran, las necesidades de los alumnos en algunos aspectos los rebasan, la competencia entre colegas es ahora condición reconocida, las responsabilidades atribuidas por las instancias directivas se han multiplicado y su representación sindical se ha quedado en las tradicionales negociaciones y complicidades. Frente a estas condiciones encuentran a

cada uno buscando sus propios recursos para conseguir una mejor ubicación, sin considerar que esto implica sobreponerse aun a los más cercanos. En este contexto, la opción posible es buscar alianzas y aprovechar los espacios de convergencia para definir estrategias; estos profesores, particularmente, ven en la información sobre el contexto y en la competencia profesional los recursos para invertir los efectos de poder que las distintas pautas de regulación conllevan.

Lo cierto es que se observan cambios en las escuelas. La acción de los profesores se ve dirigida por cada vez más diversas fuerzas: la representada por la política actual que centra en la evaluación el reconocimiento de la calidad del trabajo; la que constituyen las instancias formales cuyas disposiciones suponen referencia obligada en la tarea cotidiana; las generadas en la historicidad de profesores y escuelas, las críticas de los colegas y la competencia, las exigencias de los padres y las necesidades de los alumnos, las que aparecen cada vez como distintas respecto a las concebidas en la trayectoria de los profesores.

Ahora bien, si podemos entender que las acciones de los profesores ni se desligan de la dinámica producida en otros ámbitos ni se producen en la privacidad del territorio de cada uno, resguardado espacial y temporalmente por su adscripción laboral y delegación organizativa, podríamos esperar que la profesionalidad vaya construyéndose sobre la capacidad de reproducir una realidad momentáneamente coherente y construir códigos de verdad que sostengan instrumentos concretos o tecnologías de autoformación: nociones, concepciones, esquemas de análisis, recursos argumentativos con los que enfrenten a las imágenes del discurso oficial, así como valores a partir de los que definan el equilibrio entre sus convicciones y las exigencias institucionales para actuar como sujetos y no objetos de reforma; es decir, constituirse profesionalmente asumiendo los compromisos y las responsabilidades de la profesión.

Reflexiones finales

En este trabajo, reconozco el peso de las agencias internacionales en la conformación de la nueva agenda para llevar a cabo la reestructuración productiva en el que la reforma educativa constituye la principal estrategia tanto económica como política. Esta estrategia reposiciona al maestro al cambiar las condiciones de su relación laboral y las exigencias implícitas en la redefinición de la profesionalidad. En estas páginas he insistido en la introducción de nuevas formas y mecanismos de control, que se sobreponen poco a poco a las formas y mecanismos que se encuentran fuertemente arraigados en escuelas de prestigio y tradición, en especial en las escuelas estudiadas en Torreón. Estos nuevos controles —nuevas pautas de regulación para la actuación de los profesores y las escuelas— introducen factores de riesgo en las condiciones de trabajo de los profesores.

Mis referencias a la carrera magisterial ilustran los factores de riesgo representados por la evaluación. La evaluación es ahora la vía para el reconocimiento sobre la calidad del trabajo y para el reconocimiento del “buen maestro” y esto define nuevas pautas de actuación para los profesores. La competencia abierta por las categorías y la individualización que ésta produce, conlleva a la vez a una fragmentación e intensificación de las tareas. Por una parte, el examen sobre el que se estima su capacidad y preparación los señala y los diferencia. Por otra parte, la evaluación del desempeño sobre nuevos criterios enfrentan a los profesores a la intervención de los padres y otros agentes escolares. Por el mismo carácter selectivo de estas escuelas (su reconocimiento como escuelas prestigiosas, la alta demanda les permite imponer condiciones y se atribuyen la facultad de selección del alumnado), los padres, en los más de los casos, han alcanzado mayores niveles de escolaridad y sus exigencias ponen en cuestión las competencias profesionales de los profesores. En este mismo sentido, por lo menos en tres de los cuatro casos de la investigación de referencia, los recur-

sos y oportunidades de aprendizaje con los que cuentan los alumnos representan otra presión en términos de exigencia para los profesores.

Al considerar el peso que tiene para los maestros la certificación de su competencia profesional, podemos entender su búsqueda en torno a lo que representa la “profesionalización” en tanto que también los diferencia y repercute sobre la retribución salarial y su posición frente a los demás agentes escolares. La profesionalización, en el sentido de la traducción de la política educativa, supone mayores niveles de escolarización, la búsqueda de títulos, la participación de los cursos y talleres de actualización. Pero implica además cumplir con los proyectos prioritarios: en Coahuila, hay 25 puntos prioritarios en la agenda educativa de la que derivan 25 proyectos y programas específicos y estratégicos que los profesores y escuelas tendrían que impulsar, desarrollar, fortalecer, como profesionales. Al mismo tiempo, se implantan estrategias de funcionamiento-gestión de las escuelas para sostener y mejorar las condiciones de privilegio que favorezcan la realización de su trabajo y al mismo tiempo, la construcción del proyecto de escuela que contribuya a la consolidación de las metas del proyecto global educativo.

Frente a esta dispersión de los esfuerzos, esta intensificación de las tareas sólo en aquellas situaciones en las que los profesores reconocen que se están produciendo, empiezan a cuestionarse y a buscar formas de recuperación de sus espacios y del control sobre su trabajo. El sentido de pérdida frente a la política que los diferencia e individualiza, frente a los padres que ponen en tela de juicio su capacidad profesional, van buscando sus propias formas de gestión, de organización; intentos que se ven intervenidos porque llega el tiempo de la evaluación y les recuerda qué es lo que “deben hacer” o lo que se espera que estén haciendo. Hay quienes atienden a la exigencia de “profesionalizarse” eligiendo las opciones escolarizadas y quienes aprovechan los espacios formales para discutir sobre lo que los agobia, lo que fragmenta la idea de

escuela, aprovechan los espacios para debatir no la agenda externa definida por las distintas instancias de autoridad, por el programa anual de actividades, por el supervisor, por los equipos locales responsables de los distintos proyectos, sino para construir su propia agenda, para deliberar sobre formas distintas de hacer la escuela.

En suma, el peso de las regulaciones normativas induce al cambio de las representaciones sociales sobre la profesión que llegan persuasiva y coercitivamente a los profesores; las tecnologías de poder mediante las que se les impele a asumir su nueva condición están produciendo efectos diversos, entre los que destacaríamos el disciplinamiento pero también, en otros casos, una acción productiva que abre espacios deliberativos en los que los profesores gestan estrategias contrahegemónicas y apuntan hacia su constitución como sujetos y no objetos de la reforma.

Notas

1. Cfr. Hargreaves, ANDY. *Profesorado, cultura y modernidad*, Morata, Madrid, 1997.
2. Cfr. Popkewitz, Thomas. *Sociología política de las reformas educativas*, Morata, Madrid, 1994.
3. Las reflexiones que aquí presentamos provienen de un estudio de casos múltiples en el que hemos mantenido contacto durante casi 18 meses (septiembre 1997-abril 1999) con profesores de cuatro escuelas de educación primaria en la región Laguna de Coahuila consideradas como "las mejores escuelas". Tres de ellas escuelas urbanas, una de control estatal y dos federalizadas, aparecen como escuelas de gran tradición y al mismo tiempo de más alto nivel de logro respecto a los programas de modernización; la cuarta está ubicada en el medio rural, es reconocida también como la mejor de su zona escolar. Las condiciones materiales y sociales presentan algunas diferencias significativas entre ellas. Por un lado, la ubicación, la procedencia de la población atendida, la composición de la población según la ocupación de los padres, las condiciones de funcionamiento de la escuela y la intervención externa, y, por otro, la composición de la planta de personal y la dinámica que establecen al interior nos llevaron a considerar a cada una como un caso. La observación permanente en distintos ámbitos de la acción escolar, las entrevistas informales primero y semiestructuradas en una segunda fase a profesores y directivos sostienen las situaciones aquí aludidas.
4. La expresión libro rojo, ahora sustituida por libro verde, es utilizada por directoras y profesores para referirse al programa anual de actividades, y la mejor referencia que parecen compartir es la del color del empastado y casi nula al contenido. Los cuatro proyectos son: fortalecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje; atención a la diversidad; administración y gestión escolar y evaluación educativa; estructura de ordenamiento para la actividad escolar, que sin embargo produce la dispersión de los esfuerzos e intensifica la tarea escolar
5. Cada uno de los 25 puntos fundamentales o prioridades definidas por la Secretaría de Educación en el estado genera un programa específico de cuyo desarrollo han de responsabilizarse los profesores: valores éticos, proyecto escolar, escuela para padres, ecología, salud, seguridad escolar, etcétera. Gobierno del Estado de Coahuila. *Foro educativo*, año 2, núm.7, Saltillo, noviembre de 1997.
6. Imágenes que pertenecen al orden de la simulación y que producen efectos sobre los sentidos y construcción de la realidad que amenazan las diferencias entre el orden de lo imaginario y el orden de lo real. Cfr. Hargreaves, Andy. *Op. cit.*
7. Dice uno de los promotores: "No nos dio tiempo, habíamos pensado que trabajando juntos, si teníamos un interés común lograríamos mejorar las relaciones entre nosotros... pero no nos dio tiempo, pedimos información y ya cuando regresamos [a la universidad] ya nos tenía el asesor el esquema y la calendarización (sic). Se tenía que terminar en verano porque así entraríamos en bloque y además tendríamos el papel para meterlo a tiempo para la carrera, eso nos dijeron en el sindicato; a lo mejor por eso aceptamos, se nos hizo más fácil conseguir un beneficio personal que resolver un problema que involucra a todos [...] o sería que desde el principio cada quien iba pensando en lo suyo"
8. Los profesores pierden frente a la intervención cada vez mayor de los padres; pierden frente a los colegas en la evidencia de la evaluación externa; pierden frente a la administración que los categoriza y pierden a sus alumnos [ésta es una de las conclusiones en el análisis del caso y está referida al reposicionamiento del profesor y redefinición de sus relaciones con los demás agentes escolares].
9. "Mire, yo no digo que no lo hagan, yo creo que es muy legítimo que busquen superarse, lo que yo digo es que si decidieron trabajar en eso, por qué tienen que hacerlo en el tiempo de trabajo; es una contradicción, se preparan para atender mejor a los niños pero los mandan a sus casas para hacer aquí otras cosas y luego cuando se vienen las evaluaciones no se toma en cuenta eso, simplemente tienes papel, entras, no tienes papel, eres menos" [crítica de una profesora a sus colegas, por desplazar su trabajo con los niños por el de preparación del documento con el que obtendrían el título de licenciados].
10. "Uno busca y no encuentra quién pueda apoyarlo, para el sindicato ya está todo acordado y según ellos se nos están ofreciendo todas las posibilidades y cada quien va a conseguir la categoría según su esfuerzo, para los directivos simplemente nuestra obligación es cumplir con lo que se nos ordene, los padres que pueden ya no creen en nosotros y con los compañeros hay que tener cuidado porque o se sienten perjudicados o están buscando pasar por encima de los demás" (entrevista al profesor EHG, abril de 1999).