

Una pálida sombra

La identidad del profesor mexicano



Francisco Covarrubias Villa
Oyuki Brito Torres

28



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Una pálida sombra

La identidad del profesor mexicano



Una pálida sombra

La identidad del profesor mexicano

**Francisco Covarrubias Villa
Oyuky Brito Torres**



Una pálida sombra. La identidad del profesor mexicano

Francisco Covarrubias Villa y Oyuky Brito Torres

Colección mástextos. Número 28

DIRECTORIO UPN

Sylvia Ortega Salazar

Rectora

Aurora Elizondo Huerta

Secretaria Académica

Manuel Montoya Bencomo

Secretario Administrativo

Prócoro Millán Benítez

Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán

Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Director de Unidades UPN

Javier Olmedo Badía

Director de Difusión y Extensión Universitaria

Coordinadores de área académica:

Andrés Lozano Medina. *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Ernesto Díaz Couder Cabral. *Diversidad e Interculturalidad*

Cuauhtémoc Gerardo Pérez López. *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Carlos Ramírez Sámano. *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Julio Rafael Ochoa Franco. *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Margarita Morales Sánchez

Subdirectora de Fomento Editorial

Diseño de colección: Margarita Morales Sánchez

Revisión: Ernesto Silva Aceves

Formación: Rayo de Lourdes Guillén Castrillo

Formación de portada: Mayela Crisóstomo Alcántara

1a. edición 2007

© Derechos reservados por los autores Francisco Covarrubias Villa y Oyuky Brito Torres

© Derechos reservados para esta edición por la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,

Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, c.p. 14200, México, D.F. www.upn.mx

ISBN 978-970-702-234-8

LB1731

C6.8 Covarrubias Villa, Francisco

Una pálida sombra : la identidad del profesor mexicano / Francisco Covarrubias Villa,
Oyuky Brito Torres. – México : UPN, 2007.

344 p. -- (Colección mástextos ; 28)

ISBN 978-970-702-234-8

1. MAESTROS – ORIENTACIÓN VOCACIONAL – MÉXICO.

2. MAESTROS – FORMACIÓN PROFESIONAL – MÉXICO. 3. MAESTROS – MÉXICO

I. Brito Torres, Oyuky, coaut. II. t.: La identidad del profesor mexicano. IV. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

Índice

- 7 **Introducción**

- 16 **Extracción social y pertenencia de clase**
- 16 Familia y clase social
- 46 Status social de la profesión
- 77 Prácticas culturales

- 86 **Las enseñanzas de la escuela del profesor**
- 86 El ambiente académico
- 103 Los contenidos de la enseñanza
- 125 Las formas de la enseñanza
- 139 La actualización

- 150 **El trabajo docente**
- 150 División y rutinización del trabajo
- 171 El aislamiento laboral

- 191 **El “rol” de profesor**
- 191 Los “roles” profesionales
- 222 Los modelos de profesor
- 234 Las funciones de la escuela y del profesor

265	Aspiraciones sociales y participación política y sindical
265	Las aspiraciones
278	Vida sindical y participación política
303	La educación productora de una nueva hegemonía
323	Bibliografía
330	Índice analítico
338	Índice de autores

INTRODUCCIÓN

En el régimen feudal no existían los estados nacionales sino los feudos, pequeños territorios controlados totalmente por un señor feudal en los cuales vivían él, su familia y sus siervos. Los anhelos de poder de los señores feudales causaron luchas entre ellos, y los vencedores, apoyados por la clase capitalista emergente, implantaron un gobierno que abarcó la totalidad de los territorios conquistados bajo un solo poder.

Los feudos poseían características semejantes entre las cuales se contaban el sentimiento de lealtad de los siervos a su señor. Cada feudo era gobernado de conformidad con el arbitrio del señor y las leyes escritas eran inexistentes.

El nuevo régimen tenía un primer problema: la multiplicidad de sentimientos de pertenencia territorial de los miembros del Estado nacional. Era necesario crear sentimientos de pertenencia a la nueva entidad estatal, el país, más allá de las identidades feudales de procedencia. Para ello, los intelectuales de la clase capitalista crearon los “símbolos patrios”: bandera, himno, héroes, etcétera y, posteriormente, las leyes. El surgimiento de la escuela básica pública implicó la pérdida de te-

rreno de la Iglesia y la familia. La escuela pública se convierte así en el órgano principal para la generación del nuevo individuo.

Transformar la educación en función del Estado genera su masificación y masificar la educación básica genera la masificación del oficio magisterial. La demanda creciente del servicio educativo fue siendo cubierta con la contratación de individuos que sólo sabían leer y escribir. Poco a poco se fueron creando escuelas para formar a los profesores y el oficio de profesor se fue convirtiendo en profesión.

Ahora ya poseía el capitalista un territorio más grande por el que podía circular para comprar y vender mercancías. Contaba con un gran territorio disponible para incrementar las ganancias, pero no contaba con una fuerza de trabajo constituida de acuerdo con las necesidades del capital. También contaba con un gobierno que encarnaba sus ideas y a éste le encomendó la educación del pueblo trabajador de acuerdo con el modelo de formación por el capitalista construido. En cada momento del desarrollo histórico del régimen capitalista predomina uno de los órganos del aparato generador de conciencia. En los inicios del dominio social de la clase capitalista, la escuela fue el órgano de hegemonía principal y asumió como objetivo fundamental la formación de ciudadanos; hoy día es la televisión la gran educadora y el objetivo asumido por ella y por todo el aparato de hegemonía es el de formar consumidores compulsivos, con todas las implicaciones que esto conlleva.

De ser la escuela el órgano del aparato de hegemonía que mayor cantidad de referentes aportaba en el proceso de constitución de los sujetos, hoy en día ha visto reducido su poder y se avisa ya el inicio de un proceso de desescolarización que podría desembocar en el desmantelamiento del aparato escolar como hoy lo conocemos. La cibernética permite ya realizar estudios superiores sin trasladarse físicamente al plantel escolar; múltiples canales de televisión transmiten referentes que antes sólo la escuela transmitía; se venden paquetes escolares en video y discos compactos para aprender idiomas y temas específicos de distinta índole; etcétera.

El mundo ha iniciado ya el proceso de desescolarización y todo apunta al abatimiento del único de los órganos del aparato generador de conciencia que en el régimen capitalista genera y aporta referentes

que ponen en tela de juicio la operación y las finalidades de este sistema social: la escuela. Si bien, la escuela ha representado predominantemente el carácter de reproductora del régimen capitalista, ha sido también uno de los sitios en donde se ejerce la reflexión y la crítica del sistema social.

El reemplazo paulatino de la escuela históricamente recién iniciado tendrá efectos impredecibles. Ya se observa en los países ricos y en las regiones más avanzadas de los países pobres cómo Internet compite con la televisión por la mayor cantidad de opciones de manejo de información que implica. La oferta de programas académicos de posgrado por Internet es creciente y no tiene fronteras territoriales nacionales.

Por órdenes de los organismos financieros internacionales, el aparato escolar público se debilita en casi todos los países pobres del mundo y en su lugar florecen empresas educativas privadas en las que el alumno es un cliente y en las que se aplican los criterios económicos propios del mundo de los negocios.

Los nuevos sustitutos de la escuela están formando sujetos de acuerdo con un modelo ideal de hombre distinto al establecido por la escuela pública de los inicios del régimen capitalista. Originariamente la escuela enseñaba a leer y escribir y generaba en los sujetos un sentimiento de pertenencia a la colectividad y a la nación; los sustitutos de la escuela educan para el consumo, la individualidad y el pragmatismo sin historia, el criticismo y la reflexión están ausentes y el mundo se presenta con una inmediatez presentista despojada de visión histórica.

La escuela pública no está diseñada para satisfacer las demandas crecientemente cambiantes de los grandes capitales. Y no sólo eso. La escuela pública es de las instituciones sociales que mayor resistencia oponen a la privatización mercantil total de la existencia humana. Pero los nuevos sustitutos de la escuela encuentran escasa resistencia en su camino. La escuela pública está debilitada por las embestidas de gobiernos neoliberales lacayos del gran capital mundial, por el crecimiento y potenciación de los medios electrónicos de comunicación y por la mercantilización globalizante de la vida

Hoy día, la escuela básica ha sufrido profundas transformaciones. El territorio nacional le ha quedado chico a las empresas capitalistas. Hoy

día se percibe claramente lo planteado por Karl Marx en el Siglo XIX: el proletariado no tiene patria; el capital tampoco. Todo el mundo está siendo convertido en un arsenal de materias a disposición de las grandes empresas capitalistas; todo el mundo está siendo convertido en un inmenso mercado de las grandes empresas capitalistas.

Ya no importa siquiera la nacionalidad del capital de la empresa; lo que importa hoy es la empresa capitalista. En los países pobres los pequeños capitalistas están siendo convertidos en empleados del gran capital y en los países ricos esto ya sucedió desde hace mucho. Desde hace muchos años, en Estados Unidos cualquiera puede comprar un Corvette, pero sólo unos cuantos pueden ser dueños de la fábrica que los produce o del establecimiento que los vende. Hoy día, desde que se nace, se ve como si fuera algo natural el vivir rodeado de mercancías.

La política y los políticos son ya una mercancía también. Las campañas propagandísticas son ya campañas publicitarias en las que se vende imagen y no confrontaciones de proyectos histórico-sociales diferentes. Los candidatos se diferencian más por la calidad de la publicidad que por las propuestas concretas. Es la toma captada por la cámara, la imagen difundida, lo que determina el voto y no el proyecto histórico de país sustentado por el candidato. Es el dinero disponible para contratar la empresa líder de publicidad lo que lleva al poder. Son las empresas publicitarias las que ganan o pierden las campañas y no los partidos políticos.

La escuela no es más que expresión de la sociedad en la que existe. Hoy día los países capitalistas viven la contradicción consistente en que, fue precisamente el nacionalismo lo que originó la creación de la escuela básica y que ese nacionalismo se contrapone con la mal llamada globalización del sistema capitalista. Lo que necesita el sistema capitalista son trabajadores sin conciencia de clase ni conciencia nacional. Individuos que trabajen y produzcan para el patrón, independientemente de la nacionalidad de ese patrón y de ese trabajador.

De este modo, enseñar himnos, inventar heroicidades y grandes amores por la patria, honrar una bandera, etcétera, se contrapone con las características que las empresas capitalistas requieren que tenga su personal. Pero, como no se ha homogenizado totalmente el mundo, sino que existen grandes diferencias entre las condiciones de vida en cada

país, es necesario seguir educando en el nacionalismo para que los sujetos de los países ricos que disfrutaban del despojo de los países pobres, sigan beneficiándose y sigan defendiendo la integridad de sus naciones.

Estados Unidos es la expresión más acabada de este proceso. Es el laboratorio social más avanzado del mundo. El pueblo norteamericano está tan embrutecido que el Presidente que declara la guerra a algún país pobre aumenta de inmediato su popularidad. Qué importan las vidas y los sufrimientos de millones de individuos si ellos pueden seguir comiendo hamburguesas y hot dogs, tomando coca cola y viajando en coches último modelo.

La escuela básica participa directamente en el embrutecimiento del sujeto fomentando el nacionalismo y transmitiendo referentes legitimadores del orden social capitalista. La escuela básica sigue rindiendo honores a la bandera hecha con tela importada y con un asta de plástico producida por una empresa transnacional; tocan el himno nacional en un aparato electrónico de una marca que se vende en todo el mundo. Por supuesto que el disco es compacto y producido en el extranjero también. Véase el nivel que ha alcanzado la contradicción.

La escuela básica no se ocupa en incorporar referentes que desarrollen la capacidad reflexiva y crítica de los alumnos y promueve la competencia no la solidaridad. Finalmente, entre más embrutecido esté el sujeto, mayores son las posibilidades de que sea un buen trabajador generador de utilidades y un buen consumidor.

La escuela básica se ha convertido en amortiguador de la presión laboral. El régimen capitalista se caracteriza por contar con una enorme cantidad de trabajadores sin empleo y la escuela básica ha dosificado los saberes que transmite de modo que, lo que antes se enseñaba en primaria, hoy se ha distribuido en primaria, secundaria y parte del bachillerato. Los viejos que sólo estudiaron primaria allá por los años cuarenta, saben más de historia, geografía y matemáticas que los recién egresados del bachillerato. Con esto, la escuela básica contribuye a la reducción de la presión laboral y se convierte en sala de espera de los estudiantes mientras consiguen empleo.

Con la universalización de la producción y distribución de mercancías se ha universalizado también la cultura. Es decir, se han uni-

versalizado el vestido, la alimentación, los deseos, las aspiraciones, las diversiones, la manera de amar y de odiar. Todo.

El hombre ideal del capitalismo es el hombre unidimensional del que hablaba Marcuse en los años sesenta. Es el hombre que se dedica a una sola cosa; el hombre especializado existencialmente. Obsérvese cómo hoy día sólo cantan los profesionales del canto y los demás sólo los oyen; sólo juegan los profesionales del deporte y los demás los ven mientras se toman una cerveza; sólo los profesionales ejercen el poder político; sólo los especialistas en la materia opinan y los demás asumen esas opiniones.

Y ¿cuál es la situación en México? Para empezar, hay que señalar que el Estado mexicano vive hoy día el problema de que tradicionalmente la escuela básica fue utilizada para legitimar la dominación política de los gobernantes, generando en la conciencia de los niños una relación de identidad entre los símbolos patrios y los gobernantes. Junto con la función de generar un sentimiento de pertenencia a la patria mexicana, a través de la inculcación de sentimientos de veneración a la bandera, al himno y a los héroes, se transmitía la idea de que los gobernantes en turno encarnaban esos símbolos. Cuando de problemas internacionales se trataba, el Presidente de la República había heredado directamente de Juárez el sentimiento pacifista, mientras que dentro del país cotidianamente se violaban los derechos humanos. En los actos agrarios los gobernadores de los estados, el Presidente de la República y los secretarios de estado eran reencarnaciones de Zapata o de Cárdenas y la escuela básica mexicana participaba en la difusión de estos mensajes.

Pero resulta que actualmente las ideas de Hidalgo, de Juárez, de Zapata y de Cárdenas se contraponen directamente con las ideas de los gobiernos neoliberales mexicanos. Hoy día los gobernantes mexicanos se piensan como empleados del gobierno norteamericano y lo son. En el fondo de sus corazones anhelan que México sea una estrella más de la bandera de Estados Unidos. Para ellos el mejor mundo posible es aquel que tiene muchos hot dogs y hamburguesas, free ways y coca colas. Un mundo sin memoria histórica, a menos que un lugar o un objeto histórico represente un atractivo turístico lo suficientemente fuerte como para atraer a grandes masas de turistas y hacer negocio con ellos.

En la concepción neoliberal del gobierno mexicano, sólo tiene derecho a sobrevivir lo que sea negocio o tienda a serlo. Y resulta que la escuela básica pública mexicana fue diseñada para impartir una educación nacionalista que, no sólo es diferente de la educación neoliberal, sino que se contrapone a ella. La conciencia nacionalista es un obstáculo para el desarrollo de las empresas imperialistas y la escuela pública mexicana sigue educando en el nacionalismo.

Pero, además de los anhelos gubernamentales de transición de la escuela nacionalista a la neoliberal, la educación básica en México enfrenta muchos otros problemas. Uno de ellos, y quizá el más importante, es el de los propios profesores.

En una investigación colectiva realizada por un grupo de doctorantes, por cierto, todos ellos profesores, se estudiaron diferentes aspectos de la formación de los profesores y los resultados fueron escandalosos. En todas las carreras profesionales de universidades e institutos tecnológicos, trátase de carreras profesionalizantes o de carreras investigativas, el egresado posee una formación en lo que se refiere a los conocimientos disciplinarios científicos básicos de la carrera. Por ejemplo, el médico sabe anatomía, fisiología y sintomatología; el sociólogo conoce las principales corrientes de pensamiento sociológico; el ingeniero civil sabe cálculo, física, topografía, geología, etcétera; el psicólogo conoce las principales corrientes de pensamiento psicológico pero, el profesor de educación básica no posee ninguna base sólida de conocimiento disciplinario profesional.

En el análisis que se hizo de los planes y programas de estudio se encontró que, de hecho, la Pedagogía no es objeto de preocupación formativa. La justificación de la no enseñanza de Teoría Pedagógica radica en la consideración de que, lo importante para el profesor es saber cómo enseñar y no las características de los discursos pedagógicos.

En los documentos oficiales se habla de la posesión o adquisición en la práctica profesional de los conocimientos básicos, como justificación de su no inclusión en los programas formativos. Uno de los doctorantes aplicó exámenes a profesores al azar y se encontró con que alrededor del 90% no poseen los conocimientos básicos en ciencias sociales, naturales, matemáticas y español que los documentos oficiales aseguran son

poseídos. La pregunta que surge de inmediato es: ¿Cómo alguien puede enseñar lo que no sabe?

En resumidas cuentas, el profesor no posee el conocimiento disciplinario científico que explica los procesos de cognición, no posee los conocimientos básicos y no posee una cultura general sólida. A esto debemos agregar su desprestigio social, la simulación académica, el ausentismo y la frecuente suspensión de labores, sus bajos salarios, la politización de su desempeño, etcétera.

Otro aspecto del problema es el abandono de la escuela básica por el gobierno federal, en lo que se refiere a mantenimiento y conservación de las instalaciones y el mobiliario. Ahora los padres de familia deben financiar los materiales y hacerla de pintores, electricistas, carpinteros, albañiles y jardineros en las reparaciones del edificio y del mobiliario, además de darle clases a sus hijos porque ahora los profesores de primaria dicen que requieren de su colaboración académica, pues el tiempo requerido para atender la aberración pedagógica de las dobles plazas, no les deja energías para atender a los alumnos.

Pero en la escuela secundaria las cosas son diferentes. Acá cada profesor imparte su materia al margen de lo que pasa en las otras asignaturas. Él es un señor feudal al que no interesa lo que pasa fuera de su clase. Tiene que soportar el embrutecimiento que produce repetir las mismas cosas en diferentes grupos o impartir diferentes materias y vivir el problema de preparar materiales para atender diferentes temas y en diferentes lugares. La enorme cantidad de alumnos atendidos, la diversidad de las asignaturas y la participación, a veces en varias escuelas, generan condiciones tales que hacen imposible que sea interesante el dar clases y que se desarrolle un sentimiento de frustración y menosprecio personal.

La secundaria técnica es una de las más grandes aberraciones pedagógicas mexicanas. Creadas en el interior del Instituto Politécnico Nacional, las escuelas secundarias técnicas pretendieron preparar al adolescente para su incorporación inmediata al mercado de trabajo. La secundaria técnica fue el primer paso dado por el gobierno mexicano para subordinar la educación a las necesidades empresariales. Por fortuna, el desempleo ha sido tal que ni siquiera los jóvenes de 18 años o más

consiguen empleo, menos los muchachos recién egresados de la escuela secundaria. Hoy día el país está plagado de escuelas secundarias y preparatorias técnicas dedicadas a mantener entretenidos a los jóvenes.

Ha sido tanta la necesidad de mantener entretenida a la juventud que hasta el Conalep que era originalmente terminal, hoy día es un bachillerato propedéutico. Lo interesante del asunto es que, independientemente del tipo de escuela en el que se haya estudiado, los egresados recientes de bachillerato poseen más o menos los mismos conocimientos que los que egresaron de primaria en los años sesenta. La escuela básica mexicana no enseña los considerados saberes básicos, mucho menos enseña a pensar. Cómo va a enseñar los saberes básicos que todo sujeto debe poseer si los profesores los desconocen; cómo va a enseñar a pensar si los propios profesores no saben hacerlo.

México está inserto en el proceso de globalización y nuestros gobernantes quieren que compitamos laboralmente a nivel mundial. Para empezar, nunca se nos preguntó si queríamos globalizarnos. Ellos lo decidieron y dijeron después que la globalización era irrefrenable e inevitable. Hoy día se globalizan los precios de las mercancías menos el de la fuerza de trabajo; se globaliza el consumo de mercancías pero no la capacidad económica para adquirirlas; se globaliza la televisión y la informática pero no la escuela. Se globalizan las aspiraciones de alumnos y profesores pero no su formación ni sus condiciones de vida.

Este es el marco en el que se desarrolla la existencia del profesor mexicano de educación primaria; este es el marco en el que existe como una pálida sombra. Y esa pálida sombra es el objeto de explicación de este trabajo.

EXTRACCIÓN SOCIAL Y PERTENENCIA DE CLASE

FAMILIA Y CLASE SOCIAL

La natural necesidad de la procreación, más la exigencia social de satisfacción de las necesidades sexuales bajo determinadas condiciones, motivan en los sujetos reacciones psicológicas de diversa índole que los conduce a tomar decisiones a veces razonadas o, simplemente, basadas en lo emocional. Al formar una familia, unos reproducen puntualmente las condiciones existentes en su familia de procedencia, otros establecen nuevas condiciones y otros más simplemente garantizan tener a quien se ocupe de ellos si se alcanza la vejez. A veces se desea mantener un apellido al que se le atribuyen determinadas virtudes, otras, salvar la imagen social de haber formado una “buena familia” o contar con alguien a quien querer o a quien dominar. En fin, cada sujeto, voluntaria o involuntariamente, consciente o no, toma una determinación entre las existentes en el abanico social de posibilidades.

Con la aparición de la genética como ciencia¹ es posible apreciar objetivamente cómo se transmiten los caracteres físicos, bioquímicos y comportamentales de padres a hijos; cómo a partir de la información que aporta cada uno se van definiendo las características individuales de cada nuevo ser y, cómo las estructuras anatómica y fisiológica se conjugan con el ambiente físico y social en la conformación de la personalidad individual.

El peso, la talla o el grado de pigmentación de la piel, suelen depender de una gran variedad de genes y, no sólo eso, algunos problemas de salud son generados por la información genética que aporta cada sujeto de la pareja, llegando al punto de que hasta la condición de género determina la manifestación o latencia de enfermedades que ya están presentes en el mapa genético. El sexo está determinado por la acción de una pareja de cromosomas. Las anomalías del sistema endocrino u otros trastornos pueden alterar la expresión de los caracteres sexuales secundarios, aunque casi nunca invierten totalmente el sexo. Por ejemplo, una mujer tiene 23 pares de cromosomas y los componentes de cada par son muy similares. Sin embargo, un varón tiene 22 pares iguales de cromosomas y uno con dos cromosomas diferentes en tamaño y estructura. Los 22 pares de cromosomas semejantes en mujeres y en hombres se llaman autosomas. El resto de los cromosomas se denomina, en ambos sexos, cromosomas sexuales. En las mujeres los dos cromosomas sexuales idénticos se llaman cromosomas X. En el hombre, uno de los cromosomas sexuales es también un cromosoma X, pero el otro más pequeño recibe el nombre de cromosoma Y. Cuando se forman los gametos, cada

¹ El concepto de genética nace en 1900 y se acuña el término en 1906 por el biólogo británico William Bateson, y aunque se reconoce el trabajo brillante de Las leyes de Gregorio Mendel desde 1844 como el origen de la genética, no es hasta 1900 que se le adjudica el carácter de ciencia, ya que implica un conocimiento cierto de las cosas por sus principios y sus causas; la herencia biológica y la variación serían las cosas, mientras que sus principios y causas serían las leyes que gobiernan las semejanzas y diferencias entre los individuos de la misma especie. “En su ensayo sobre la herencia el conocido biólogo francés Jean Rostand (hijo del autor de ‘Cyrano’) cita un pasaje de su famoso compatriota Miguel de Montaigne, quien en sus *Ensayos*, escribe lo siguiente: ‘Qué monstruo es esta gota de semen, de la que provenimos y que lleva en sí gravada no sólo la forma corporal sino también los pensamientos e inclinaciones de nuestros padres? ¿Dónde guarda esta gota de agua número tan infinito de formas? ¿De qué manera lleva esos factores de semejanza que actúan de modo tan desconcertante que el bisnieto se parece al bisabuelo y el sobrino al tío?’ Sabemos hoy que el hombre en la biología, no es sólo gota de semen, sino la conjugación de dos células generalmente muy distintas que hace todavía más interesante el fenómeno de la herencia.” [http:// www.monografias.com](http://www.monografias.com).

óvulo producido por la mujer contiene un cromosoma X, pero el cromosoma generado por el hombre puede contener un cromosoma X o uno Y. La unión de un óvulo, que siempre contiene un cromosoma X, con un espermatozoide que también tiene un cromosoma X, origina un cigoto con dos X: un descendiente femenino. La unión del óvulo con un espermatozoide con un cromosoma Y da lugar a un descendiente masculino. La longitud aproximada del cromosoma Y es un tercio de la del X y, aparte de su papel en la determinación del sexo masculino, parece que es genéticamente inactivo.

Pongamos por caso enfermedades ligadas al sexo del hombre: la ceguera para los colores. Si se recuerda que el padre transmite su cromosoma X a todas sus hijas y a ninguno de sus hijos, mientras que la madre pasa uno de sus dos X a cada uno de sus descendientes, todos los hijos de una madre ciega para los colores son ciegos, independientemente del tipo de visión que tenga su esposo; pero si el esposo tiene visión normal, todas sus hijas tienen visión normal. Más estas hijas son portadoras del gene de la ceguera para los colores, pues tienen este gen recesivo encubierto por su alelo dominante; casadas con varones de visión normal de los colores tienen todas las hijas normales pero, de los hijos, aproximadamente la mitad son normales y la otra mitad ciegos para los colores. Sólo puede nacer una hija ciega para los colores si un varón de conkición igual se casa con una mujer portadora u homocigótica y ciega para los colores. Puesto que las mujeres portadoras o ciegas para los colores y los varones ciegos para los colores son menos frecuentes que los portadores de genes para la visión normal, estos matrimonios son bastantes raros.

Similarmente, una de las formas de la enfermedad llamada hemofilia está limitada casi exclusivamente al varón y tales varones enfermos son, invariablemente, hijos de madres normales pero portadores del gene recesivo de la hemofilia. Los varones hemofílicos, si sobreviven y llegan a la edad reproductora tienen hijas todas normales pero portadoras de hemofilia que transmiten a la mitad de sus hijos (nietos del varón hemofílico). La mitad de las hijas de una mujer portadora son también conductoras heterocigóticas.²

² La teoría cromosómica de la herencia individual entiende que cada cromosoma está constituido por partículas o genes destinados a cumplir misiones específicas en la transmisión de caracteres

El código genético está conformado por cuatro bases nitrogenadas (adenina, citosina, guanina y timina) que representan las letras moleculares del mensaje genético que significan al ADN y en los casi dos metros de éste, que se guarda en el núcleo de cada una de las células del cuerpo, están los 50 mil o 100 mil genes que dan las órdenes para conformar nuestro cuerpo, lo cual quiere decir que potencialmente existe el mismo número de trastornos genéticos. Así, entonces, en el análisis del ADN es posible detectar las mutaciones presentes en el organismo, lo que ha dado paso a tecnologías genéticas revolucionadas que posibilitan el estudio minucioso del genoma humano, con el propósito de mejorar la calidad de vida del ser en cuanto a sus elementos y componentes orgánicos, acontecimiento que en los ámbitos político, económico y socio-cultural ha provocado un importante fenómeno social que tiende más a ocuparse en cuestiones de bioética que de la importancia del propio avance científico.

Obviamente, esta información es desconocida por la inmensa mayoría de los sujetos y la reproducción es realizada atendiendo a otras cuestiones pero no a estas. La importancia del conocimiento de las características biológicas de cada uno y su implicación en la herencia humana es de vital importancia ya que no sólo se transfieren rasgos físicos, sino fisiológicos y genéticos, es decir, la susceptibilidad a padecer ciertas enfermedades como la esquizofrenia, la tuberculosis, varias formas del cáncer, las cefaleas y la hipertensión arterial. Desde el momento de la concepción hasta el del nacimiento, el proceso ocurrido en el nuevo organismo está dirigido por factores fisiológicos. Su desarrollo intrauterino depende, en primer lugar, de cuán buena sea la interacción fisiológica entre la madre y el niño sin nacer, de cómo se dan las interacciones biológicas dentro del embrión y del feto en sí y del crecimiento y maduración de las estructuras orgánicas antes de que sus funciones sean útiles al organismo como un todo.

hereditarios. El conjunto de genes contenidos en los cromosomas o genomio es necesario para el desarrollo normal del individuo. Según las leyes mendelianas, la herencia está determinada por la acción de pares de elementos, en el que uno es dominante y otro recesivo, de tal forma que la pareja de genes puede estar representada por dos genes dominantes, uno dominante y otro recesivo o dos recesivos, lo que resulta altamente significativo para la comprensión de rasgos tanto normales como patológicos en las especies vivientes, incluyendo al hombre. [http:// www.monografias.com](http://www.monografias.com)

Mientras el niño por nacer obtenga de la sangre materna todo lo que necesita para crecer y desarrollarse todo estará bien. “El parto expulsa al niño de la cálida y oscura monotonía de las aguas uterinas y lo lanza a un mundo de cambios incesantes y de espacios infinitos. En él se ve expuesto a ruidos y luces, a sabores y olores, al calor y al frío. Respira aire, yace sobre superficies sólidas, se lo levanta y acuesta, se lo lleva en brazos, se lo maneja y mueve de un modo que le resulta totalmente desconocido. Experimenta las molestias del hambre y aprende a aliviarlas por medio de la acción propia, obteniendo un placer nuevo cuando su estómago se llena. Pero, a partir de ese momento, para obtener comida necesita asir un pezón con los labios y aprender el arte de mamar y tragar sin dejar de respirar. Necesita digerir y asimilar la comida que ha ingerido y, a través de sus propios esfuerzos musculares, eliminar los productos de desperdicio. Todo esto significa trabajo y, a menudo, incomodidades, vacío y dolor.”³

Múltiples estudios muestran que la forma en que los padres tratan a sus hijos aun antes del nacimiento tiene consecuencias profundas y duraderas en la vida emocional, pues son estos alumnos astutos en la percepción de los intercambios emocionales más sutiles que se producen en la familia. La mujer, por ejemplo, en quien recae la responsabilidad de cuidar y educar a sus hijos a menudo careciendo de compensaciones, participación y apoyo de la pareja, vive un periodo de relativo aislamiento en el que se gestan dudas, frustraciones, desalientos y no pocos resentimientos.

Margaret Mead aporta algunas consideraciones al respecto. Dice:

“... es evidente que en cualquier sociedad simple y homogénea, los niños, una vez adultos, tendrán los mismos rasgos generales de personalidad que sus padres les enseñaron. Pero no se trata de una simple imitación. Se consigue una relación más delicada y precisa entre la forma como el niño es alimentado, puesto en la cama, disciplinado, enseñado a auto-controlarse, mimado, castigado y alentado, y la adecuación final a las maneras de los adultos. Además, el modo como hombres y mujeres tratan a sus hijos es una de las cosas más significativas en la personalidad adulta de

³ Cameron, N. *Desarrollo y psicopatología de la personalidad*, p. 47.

cualquier pueblo, y uno de los aspectos que ponen más crudamente en evidencia los contrastes entre los sexos.”⁴

Las historias familiares de los sujetos se tornan recurrentes en situaciones de violencia, desintegración, descalificación, manipulación, chantaje y hasta condicionamiento. Las demostraciones de afecto entre los integrantes de la familia se dificultan a medida que los hijos crecen, esto debido al desajuste interpretativo de lo que son las normas proxémicas,⁵ tanto por creencias de origen como por influencia del ambiente; así entonces, los hijos van creciendo con carencias afectivas y por supuesto, motivando la dificultad y hasta imposibilidad de lograr demostrarlas en relaciones futuras.

Infantes, adolescentes y adultos requieren de la cercanía física, de las caricias y de las frases que validan su inteligencia emocional. Con éstos y otros referentes se conforman los bloques de pensamiento que implican la constitución de las formas de apropiación de la realidad y, con ello, los niveles de conciencia, es decir, se van creando las condiciones para motivar potencialmente la estructura de la conciencia.

“Existen cuatro *modos de apropiación de lo real*: el empírico, el mágico/religioso, el artístico y el teórico, cuatro maneras de convertir en *figuras de pensamiento* los objetos reales; cuatro maneras de conocer la realidad.”⁶

Los procesos cognitivos

“... son procesos de constitución de conciencia. La conciencia se constituye con figuras de pensamiento que formalmente pueden ser agrupadas en dos bloques: el

⁴ Mead, M. *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*, p. 69.

⁵ “La proxemia, junto con los aspectos supra-segmentales del habla, la kinesia y cronémica, conforman las que se pueden llamar variables paralingüísticas de la comunicación. El espacio que la persona utiliza al interactuar, tanto con objetos como con personas, informa sobre muchos aspectos inherentes a su estatus, intereses, intenciones [...] La distancia entre dos personas, generalmente es un indicador del deseo o intencionalidad por establecer una relación o interacción. Sin embargo, factores culturales como las jerarquías, la autoridad o el liderazgo, son variables que determinan el grado de proximidad espacial. Es evidente que la proxemia es un componente de la cultura, de manera que la delimitación o empleo del espacio varía significativamente de un sistema cultural a otro.” <http://usuarios.lycos.es/napr/proxemia.htm>

⁶ Covarrubias Villa, F. *Las herramientas de la razón*, p. 15.

ontológico y el gnoseológico. Entre estos dos bloques se integra la personalidad del sujeto y en esa personalidad está implicada una teleología, *i.e.*, una manera de querer el futuro. De este modo, la personalidad del sujeto se expresa como concepción ontológica y como concepción gnoseológica.”⁷

Al respecto Cameron dice lo siguiente:

“... desarrollo de la personalidad es el nombre que se ha dado a la transformación gradual del organismo biológico en persona bio-social. Gracias a una interacción continua con otros seres humanos en un ambiente humano, todo niño termina por sentir, pensar y actuar de modo fundamentalmente igual a como los demás sienten, piensan y actúan. Se erige un mundo externo estable compuesto de espacio y tiempo, en el que hay personas, cosas y relaciones causales; un mundo que corresponderá al que experimentan los adultos pertenecientes a su cultura. En pocas palabras, los cambios incontenibles que ocurren en la apariencia y en la conducta del niño, que se mantiene a lo largo del crecimiento y la madurez, tienen su paralelo en los cambios perceptivos y cognoscitivos incontenibles que ocurren dentro de él.”⁸

En consecuencia, la riqueza de referentes que se construyen en el núcleo familiar como primer espacio objetivo de comunicación, se convierten en una excelente oportunidad para potenciar la generación de sujetos individuales interesados en establecer una relación dialéctico-crítica con sí mismos y con su entorno.⁹

Existen otras formas de valorar la dinámica interna de la familia y sus integrantes, sobre todo desde la perspectiva terapéutica. Estas formas de percibirla invitan al análisis de situaciones de la cotidianidad que, precisamente por serlo, pasan generalmente inadvertidas; los olores en la casa y en la ropa que se usa adquieren un significado muy

⁷ Covarrubias Villa, F. *La generación histórica del sujeto individual*, p. 12.

⁸ Cameron, N. *Desarrollo y psicopatología de la personalidad*, pp. 44-45.

⁹ “El proceso de la constitución de la conciencia se inicia desde la gestación del sujeto. La actitud que el padre y la madre asumen ante el futuro naciente, incide en los estados de ánimo de la madre, en su conducta alimenticia, laboral y sexual y esto es transmitido indirectamente al feto en forma de alimentos y de condiciones uterinas. Las actitudes ante el futuro nacimiento y la conducta materna son resultado sintético de la conciencia social existente. Es la sociedad lo que determina la actitud que se asume ante el individuo en gestación y no los ‘instintos maternos o paternos.’” Covarrubias Villa, F. *Las herramientas de la razón*, p. 27.

especial, actúan como anclajes que orientan el sentido de pertenencia, los sabores propios de los alimentos que se consumen, la manera de prepararlos y la preferencia por algunos se convierten incluso en particularidades que dan identificación al grupo social, motivando con ello, en algunos casos, la satisfacción y el compromiso silencioso de mantener las tradiciones. Comúnmente es la madre quien sutilmente incorpora y mantiene las formas y costumbres aprendidas en el grupo familiar del que proviene.¹⁰

En la genética se asegura que la mujer elige a su pareja mediante percepción olfatoria, esto es con relación a la información transmitida. A esto se le llama histocompatibilidad. Es un asunto muy complicado dado el amplio mosaico genético del mexicano a partir del punto de vista del mestizaje. Se asegura incluso que algunos problemas de fertilidad en las parejas tienen su origen precisamente en la falta de este elemento en el ADN. La deficiencia hereditaria es poco frecuente y ha sido reportada principalmente en caucásicos.

El crisol familiar de todo individuo es un barómetro sorprendentemente poderoso del estilo emocional que dinamiza las relaciones interpersonales en las que se ve inmerso en todos los espacios de convivencia, y aunque la psicología de las emociones está todavía en sus inicios, lo que sí se sabe es que éstas actúan en el organismo como imperativos psico-biológicos, ya que se convierten en reacciones de urgencia adaptadas a la descarga de energía excesiva, señalando peligros o satisfaciendo deseos.

“Esta complejidad de la motivación en los seres humanos surge en parte de la enorme complejidad del organismo humano, pero muy en especial de la organización psicodinámica del hombre, única en toda la naturaleza. La estructura psicodiná-

¹⁰ “Pocos terapeutas familiares exploran el funcionamiento de la familia desde la perspectiva del ‘cuerpo’. Muchas familias son estudiadas como fenómenos psicológicos, sociológicos y cibernéticos. El enfoque integrativo gestáltico aplicado a la familia incluye también el cuerpo o cuerpos vivientes. Puede ser visto como una entidad biológica y como una unidad de interacciones físicas. La familia es un mundo total de sentimientos, sensaciones táctiles, formas, sonidos, olores, vistas, temperaturas y más que nada movimientos. Hay un movimiento que fluye hacia la cohesión y otro hacia la separación, contacto y retirada de contacto.” Salama, H. y R. Villarreal. *El enfoque gestalt, una psicoterapia humanista*, p. 108.

mica interna de toda persona refleja la complejidad de la sociedad humana, de sus demandas y oportunidades en continua variación para expresarse y adaptarse. La sociedad humana, representada por la estructura de la familia, a principios de la vida, exige que cada persona adopte las normas prevalecientes y que las vuelva parte integral de sí misma. Le exige aceptar un papel específico, de principio el de niño entre otros niños, subordinado a los adultos, y, más tarde, el de adulto, con cierta libertad respecto a la identidad o el estilo de vida que desarrolla.”¹¹

Pongamos por caso el ejemplo de las familias migrantes:

“... todas las migraciones, aun las más pequeñas, como la mudanza de una casa a otra, de un barrio a otro, o las más deseadas y buscadas como crecimiento económico, social o profesional, son procesos muy complejos en los niveles conscientes e inconscientes de los individuos, familias o grupos que las realizan. Los elementos comunes son: pérdidas (duelos), conflictos de lealtades, construcción de nuevos proyectos, encuentro con lo ‘desconocido’ que provoca curiosidad, ansiedad y miedo, desconocimiento, aprendizaje-desaprendizaje, extrañamiento, nostalgia, cambios (y su consiguiente necesidad de adaptación) en el contexto tempóreo-espacial, interaccional y simbólico.”¹²

Esta inestabilidad crea en los sujetos sentimientos y conductas que se traducen en agresión, depresión y confusión; emociones que siendo hasta cierto punto normales en su continua práctica, provoca en los mayores dolor, impotencia, culpabilidad y proyecta en los menores desamor o falta de responsabilidad. Así, el aislamiento, retracción, negación

¹¹ El sistema psicodinámico es una organización conceptual formada por funciones mentales entrelazadas. Se le ha ido elaborando en los últimos setenta años como un intento por hacer inteligible la experiencia y la conducta humanas sin descuidar sus elementos irracionales. Aún sigue en proceso de evolución, pero sus rasgos principales han quedado establecidos firmemente. Cameron, N. *Desarrollo y psicopatología de la personalidad*, p. 161. “Hegel elaboró la expresión más sistemática y profunda de la idea del hombre productivo, del individuo que es él en tanto que no es pasivo-receptivo, sino que se relaciona activamente con el mundo; que es individuo sólo en este proceso de captar al mundo productivamente haciéndolo suyo. Expresó esta idea en forma poética afirmando que el sujeto quiere dar un contenido a la realización, lo hace ‘traduciéndose de la noche de la posibilidad al día del acto’. Para Hegel, el desarrollo de todas las fuerzas, capacidades y potencialidades individuales es posible sólo mediante la acción continua, nunca mediante la pura contemplación o receptividad.” Fromm, E. *Marx y su concepto del hombre*, p. 41.

¹² Troya, E. *De qué está hecho el amor*, p. 66.

y mistificación cobran presa en esa familia de constante movilización. Los desórdenes de la personalidad, en estos casos, están más inclinados hacia las conductas antisociales a las que Cameron describe como *perturbación sociópata de la personalidad* distinguiendo tres subgrupos: personalidades sociópatas irresponsables y emocionalmente superficiales, personalidades antisociales sociópatas y personalidades disociales sociópatas.¹³

Lo típico de las primeras, en términos del mismo autor, es que parecen incapaces de aceptar responsabilidades de un adulto, que tienen por meta satisfacciones inmediatas sin considerar normas sociales o los derechos y sentimientos de otras personas; en las segundas, se trata a menudo de una rebelión emocional profunda contra la autoridad, tiene su origen en la vida familiar, en las señales dejadas por las traiciones sufridas, por la falta de modelos de identificación estables, confiables y protectoras. Las últimas, son incapaces de ser leales y establecer vínculos emocionales profundos. Posteriormente, Cameron establece lo que pudiera apreciarse como contrastación entre las tres:

“... la principal diferencia que debe esperarse en la reacción disocial, comparada con la personalidad antisocial y con la irresponsable y emocionalmente superficial, es que la primera de las tres por lo general respondería favorablemente a los cambios de ambiente, mientras que las dos últimas por lo común requieren un cambio de la personalidad más completo antes de que la persona pueda aprender a adaptarse a las realidades de la vida social.”¹⁴

¹³ “Reacciones de la persona sociópata disocial. En este grupo se sitúa a aquellos individuos en cierto sentido víctimas de un ambiente anormal, quienes son incapaces de una lealtad firme y de nexos emocionales profundos en tal medio ambiente. Lo típico es que entren en conflicto con los códigos sociales y normales prevaletentes, pues éstos se diferencian de aquéllos con los que esas personas han aprendido a vivir. Por tanto, un niño criado en cierta subcultura, y que se ha identificado con ella, tal vez se vuelva sociópata respecto a otra subcultura, porque las demandas de esta última le son desconocidas o se opone completamente a ellas. Éste es parte del dilema que plantean a nuestro país las recientes migraciones en masa. Los adultos que vienen a nuestro país crían a sus hijos de acuerdo con normas de conducta aceptables en las culturas de las que proceden, pero que no caben en la nueva. Sin embargo, es más común el padre emigrado incapaz de comprender los modos del nuevo ambiente y que no logra ofrecer al hijo nada que se parezca a un modelo de identificación útil. Tanto el padre como el hijo pueden reaccionar a la decepción ante los problemas y discriminaciones experimentadas en su nuevo hogar como si el ambiente nuevo fuera un padre sádico y corrupto.” Cameron, N. *Desarrollo y psicopatología de la personalidad*, p. 638.

¹⁴ Cameron, N. *Desarrollo y psicopatología de la personalidad*, p. 638.

El supuesto de una familia idílica es el que mantiene la estructura de padre, madre e hijos y una cierta estabilidad. En esta concepción no tiene importancia qué sucede en el interior, lo que importa es la imagen social que representan. Así, en este primer espacio de socialización del individuo se incorporan los primeros referentes que habrán de conformar la conciencia individual y su respectiva relación social. Es importante mencionar que las características de la familia moderna distan mucho de conservar la estructura. Cada día la familia está conformada con menos integrantes y no precisamente como lo demanda la tradición, sobre todo en lo que se refiere a las figuras de padre y madre. Son mayoritarias las que están encabezadas por madres solteras y, las que conservan el paradigma, generalmente lo logran a partir del sacrificio de los miembros de la pareja, sumiéndose en el imperativo de la apariencia social y creando alianzas entre sí que no siempre son explícitas.

Aquí, en este despertar del ser, es cuando se aprenden las estrategias de sobrevivencia individuales y grupales, subordinadas a las características de la pareja y los motivos que los llevaron a relacionarse. Al respecto, Fullat opina que, “lo que distingue al grupo familiar de otros grupos también comunitarios es su capacidad integradora, es una fórmula de convivencia, de cuatro funciones fundamentales: sexo, procreación, socialización y cooperación económica.”¹⁵ Sin embargo, en esta misión de conjunto, es prácticamente imposible obviar las informaciones psico-biológicas de cada individuo que conforman la pareja, ya que son aspectos que tarde o temprano influirán en la consolidación o no de la nueva familia. En este tenor, Aramoni sostiene que:

“... el individuo humano es el ser más desgraciado del universo por algunas de las siguientes razones: nace dentro de una mujer y de una familia a quienes no escogió, en un momento y en un sitio que no se le consultaron, crece guiado y protegido por individuos que lo impregnan de prohibiciones, de cuidados, de limitaciones; lo mismo si se trata de movimientos, que de pensamientos.”¹⁶

¹⁵ Fullat, O. *Filosofías de la educación*, p. 147.

¹⁶ Aramoni, A. *La sexualidad, una forma de la existencia humana*, p. 106.

Por lo que toca a la procreación, existen registros de la imagen materna como ejemplo de poder en otros tiempos, la pérdida temporal y las formas de recuperación. En estos tiempos se considera la procreación como un recurso de la mujer para crear o mantener el vínculo con la pareja, mientras que, para el hombre, es una forma de validarse como tal ante quien necesite hacerlo: la propia familia, el trabajo, el partido político, en fin, todos los grupos sociales en los que participa. Pareciera ser que la motivación espiritual por la búsqueda de la trascendencia se ha perdido o que nunca ha existido.

Puede afirmarse que en la tradición mexicana existen figuras femeninas de una gran fuerza que han mostrado ser muy significativas y de indudable influencia en la propia evolución histórica, sociológica, psicológica y en el carácter social de sus habitantes: Coatlicue, la Malinche, la virgen de Guadalupe, la Adelita. Todas ellas aparecen como antecesoras tradicionales de la madre actual y tienen qué ver, probablemente, con la conformación de los mexicanos. Puede suponerse, como corolario de lo antes dicho, que posiblemente las mujeres usufructuaron el poder en los primeros tiempos de la civilización hasta que los hombres, con un golpe de suerte o con el empleo de la fuerza que su estructura esquelético-muscular les proporcionó y utilizando esa ventaja de manera cruel, obtuvieron el dominio y las destronaron por algún tiempo, el necesario para que ellas encontraran la fórmula indiscutible de recuperar su sitio o para luchar por él de modo efectivo: el sexo y los hijos.¹⁷

La desventaja de la fuerza física por la propia constitución de la mujer, es recuperada en el ejercicio de castración del hombre y la utilización de los hijos en el chantaje y manipulación, costumbre muy arraigada en la mujer mexicana como única posibilidad para manifestar su disconformidad en las formas de relación propias de la cultura. Consi-

¹⁷ Aramoni, A. *La sexualidad, una forma de la existencia humana*, p. 42. En la psicología, la figura de la madre adquiere relación determinante en el desarrollo de los niños: "... sea o no la mejor de las madres, los patrones de personalidad de una mujer son de primera importancia en el desarrollo de la personalidad de su hijo. Es ella quien ayudará al niño a estructurar y participar en una íntima relación simbiótica con ella. En su persona, la madre encarna la sociedad y la cultura a la que ella y el bebé pertenecen, en la cual él se criará y pasará su vida. Es esta encarnación de sociedad y cultura, que lleva el sello personal de la madre, la que ésta trae a su hijo para que sea su compañera constante." Cameron, N. *Desarrollo y psicopatología de la personalidad*, p. 51.

derada como el principal elemento mediador, al caer en estas prácticas la supuesta integración pierde significado. Un número importante de corrientes de pensamiento psicológicas afirman que la figura materna, por la relación simbiótica que establece con el hijo desde la procreación, es determinante en los rasgos de la personalidad de los individuos, sea el hombre o la mujer; y que es el proceso de separación lo que dará el carácter patológico o no a sus formas de relación. Incluso, señalan que las formas de interacción con la figura paterna y el proceso de independencia con ella, son derivadas de las dinámicas que promueve la madre.

Aramoni diferencia entre pareja concertada y pareja romántica; la primera proporciona status social por lo que es necesario mantenerla, aunque se viva en la frustración y en la simulación; la segunda es y deja ser. En ella se tiene la libertad de hablar, discutir, compartir y hasta fantasear. Es posible atreverse a pedir, dar y recibir; la entrega es total. Lo que generalmente sucede es que las parejas románticas casi nunca suelen ser las concertadas o éstas las románticas. Estos cuestionamientos han sido generados

“inicialmente por los movimientos femeninos y feministas, como es lógico, pero cuentan en la actualidad con un creciente número de hombres que, tanto desde sus experiencias y saberes personales, como de sus posturas en diferentes disciplinas, contribuyen a preguntarse acerca de la ‘naturalidad’, ‘espontaneidad’, ‘inmovilidad’ y desventajas de una institución que, si bien les otorga poder y supremacía, los puede a la vez condenar a la sobrecarga, a la ineficacia y a la soledad.”¹⁸

Troya explica que

“la pareja romántica cambió la visión de la familia tradicional, puso a la sexualidad en un plano preponderante y lícito en la vida afectiva, no sólo reproductiva, de los participantes. Para ello contó con los aportes de los medios de control de la natalidad ajenos a la abstinencia, que propiciaron la diferencia entre sexualidad reproductiva y sexualidad placentera dentro de un mismo vínculo estable y reconocido. Legitimó el derecho de los cónyuges, en particular de las mujeres, a tener vidas e

¹⁸ Troya, E. *De qué está hecho el amor*, p. 25.

intereses propios fuera de los límites conyugales, domésticos y económicos, tanto de la familia nuclear como de la familia extensa. Propició la conjunción de las figuras esposo-a-amante.”¹⁹

Pese a las posibilidades de conjugar lo viejo con lo nuevo, los hombres insisten en mantener su lugar tradicional aunque resulte agobiador y esté constantemente cuestionado. Se aprende a ignorar, disimular, somatizar y casi siempre se cae en la búsqueda de relaciones fuera del matrimonio, que si bien responden a la necesidad del momento, también pueden ocasionar conflictos de otra naturaleza. Lo cierto es que la búsqueda de la pareja atraviesa por una etapa de transición en la que están implícitas nuevas formas de relación, de transformación de contextos, de espacios simbólicos, de compromisos y autonomía, de reconocimiento y aprendizajes.

En el ejercicio de la socialización aparecen prácticas de relación que van conformando la memoria emotiva del sujeto. Las primeras figuras de autoridad son el padre y la madre, de ahí que la calidad de la convivencia que se derivan de ellas será la que impere en el recuerdo del infante. El amor, respeto, delicadeza, confianza e intimidad, son afectos que fortalecen la conciencia psicológica de los descendientes. Fullat y Aramoni convergen en esta apreciación.²⁰

Es en el seno familiar donde se pone en juego el potencial de la adaptabilidad, pues habrá que lidiar con roles asignados o asumidos según sea el caso, ya que en ellos se negocian la primogenitura y las herencias. Entre el primero y el último, el de en medio lleva las de perder pues, en la práctica, este último es a quien menos atención le prestan y por ende, desarrolla más y mayores conflictos existenciales;

“Los nacidos en segundo lugar y los hijos menores, pero también los hijos mayores que han permanecido fuertes, es decir, que no han sucumbido al sentimiento de

¹⁹ Troya, E. *De qué está hecho el amor*, p. 25.

²⁰ Aprecian que la educación afectiva y la demostración del amor, cuidados, conocimiento, responsabilidad y respeto con que se atiende la primera edad humana, a pesar de ser represiva, resulta indispensable, aunque reconocen que al caer en el extremo, se propician las patologías. Fullat, O. *Filosofías de la educación*, p. 147.

ser destronados por los hermanos menores, están estrechamente relacionados con el complejo de líder. [...] a esos niños no les gusta ser perdedores en el juego, o ser el caballo más bien que el cochero. Todos los genios tienen ese complejo, pero desgraciadamente también otros sin la suficiente capacidad para el liderato; debido a su adiestramiento y a circunstancias favorables, pueden llegar a ser líderes y por su ineficacia producir situaciones arriesgadas.”²¹

Los desequilibrios emocionales se viven incluso biológicamente, provocando alteraciones anatómicas y fisiológicas que se transforman en modelos de conducta que difícilmente se abandonarán en la madurez. En las primeras, la pérdida o aumento de peso, las posturas corporales, las expresiones faciales y las conductas introvertidas son señales de un sujeto que pareciera estar ausente de la realidad, completamente desconectado o sencillamente no interesado en ella. Respecto a los desórdenes fisiológicos, éstos se manifiestan en desarreglos hormonales y orgánicos, representados comúnmente a través del sistema nervioso como neurosis (depresiva-agresiva) o patologías somáticas.

“En los desórdenes psicósomáticos el paciente reacciona al estrés, a la tensión y a la ansiedad con un mal funcionamiento fisiológico directo, que incluso llega a provocar daños irreversibles en órganos y tejidos. A diferencia de las neurosis, esos desórdenes no representan una expresión simbólica del conflicto o, si lo hacen, tal expresión es incidental. No hay una distorsión importante de la realidad, como la existente en la psicosis. La clasificación oficial aconseja emplear como denominación *desórdenes autónomos y viscerales psicofisiológicos*. Pero cuando se intenta extraer un adjetivo de esta frase complicada o incluso se intenta utilizarla con frecuencia en las discusiones, es fácil comprender que siga sobreviviendo el término original: *psicósomático*.”²²

²¹ Adler, A. *Superioridad e interés social*, p. 76.

²² Cameron, N. *Desarrollo y psicopatología de la personalidad*, p. 657. “De estas consideraciones biológicas se deduce que la actividad psíquica no depende solamente de la psique. Lo psíquico no es pues, el resultado de la función cerebral sino que está integrado en todo el organismo. Alfredo Adler fue el primero que señaló el hecho de que la gente no piensa solamente con su cerebro, sino también con sus glándulas, su estómago, su corazón, sus pulmones y otros órganos. A este fenómeno lo llamó Adler ‘el dialéctico de los órganos’. A esta interrelación entre los fenómenos psíquicos y los somáticos se le llama ahora psicósomática.” Wolff, W. *Introducción a la psicología*, p. 32. Para Wilhelm Reich, fundador de la psicología somática y la psicoterapia corporal, “debemos concebir a cada paciente como un organismo cuyas dificultades emocionales sólo se explican si se considera el ser en su totalidad.” Fadiman, J. y R. Frager. *Teorías de la personalidad*, p. 232.

Aplicado lo anterior al contexto educativo escolar, es posible comprender el porqué de algunas conductas de los profesores de educación primaria: ubicados en el nivel medio de la educación básica y aunque conformando el grueso de la familia magisterial, son los menos atendidos y los mayormente descalificados. Esto resulta hasta cierto punto lógico, pues las educadoras asumen actitudes que son muy bien aceptadas por los padres, sobre todo en lo referente al trato y atención tanto a ellos como a los alumnos. Esta situación valida y afirma el desempeño del docente, además de que en este periodo escolar resulta relativamente fácil, ya que los padres de familia se mantienen al pendiente de las necesidades tanto de los niños como de las propias educadoras, hecho explicable por sí mismo, tratándose de la primera acción de desprendimiento del seno familiar. Hasta el nombre de la función del profesor es especial.

Por su parte, los profesores de secundaria son temidos por los padres de familia, dado que la edad en que atienden a sus hijos y las características de éstos no les proporcionan mucho margen para poder defenderlos o justificarlos. La imagen del profesor con una especialidad profesional obliga a reconocerle su derecho académico, sobre todo cuando los padres poseen escasos conocimientos. En esta situación, es posible comprender por qué una buena cantidad de los profesores de educación primaria proyectan ese abandono en su persona, tanto física como académica. Cómo caminan, cómo se visten, cómo se expresan, cómo reaccionan ante la adversidad o la amenaza de cambios, cómo se comportan en los diferentes foros multitudinarios, cómo crean mecanismos de defensa para aguantar los ambientes laborales, cómo se entregan a una zona de confort en la que solamente importa y se desea lograr sobrevivir.

Los padres de familia de los alumnos que atienden los profesores de la escuela primaria casi nunca atienden a los llamados de los profesores, pero sí se convierten en los críticos más demandantes, sobre todo porque aquí es más fácil encontrar alguna falla académica que, aunque sea realmente insignificante, se convierte en un pretexto para cuestionar sistemáticamente el desempeño del profesor. Ante tal circunstancia, se esperaría que estuviesen más cerca de sus hijos, pero sucede lo contrario; pareciera que los seis años de educación primaria son responsabilidad exclusiva-

mente de los profesores. En este nivel la mayor preocupación de los padres de familia es que el niño aprenda a leer en primer año y que, saliendo de sexto grado sea capaz de aprobar un examen de admisión para ingresar a la secundaria. Los grados intermedios carecen de importancia.

En el plano de la cooperación económica se observa que la descendencia es asumida como forma de inversión para construir o consolidar el patrimonio familiar. Es en las familias pueblerinas en las que más claramente se puede observar este proceder, pues de manera muy evidente se crean las condiciones para mantener los patriarcados o matriarcados: sólidas construcciones en amplios terrenos que tienden a mantener las relaciones de dependencia en torno a la figura principal de la familia; lo que piensen y sientan los integrantes es lo que menos importa, pues la tarea primordial es la de cumplir con los quehaceres asignados a cada uno de los integrantes, se dé esto de manera consciente o no. Así se consolidan las cadenas formales en la reproducción de formas de vida y con ellas los cotos de poder familiar en ejercicios de relación y sujeción económica. Bajo estas circunstancias, si alguien tiene derecho a prepararse será el varón y si logra salir de allí, de cualquier manera adquiere el compromiso de abrir sendero para los que siguen.

Esto es común que suceda en las familias rurales, pero la dinámica se torna diferente en la familia citadina y muy particularmente en la familia magisterial. Entre los profesores de educación básica la necesidad de acceder a otro nivel social adquiere mayor exigencia, por lo que los padres procuran motivar la incursión de los hijos en el mundo académico universitario, aunque para ello deba trabajar la pareja todo el día, en un hogar en el que prácticamente sólo se acude a dormir y resolver necesidades elementales de vida.

“La psicología y la psiquiatría nos muestran que la relación familiar no es sólo el vínculo que lleva al desarrollo de las posibilidades humanas, sino que en tanto socializante es también potencialmente un vínculo alienante; así la enseñanza prolonga y sistematiza estos aspectos polares de la relación que comienza a formarse en el hogar.”²³

²³ Bohoslavsky, R. “Psico-patología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante”, en Glazman, R. (Coord.). *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*, p. 58.

Y si el responsable de la enseñanza escolar es producto de esta formación, entonces el proceso se reafirma aunque suceda de manera inconsciente e involuntaria.²⁴ En esas cadenas formales se observa también cómo familias enteras se refugian en el magisterio, creando un fenómeno laboral y político bastante interesante en las relaciones de poder y en las ideas que circulan en el gremio.

El elemento de origen biológico en la relación familiar es la sexualidad y todo lo que a ella subyace. Es entonces buen pretexto tratar de explicar cómo este solo aspecto es capaz de violentar el proceso natural en la constitución de conciencia del sujeto y el establecimiento de sus relaciones personales e intra-personales, sobre todo porque el concepto por cultura está ligado al amor, al sentimiento, a la emoción y a la percepción como tal, al desequilibrio muscular, glandular, a la actividad visceral y sus asociaciones. En esta perspectiva, en la que la inteligencia, la volición y la libertad están ausentes,

“tener, ser pareja, estar en pareja es maravilloso, necesario, trascendente y, a la vez, amenazante, temiblemente restrictivo. Un constante y precario equilibrio inestable. También vemos cuán ligada a la vida y a la muerte se la concibe. No sólo porque es la generadora de hijos (mezcla de uno mismo y otro) sino también porque de ella dependen algunas de las interacciones que hacen sentirse vivo o muerto en vida. Participa en la posibilidad de crecer y proyectarse, y en la construcción de la identidad personal, sexual, profesional, social y cultural.”²⁵

Algunas de las patologías, es decir, los profundos dolores e insatisfacciones en la vida de pareja tienen qué ver con la represión, la rigidización, la frustración y el desencuentro, la mayor parte aprendidas en los primeros

²⁴ “El sujeto es educado por medio de la represión y, aunque el generador social de la represión desaparezca, el carácter reprimido del sujeto se mantiene a través de las figuras de pensamiento constituidas en su conciencia, pues forman parte de su personalidad, si bien el sujeto no es sólo eso.” Covarrubias Villa, F. *La otredad del yo*, p. 135. Está claro que las heridas y cicatrices físicas y mentales vividas por el sujeto en su tránsito por las diferentes etapas de desarrollo, difícilmente podrán ser superadas, y no sólo eso, se constituirán en generadoras de estilos de vida, salvo que se tenga la suerte de acceder a niveles de conocimiento que le permitan comprender y apreciar de manera distinta la realidad, en esta forma será capaz incluso de hacer conciencia de la profundidad e importancia de las características personales de cada etapa de su vida.

²⁵ Troya, E. *De qué está hecho el amor*, p. 36.

años de vida; en esos juegos sexuales del doctor y la casita, en la exploración y descubrimiento, en la búsqueda de la identidad como hombres o mujeres, en la descalificación, exhibición y castigos al verse sorprendidos, aunque para los niños el significado del placer erótico y de los elementos subjetivos que manejan los adultos carezcan de significado.

Después vendrá otra experiencia, la de la cultura del silencio, la sexualidad como tema prohibido que, aunque no lo fuera, los recuerdos recientes frenan cualquier posibilidad de comunicación e inician los supuestos, esos que cada vez obligan a los sujetos a vivir su sexualidad casi de manera solitaria.²⁶

“Una de las respuestas a la pregunta inicial acerca del silencio de la terapia familiar en relación con la sexualidad en su conjunto, y no sólo acerca de sus complicaciones y desviaciones, en particular las que tienen qué ver con la violencia intrafamiliar y el incesto, sin negar en absoluto la importancia de ambas como conductas abusivas, intolerables, enjuiciables, y punibles, tiene dos vertientes: La primera está relacionada con las características disruptivas de la sexualidad, con su multiplicidad de componentes, su fuerza, que elude toda posibilidad de reducirla [...], que permitan encauzarla y dar cuenta de ella. La segunda tiene qué ver, aunque parezca risible, con que una exploración exhaustiva y honesta del tema de la sexualidad, en todos sus aspectos e implicaciones, podría eventualmente dejarnos sin objeto de estudio, es decir, sin la familia tradicional heterosexual patriarcal como modelo central acerca del cual referirnos, hablar, conceptualizar, en suma , normatizar.”²⁷

Una buena cantidad de profesoras y profesores viven una sexualidad negada, desorientada y hasta desequilibrada. El criterio actual de desviación sexual según Cameron es el siguiente:

“en nuestra actual cultura, el desviado sexual típico es una persona emocionalmente inmadura, cuyo desarrollo sexual se ha visto detenido o distorsionado en las prime-

²⁶ “... esto es vivido desde la subjetividad, como vivencias, ideas, miedos y anhelos personales, individuales, y no como representaciones o construcciones ‘externas’ a lo que llamamos yo, provenientes de otras instancias familiares, sociales, comunitarias, culturales. A partir de ahí, los conflictos centrales se relacionan con diferentes ‘instancias internas’ que desean y censuran a la vez, que impelen y castigan, que admiten y niegan.” Troya, E. *De qué está hecho el amor*, p. 14.

²⁷ Troya, E. *De qué está hecho el amor*, pp. 22-23.

ras etapas de la vida. A menudo, y cuando niño, esta persona se vio expuesta a una seducción consciente o inconsciente por parte de un niño mayor o de un adulto y mucho antes de que su desarrollo sexual hubiera llegado al nivel genital maduro. Con frecuencia el niño parece no haber estado expuesto a seducción alguna, pero parece haber sufrido un desarrollo sexual distorsionado a causa de una ansiedad infantil intensa. Tanto en el desarrollo detenido como en el distorsionado ha habido una fijación en la niñez que ha interferido con las posteriores secuencias de maduración y ha permitido que el niño se convirtiera en un desviado sexual. En la primera adolescencia, cuando normalmente se presenta un brote de impulso sexual, las distorsiones iniciadas en la primera niñez pudieran reactivarse y constituir un patrón fijo que persiste como perversión hasta alcanzarse la edad adulta. De este modo, el adolescente o el adulto que es un desviado sexual constituye, al igual que la persona neurótica o psicópata, el producto de un mal desarrollo ocurrido a partir de la niñez.²⁸

Sobre el mismo tema, el autor señala lo siguiente:

“Freud siempre reconoció la importancia de la seducción llevada a cabo por una persona mayor –real o imaginada, consciente o inconsciente– en la producción de las fijaciones que son base de las desviaciones sexuales.”²⁹

La explicación está en que son personas cuya patología tiene su origen en las experiencias vividas quizá en las propias escuelas donde realizaron sus estudios o en la misma familia.

Una característica más, es la gran cantidad de profesoras solteras constituidas en cabezas de familia, sosteniendo los estudios de los hermanos menores y dejando de lado sus propias necesidades. Algunas, con un buen nivel de preparación, participan incluso como trabajadoras en funciones de jerarquía, pero interiormente desean haber consolidado la propia familia, de tal suerte que sus afanes maternos se vuelcan en los sobrinos, teniendo que conformarse con el reconocimiento moral de sus hermanos y la autoridad formal otorgada por los padres.

²⁸ Cameron, N. *Desarrollo y psicopatología de la personalidad*, p. 639.

²⁹ *Ibid.*, p. 640.

Estos afectos frustrados se ven proyectados comúnmente en las áreas laborales con actitudes de rechazo y descalificación, sobre todo para quienes de alguna manera poseen esa parte que no lograron conseguir. En una postura más radical y bajo la interpretación e ingenio de Freud, quizás la mujer cabeza de familia se niega como madre para alcanzar alguna vez la posición que el hombre guarda en la sociedad y la cultura, esto desde luego tiene que ver en la relación con la figura paterna, incluso, con una falta de identidad sexual o el temor de reconocer la masculina. De hecho, el propio Freud alguna vez calificó a las desviaciones o perversiones como lo opuesto a las neurosis, y aunque tuvo que reordenar su teoría relacionándolas con el complejo de castración y tomándolas como defensa contra impulsos sexuales y agresivos prohibidos, no perdieron sentido en cuanto que se han puesto al lado de las neurosis y psicosis comunes de las que son parte con frecuencia.

La formación del concepto de valor y validación de sí inicia temprano en la niñez de una manera vaga, imprecisa, como reflejo de la opinión de las personas cercanas y significativas (padres, maestros, mayores, amigos). De este modo, el desarrollo de la línea vital y de la voluntad de poderío dependen de las primeras afirmaciones de las que se derivan sujetos plenos o condenados a la eterna descalificación. En este momento el pequeño ser humano ha fijado de una vez y para siempre la forma y el tono afectivo de sus relaciones con los individuos del sexo propio y del opuesto y, a partir de ahí podrá desarrollarlos y orientarlos en distintos sentidos, pero ya no logrará abandonarlos pues las primeras imágenes de autoridad serán la pauta para sus posteriores relaciones.

Así,

“... de todas las imágenes de la infancia, por lo general extinguidas ya en la memoria, ninguna tiene para el adolescente y para el hombre mayor importancia que la del padre. [...] El niño pequeño se ve obligado a amar y admirar a su padre, pues éste le parece el más fuerte, bondadoso y sabio de todos los seres: la propia figura de Dios no es sino una exaltación de esta *imago* paterna, tal como se da en la más precoz vida psíquica infantil. Pero muy pronto se manifiesta el cariz de tal relación afectiva. El padre también es identificado como el todopoderoso perturbador de la propia vida instintiva; se convierte en el modelo que no sólo se quería imitar, sino también destruir para

ocupar su propia plaza. Las tendencias cariñosas y hostiles contra el padre subsisten juntas, muchas veces durante toda la vida, sin que la una logre superar la otra. En esta simultaneidad de las antítesis reside la esencia de lo que denominamos ‘ambivalencia afectiva’. En la segunda mitad de la infancia se prepara un cambio de esta relación con el padre, [...] el niño [...] comprueba que el padre ya no es el más poderoso, el más sabio y el más acaudalado de los seres; comienza a dejar de estar conforme con él; aprende a criticarle y a situarle en la escala social, y suele hacerle pagar muy cara la decepción que le produjera. Todas las esperanzas que ofrece la nueva generación –pero también todo lo condenable que presenta– se originan en este apartamiento del padre.”³⁰

Romper los vínculos básicos con los progenitores implica un ejercicio consciente de completa autonomía, una postura inteligente y voluntaria no sólo para tomar decisiones en la propia familia, sino para mantenerse al margen de la que ya no le pertenece, sólo que sea invitado a participar. No es negar los lazos sanguíneos y afectivos, es respetar la autonomía de los otros.

Según la Escuela de Frankfurt, el padre es la encarnación familiar de los poderes sociales (represivos-explotadores), por lo que “la libertad del sujeto pasa por el asesinato simbólico del padre.”³¹ En una cultura como la nuestra, atreverse a asegurar que el individuo logra despojarse totalmente de la autoridad, sobre todo paterna, sería aventurado; más bien se tiende a reproducir modelos de conducta, como los expresados por voces populares del dominio público como “hijo de tigre pintito y “de tal palo tal astilla”, que se convierten en motivo de crisis existencial para algunos vástagos que no alcanzan los éxitos de sus padres. Si éstos en sus logros no asumen actitudes responsables, aun silenciosamente descalifican a los hijos posiblemente porque los propios logros han sido precisamente producto de la misma descalificación. En este tenor, tan discutible es la agresión verbal y corporal como la psicológica; aunque en esto de las frases de vida se utiliza otra como paliativo: “hasta que se es padre, se es hijo”, sólo que el proceso de interpretación y apropiación de la realidad no es sencillo para ninguno.

³⁰ Freud, S. “Sobre la psicología del colegial”, en Glazman, R. (Coord.). *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*, p. 41.

³¹ Fullat, O. *Filosofías de la educación*, p. 148.

Lo cierto es que, el sujeto no sólo necesita estar relacionado con otros sino que debe ser uno de ellos, del grupo, por tanto, habrá de aprender a hacerlo: amará u odiará, competirá o cooperará, será libre o dependiente y aunque con su capacidad de razonamiento se den las condiciones para decidirlo, es irremediable la influencia de los primeros aprendizajes los que aportarán la mayor cantidad de referentes, éstos desde luego adquiridos en la familia. Los referentes se construyen sobre las bases de las sensaciones y percepciones; el pensamiento y la cognición no se presentan de ordinario sin ayuda del sentimiento o de la emoción.

Desde luego, es posible llevar a cabo operaciones lógicas y matemáticas con poca participación preconsciente o consciente de la emoción. Las sensaciones y percepciones se incorporan a través de los órganos de los sentidos: boca, ojos, nariz, oído y tacto³² pero, si bien la personalidad no puede reducirse a un sistema de información, resulta indiscutible que opera con ella y que sus contenidos expresan diversos niveles de individualización de esa información mediante diversas acciones psicológicas. Sin una teoría de la individualidad el planteamiento de la aplicación del conocimiento científico del sujeto en la vida social, desde la dimensión psicológica, perdería sentido. La relación entre conciencia y actividad está mediada y regulada por la personalidad, es decir, los sentimientos, emociones y pasiones (temperamento) se ven reguladas por la inteligencia, la voluntad y la capacidad de decisión (carácter). “La vida –dice Eastman– está hecha de pulsiones y el pensamiento no es más que una definición de las pulsiones y los medios para satisfacerlas. Sin embargo, en la vida de las sociedades humanas, las pulsiones más fuertes y más universales desaparecen frente a cierta norma de idealidad y de respetuosa virtud. Estas pulsiones sufren represión, desaparecen del pensamiento humano, pero no por ello mueren. Continúan actuando inconscientemente lo cual trae como consecuencia una falsificación de los pensamientos conscientes cada vez que éstos

³² “Actualmente, aunque no sabemos exactamente cuantos sentidos posee el hombre, si sabemos que son más de cinco. Uno de ellos es el sentido muscular, mediante el cual apreciamos un peso que sostenemos en la mano. Se han encontrado órganos sensoriales en los músculos, tendones y articulaciones. Este sentido, llamado kinestésico o del movimiento, indica la posición de las extremidades y la progresión del movimiento cuando desarrollamos alguna actividad!” Wolff, W. *Introducción a la psicología*, p. 48.

se dirigen a los objetos por los cuales estas pulsiones reprimidas están interesadas.”³³

Aplicado a los profesores, en una encuesta realizada en el estado de Guanajuato a 200 de ellos escogidos al azar, 136 manifestaron pertenecer a familias monoculares (mamá, papá e hijos) y 64 tienen como cabeza de familia a la madre, al hermano o a la hermana mayor. Los profesores de entre 37 y 49 años de edad forman parte de familias numerosas, lo que indica la falta de oportunidades para estudiar con holgura económica y de acuerdo a los intereses personales. Las exigencias económicas a que aluden los encuestados están referidas no sólo a la carencia, sino a la necesidad de contribuir con aportaciones económicas a la economía familiar con la mayor rapidez posible.

El 68% de estas familias están integradas por más de 6 y menos de diez individuos y los padres son o fueron obreros (albañiles, panaderos y zapateros, con salario semanal, quincenal, por comisión o a destajo); comerciantes (con locales propios, tianguistas o en ventas por catálogo), algunos operadores de camiones foráneos y taxistas. El 31.5% son familias con más de 10 integrantes y corresponden a los profesores de mayor edad, en las que se refieren casos más agudos de insolvencia económica, viviendo hacinados y con experiencias familiares de violencia intrafamiliar, problemas agudos de alcoholismo e incesto entre padres e hijos o entre hermanos.

La escolaridad que alcanzaron los padres de estos profesores media entre primaria y secundaria, 13 son analfabetos, 45 profesionistas (docentes en el nivel de primaria la mayoría) y solamente uno tiene estudios de posgrado. Un dato interesante es que las mujeres tienen más preparación, e incluso, son las que más aportan al gasto familiar. La formación académica de los profesores encuestados se logró en instituciones públicas, solamente 10 de ellos acudieron a un jardín de niños, 35 hicieron estudios de secundaria y preparatoria en escuelas particulares por no haber alcanzado lugar en las públicas, aunque su preparación la concluyeron en escuelas normales rurales u oficiales.

³³ Naville, P. *Psicología, marxismo y materialismo*, p. 132.

La práctica del fútbol y ver los programas de televisión, son actividades que ocupan el tiempo libre del 70% de las familias, el 22% busca oportunidades para viajar y solamente el 8% se interesa por actividades culturales refinadas. De estas últimas, son la música y la danza las que se practican con mayor frecuencia. Mayoritariamente manifiestan su gusto por la música popular y por la danza regional prehispánica o mestiza, los bailes urbanos como el danzón, el cha-cha-cha y las cumbias. No existen hábitos de estudio, el interés por la investigación formal está ausente y solamente 4 de ellos demuestran inclinaciones hacia la lectura, aunque no de manera sistemática ni por temas específicos. Se apropian de información a través de los noticieros televisivos y de radio así como de revistas y periódicos.

Abordados sobre sus expectativas personales, la totalidad de ellos pugnan por conseguir elevar la calidad de vida de sus hijos, algunos por seguir preparándose para lograr ascensos y mejorar económicamente. Los mayores de veinte años de servicio se plantean “aguantar” hasta la jubilación. 52 de estos docentes optaron por la docencia como plataforma, 92 no tuvieron otra alternativa, 41 lo decidieron por tradición familiar y solamente 15 la consideran su vocación. Los primeros todavía viven de la docencia con una eterna actitud de rechazo y apatía para responder a las propuestas innovadoras. Los segundos y terceros se quedaron en su zona de confort y no aspiran a más y, los últimos, se esfuerzan por mantenerse actualizados y aprovechan cualquier foro para fortalecer su forma de trabajo, manifiestan un genuino interés por mejorar la calidad educativa y muestran aprecio y preocupación por sus alumnos, sus escuelas y la sociedad en general.

De los 200 profesores interrogados 108 eran varones y 92 mujeres; la mayoría tenía entre los 37 y 49 años de edad y se pudo constatar que sus familias tienen como común denominador la existencia de problemas económicos, un desarrollo personal en ambientes psicológicos y sociales muy poco favorables y una enorme debilidad académica producto de la formación en instituciones públicas que comúnmente no están acostumbradas a dar cuenta de sus resultados. Otra recurrencia es la asunción de actitudes de simulación o práctica de la lisonja, habilidad desarrollada en la lucha por la autoconservación y que constituye un

discurso que los alumnos van aprendiendo e incorporando sutilmente en el manejo de sus relaciones interpersonales hasta convertirlo en una forma de vida.

En Latinoamérica la inmensa mayoría de los profesores de educación básica proviene de las clases subalternas. Evidentemente, hoy día no se puede sostener un planteamiento que suponga la heredabilidad genética de una ocupación, pero sí del temperamento que induce a ella y a la comisión de determinados actos. Como sostiene Barnett:

“Las diferencias que existen entre los individuos humanos dependen, en parte, de lo que heredan de sus padres, y en parte de las diferencias del medio en que viven: la herencia y el medio influyen recíprocamente uno sobre otro de manera compleja, para dar como producto acabado el individuo adulto. No es posible afirmar que es la herencia o que es el medio lo que ejerce una influencia mayor sobre las variaciones entre individuos; pero mientras podemos modificar el medio (por ejemplo las condiciones de nutrición o de trabajo), por lo general debemos aceptar la herencia.”³⁴

Más adelante señala:

“En toda sociedad todos los niños son moldeados sistemáticamente en todo aspecto de su conducta, sus posturas y sus movimientos, sus maneras de pensar y sus modos de sentir a consecuencia de las impresiones que inconscientemente reciben durante cada momento de vigilia, desde el instante de su nacimiento.”³⁵

El origen de clase y las condiciones en las que se desarrolla su práctica profesional hace de los profesores un grupo social perteneciente a estas clases sociales. No sólo proviene de las clases subalternas sino que su existencia se desarrolla en las filas de las mismas. Como señala Mariategui:

“Ninguna categoría de trabajadores intelectuales aparece tan naturalmente destinada a dar su adhesión a las nuevas ideas como la de los maestros de primera enseñanza. En mis artículos precedentes, me he referido, más de una vez, al espíritu

³⁴ Barnett, A. *La especie humana*, p. 11.

³⁵ *Ibid.*, p. 152.

de clase que distingue y separa la enseñanza primaria de la enseñanza secundaria y superior. La escuela, a causa de ese espíritu, no sólo diferencia a la clase burguesa de las clases pobres en la cultura y en la vida. Diferencia, igualmente, a los maestros de una clase de los maestros de la otra. El maestro primario se siente próximo al pueblo. El maestro del Liceo o de la Universidad se siente dentro de la burguesía. Es, además, en la enseñanza primaria, donde se produce, generalmente, el tipo puro, el tipo profesional de educador. El maestro primario es sólo maestro, es sólo enseñante, en tanto que el profesor de Liceo o de la Universidad es, al mismo tiempo, literato o político. La docencia secundaria y universitaria, tanto por su función como por su estructura, tiende a crear una burocracia conservadora.”³⁶

La afirmación de Mariategui es parcialmente verdadera. Efectivamente, los profesores de educación primaria son la categoría de trabajadores intelectuales “naturalmente destinada” a adherirse a las nuevas ideas pero, el hecho de que “naturalmente” estén destinados a ello no significa, de ninguna manera, que realmente suceda así, como no necesariamente sucede con los obreros. Debe existir, seguramente, algún tipo de “nuevas ideas” a las que se adhieran fácilmente los profesores pero, por lo que se refiere a nuevas estrategias didácticas, a las nuevas concepciones de la historia y de la realidad y a la realización de nuevas lecturas, el profesor de educación primaria asume una actitud de permanente rechazo. Las condiciones en las que vive y trabaja el profesor de educación básica son completamente diferentes a las del profesor de educación superior que, además es, al mismo tiempo, profesional de alguna ocupación lo cual le permite una mayor diversificación laboral profesional o investigativa. El profesor de educación básica es formado para realizar una función abnegada, sin ambiciones de bienestar económico y para dar a los niños pobres la instrucción elemental “gratuita y obligatoria” del Estado.³⁷

En México se observa, inclusive, la existencia de familias “magisteriales”. En todas las familias existe la posibilidad de reproducción ocupacional, dependiendo de la fuerza que los referentes ocupacionales poseen

³⁶ Mariategui, J. C. “Los maestros y las nuevas corrientes”, en Mariategui, J. C. *et al. Problemas teóricos de la educación*, p. 13.

³⁷ *Vid.*, Mariategui, J. C. “Los maestros y las nuevas corrientes”, en Mariategui, J. C. *et al. Problemas teóricos de la educación*, p. 14.

en el conjunto total. De este modo, es frecuente que el agricultor cree hijos agricultores y que los hijos de los médicos estudien medicina también. La familia opera como trasmisora de referentes constitutivos de personalidades con alto contenido profesional, pero hay profesiones en las que se observa una mayor capacidad reproductora. Es el caso particular de la profesión médica y de la magisterial. No es frecuente que los hijos de los ingenieros civiles estudien ingeniería civil ni que los hijos de los filósofos estudien filosofía; en cambio, es frecuente que los hijos de los médicos estudien medicina y muy frecuente que los hijos de los profesores estudien también para profesores. Es posible que los rasgos temperamentales básicos para el ejercicio profesional de la docencia sean dominantes genéticamente y que la vida cotidiana de las familias magisteriales sea potente también. El dato empíricamente observado es la enorme cantidad de familias magisteriales existentes. La ocupación magisterial en educación básica se convierte en ocupación familiar, situación que no se da entre los académicos de nivel superior en los que la diversificación académica y ocupacional es predominante. Habrá que tomar en cuenta que

“la psicología y la psiquiatría nos muestran que la relación familiar no es sólo el vínculo que lleva al desarrollo de las posibilidades humanas, sino que en tanto socializante es también potencialmente un vínculo alienante; así la enseñanza prolonga y sistematiza estos aspectos polares de la relación que comienza a formarse en el hogar.”³⁸

En el caso del magisterio se da una especie de reproducción de la fuerza de trabajo y de la personalidad requerida para ello. Esto se debe a que “la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su calificación sino, al mismo tiempo, la reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido.”³⁹ La cantidad y el tipo de saberes que al profesor se le transmiten e incorporan a la conciencia en su familia y en

³⁸ Bohoslavsky, R. “Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante”, en Glazman, R. (Coord.). *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*, p. 58.

³⁹ Althusser, L. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, p. 14.

las instituciones en las que se forma como tal, garantizan el egreso con un bajo nivel académico e intelectual que genera en el profesor el sentimiento de ignorancia e incapacidad y que, al mismo tiempo, opera como inhibidor de reclamos salariales y profesionales calificados. El hecho de que los profesores provengan de las clases subalternas implica necesariamente el formarse en un medio restringido en cuanto a universo referencial teórico y artístico y, por lo tanto, del desarrollo de sensibilidades escasamente refinadas. Por esto es por lo que, en el caso del magisterio es sumamente importante recurrir al análisis de su extracción social ya que

“el grado de escolaridad de los padres provoca que el capital cultural con el que ingresa la gran mayoría de los estudiantes a las normales sea muy limitado y tenga como referente fundamental los elementos proporcionados por la cultura escolar, que en muchos casos es muy deficiente.”⁴⁰

Según Reyes Esparza:

“... los normalistas tienen, en gran proporción, su origen en familias de obreros, campesinos y pequeños comerciantes, así como familias de empleados y profesores. Por lo tanto, el carácter de clase de los estudiantes de magisterio no se ha modificado sustancialmente, pues en las generaciones anteriores se presentaba una composición similar.”⁴¹

La clase de origen limita las posibilidades; las carreras profesionales no son accesibles para cualquiera. Algunos proyectos personales, habilidades, capacidades y aptitudes de los sujetos en formación se pierden en el anonimato y la impotencia va formando parte de la frustración que provoca la asunción de actitudes conformistas que, en tanto más conscientes, mayor agresión causan al individuo que las vive.

En la inmensa mayoría de los casos, los profesores poseen una mejor situación económico-social que la que poseía su familia de origen.⁴² Por

⁴⁰ Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, p. 61.

⁴¹ *Ibid.*, p. 62.

⁴² “... los indicadores de condiciones de vida utilizados en la encuesta nos ponen frente a un grupo social que en su mayor parte presenta una conservación del nivel de vida alcanzado por la genera-

sus ingresos y por las condiciones en que realiza su práctica profesional, el profesor es miembro de la denominada “clase media” pero en el estrato más bajo de ésta. Los miembros de la clase media tienen la característica de que perciben ingresos superiores a los de la gran masa de proletarios y campesinos y quieren alcanzar los niveles de consumo de la clase dominante. A la clase media pertenecen los sujetos más refinados culturalmente y los intelectuales orgánicos y comprometidos tanto de las clases dominantes como de las subalternas. En sus filas están tanto los generadores de movimientos libertarios como de movimientos fascistas; comerciantes altamente enajenados como novelistas de alto refinamiento; creadores de anuncios comerciales embrutecedores y ensayistas de discursos críticos devastadores de la sociedad.

En especial, el magisterio es un segmento de la clase media con una potencia enorme en cuanto a la transmisión de referentes ocupacionales entre sus miembros. Como dice Gramsci:

“En una serie de familias –especialmente de las capas medias– los niños encuentran en la vida familiar una preparación, una prolongación y una integración de la vida escolar, absorben, por así decirlo, ‘en el aire’ una serie de nociones y de actitudes que facilitan la carrera escolar propiamente dicha: conocen ya y desarrollan el conocimiento de la lengua literaria, es decir, el medio de expresión y de conocimiento, técnicamente superior a los medios de que dispone, por término medio, la población escolar entre los seis y los doce años. Los alumnos de la ciudad, por el sólo hecho de vivir en ciudad, han absorbido ya antes de los seis años una gran cantidad de nociones y de actitudes que hacen más fácil, más fructífera y más rápida la carrera escolar.”⁴³

ción anterior y aun mejorado. En este grupo de docentes aún subsiste un modo de vida austero y conservador de bienes y costumbres (de la llamada ‘clase media argentina’).” *Vid.*, Martínez, D. *El riesgo de enseñar*, pp. 117-118.

⁴³ Gramsci, A. “La organización de la escuela y la cultura” en Mariategui, J. C. *et al. Problemas teóricos de la educación*, pp. 29-30. 4.1.2. Dice Martínez: “En América Latina se ha definido al magisterio como parte de la pequeña burguesía a la que se le agrega el calificativo de ‘funcionaria’, se señala además que tiende a la proletarización o pauperización y se emplea a menudo el concepto de ‘trabajadores de la educación’ para asimilarlo al conjunto de la clase trabajadora. Otros insertan al profesorado en la llamada ‘clase media asalariada.’ Esta condición social o pertenencia de clase del maestro, influye directamente en la transmisión de valores culturales, modo de vida y visión del mundo. Además de incidir en la autovaloración y percepción de sí mismo como trabajador intelectual y de la cultura.”

Evidentemente son las instituciones en las que se estudia la carrera de profesor y la práctica profesional las que más participan en su formación. Sin embargo, no sería ocioso analizar las condiciones en las que se da la generación del deseo o de la predisposición para ser profesor. Estas condiciones se ubican en el ambiente familiar y social del sujeto y en las experiencias escolares vividas durante la educación básica y media. La imagen de profesor que predomine en una familia y las características de los profesores que se tenga antes de ingresar a los estudios profesionales, son elementos que inciden positiva o negativamente en el deseo de estudiar la carrera. Por esto es por lo que, a pesar de la caída del prestigio y el salario del profesor

“las clases medias y medias bajas empobrecidas continuarán confiando en la inversión educativa, en la medida en que no disponen de otras formas alternativas de capital para realizar sus aspiraciones sociales.”⁴⁴

STATUS SOCIAL DE LA PROFESIÓN

Status es un rango otorgado por la sociedad a cada uno de los individuos que forman parte de ella. Algunos factores que influyen en la asignación del status son de orden biológico, de parentesco, de grado y género de instrucción, de propiedades materiales, de credo político y religioso y hasta de belleza física. El sujeto social desempeña varios papeles y asume roles o funciones diferenciales, tantos como grupos en los que interactúa, dependiendo de la clase social a la que pertenece. La pertenencia de clase está determinada por el lugar que los sujetos ocupan en cuanto a la propiedad de los medios de producción, lo cual aparece como capacidad económica, acceso a la información, educación, posibilidad de consumo, etcétera. En toda sociedad existen dos bloques de clases sociales: la clase dominante que está formada por quienes controlan los medios de producción, el capital y la superestructura legal y política y la clase subalterna que sólo posee su fuerza de trabajo. La faja inferior

⁴⁴Tenti Fanfani, E. *La escuela vacía: Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*, p. 83.

de la clase dominante y la superior de la clase subalterna constituyen la denominada clase media que opera como brazo ejecutor de la clase dominante.

El profesor de educación básica surge y pertenece a la clase proletaria y ha encontrado en la profesión una forma de acceder a otros niveles de consumo. Los profesores de educación primaria procuran que sus hijos se incorporen al gremio en otros niveles. En estas tendencias se observan algunos criterios selectivos: la hija estudia para educadora (preescolar) porque es más sencillo, seguramente se casará pronto y porque se trata de una ocupación propia para las mujeres; el varón se prepara para incursionar en la secundaria o en educación especial porque, entre el magisterio, esos niveles dan una mejor imagen que la que posee el profesor de educación primaria, se gana más y las posibilidades de proyección son mayores. Esto sucede cuando no existe otra opción, es decir, cuando en la pareja sólo trabaja el padre o trabajan los dos pero los sueldos no son suficientes como para pensar en universidades.

Otra forma de alcanzar un status superior es la intervención de los padres en la selección de la pareja. Esto implica buscar a alguien que, si bien no pertenece a un nivel superior, por lo menos esté en el mismo. En la sociedad mexicana se puede fácilmente observar el proceso de embellecimiento genético de las clases dominantes, por la incorporación de las mujeres bellas de las clases subalternas a las filas de las clases superiores. La mujer cosificada totalmente de manera casi siempre inconsciente, mediante un complicado pero automático mecanismo, establece el status social que puede alcanzar por medio del status de los varones que la pretenden. La mujer busca entablar una relación de pareja con el varón de más alto status social entre quienes la pretenden, más allá de las características personales del sujeto. De este modo, las clases sociales se van homogenizando biológicamente: los poseedores de rasgos físicos considerados socialmente bellos cada vez se concentran más entre las clases dominantes, mientras que los poseedores de rasgos considerados feos se ubican en las clases subalternas.

Entre los profesores es fácil observar de cerca este fenómeno. Los rasgos físicos predominantes entre los profesores de educación primaria mexicanos son los propios de los estratos inferiores de las clases subal-

ternas. Esto se ve reforzado por la tendencia a establecer relaciones de pareja entre ellos mismos, es decir, entre profesores, situación que no se da con esa frecuencia entre los miembros de otras ocupaciones o entre los académicos de educación superior.

La pretensión es asegurar no sólo la descendencia sino, sobre todo, los bienes que se ha logrado acumular, ya que las posesiones en las formas actuales de vida son las que dan el lugar que se ocupa en la jerarquía social.

“La presión social ejercida sobre el sujeto lo condena a un estado permanente de angustia, en un devenir en el que siempre se ha de estar alerta porque el competidor puede estar acechando en cualquier sitio. El sujeto competidor anhelante de triunfos se torna desconfiado, inseguro, hipócrita y farsante. Las actitudes severas y despreciativas, la envidia y la competencia, conducen al sujeto a adquirir un complejo de inferioridad producto de la relación entre lo que es y lo que se espera de él.”⁴⁵

Es en la familia en donde se establecen los primeros afanes competitivos que en un futuro causarán la fragmentación social, misma que acusará los niveles de agresividad dados en la familia.⁴⁶

En la elección de la pareja la familia espera del individuo siempre una “buena decisión”, por lo que los sujetos entran en competencia para lograr el mejor partido, es decir, para vincularse amorosamente con aquella persona que cubra las exigencias del grupo familiar. Y no sólo eso, la propia familia adopta actitudes mercenarias en la promoción de los hijos, sobre todo en el caso de las mujeres. Es así como el sujeto desde muy pequeño tendrá que incorporarse al juego social de la aceptación o rechazo en absolutamente todas sus acciones, generándosele múltiples penalidades. Como hijo compite con sus hermanos. La comparación y la descalificación son el pan de cada día; el individuo rumia a solas sus emociones porque ni eso es posible manifestar, no se tiene derecho a decir lo que

⁴⁵ Covarrubias Villa, F. *La otredad del yo*, p. 95.

⁴⁶ “... la competitividad entre los miembros de la sociedad acentúa la fragmentación de ésta, puesto que cada uno de ellos lucha por sus propias aspiraciones. El individuo responde, entonces, a su necesidad de comunicación intercambiando mensajes que no llegan a darle una posibilidad de comunicar lo que realmente siente, le preocupa, piensa, ansía.” García Liñan, C. M. *La necesidad de comunicarse*, p. 20.

se siente y piensa, pues los patrones culturales de la sociedad así lo exigen.⁴⁷ El hijo mayor lleva a costas la responsabilidad de poner el ejemplo, de convertirse en el modelo a seguir.

A este respecto, De Acevedo plantea que

“las representaciones colectivas en que la sociedad se expresa, son comunes a los miembros de un grupo social dado, se transmiten de generación en generación, se imponen a los individuos, despertando en ellos, según los casos, sentimientos de temor, respeto, adoración por sus fines.”⁴⁸

En la exigencia de la toma de decisiones ése será el tenor, deberá poseerse un buen nivel de conciencia para superar la dependencia, porque desde luego habrá que ser responsable, sólo que ello no depende exclusivamente del sujeto.⁴⁹

Experimentándose como vendedor-mercancía, la auto-estimación del hombre depende de condiciones que están fuera de su control, pues será considerado socialmente valioso en cuanto alcance éxitos, lo cual implica que constantemente esté luchando de manera inflexible para evitar que cualquier fracaso se convierta en una grave amenaza para su estimación. De este modo, se evitan los sentimientos de inseguridad, desamparo e inferioridad, por lo que comúnmente el sujeto decide

⁴⁷ “Según una teoría ambiental, las emociones están determinadas de acuerdo con los requerimientos sociales. Margaret Mead observó, por ejemplo, que, en Bali, a los niños se les enseñaba, desde muy pequeños, a no mostrar sus emociones. En la sociedad balinesa la emoción sólo se permite como fenómeno colectivo, como es el caso en las danzas rituales.” Wolf, W. *Introducción a la psicología*, p. 145.

⁴⁸ De Acevedo, F. *Sociología de la educación*, p. 54.

⁴⁹ “Si el hombre fuere tan solo una inteligencia despojada de carne y hueso, alcanzaría su meta por medio de un extenso sistema intelectual. Pero como es un ente dotado tanto de cuerpo como de mente, tiene que reaccionar ante la dicotomía de su existencia no solamente pensando, sino también con el proceso de vivir, con sus sentimientos y acciones. Tiene que luchar por la experiencia de unidad en todas las esferas de su existencia a fin de lograr un nuevo equilibrio. De aquí que todo sistema de orientación satisfactorio no se integre únicamente con elementos intelectuales, sino también con elementos sentimentales y sensoriales realizables en la acción en todos los terrenos de la actividad humana.” Fromm, E. *Ética y psicoanálisis*, p. 60. “... Marx. hizo algunas declaraciones muy directas sobre los impulsos humanos. Diferenció los impulsos constantes o ‘fijos’ que existen en todas las circunstancias y que pueden ser modificados por las condiciones sociales solo por lo que se refiere a la forma y la dirección, y los impulsos ‘relativos’ que ‘deben su origen sólo a determinado tipo de organización social’. Marx suponía que el sexo y el hambre caían en la categoría de los impulsos ‘fijos’, pero nunca se le ocurrió considerar el impulso por obtener el máximo de ganancias económicas como un impulso constante.” Fromm, E. *Marx y su concepto del hombre*, p. 26.

mantenerse en la zona de confort que ofrece la familia, en el “soy como tú quieres que sea”, aunque para ello tenga que simular o manipular. En el resto de sus relaciones sociales el sujeto repite estas prácticas: para alcanzar status, se ve obligado a vivir en la eterna simulación, primero en la familia y luego en todos y cada uno de los grupos interactivos en los que se involucra; simula en la escuela, en la iglesia, en el juego, en el partido político, en el trabajo, con la pareja y hasta consigo mismo.

Actualmente se hacen más notables estas características de convivencia. La demencia social es cada día más evidente como evidente es el incremento de la cosificación del hombre. Los referentes que conforman los bloques de pensamiento en los niveles de conciencia alcanzados en la apropiación de la realidad que ha prevalecido en la dinámica familiar, no se parecen en nada al concepto que propone el pensamiento dialéctico-crítico.⁵⁰

Berger y Luckmann aseguran que el orden social existe solamente como producto de la actividad humana⁵¹ y que surge de la realidad objetiva de la sociedad; el universo simbólico adquiere sentido en cuanto las instituciones y los roles particulares se legitiman al ubicárseles en un mundo ampliamente significativo. En cambio, la corriente estructuralista argumenta que la conciencia y experiencia son sólo elementos secundarios en el devenir histórico y las relaciones de poder representadas en las estructuras políticas y económicas.⁵² En la perspectiva culturalista, el concepto de clase es visto no como un conjunto abstracto de determinaciones para lograr la membresía de clase de una persona en torno a las relaciones económicas, sino como la forma en que ella o ellas son comprendidas y experimentadas en los grupos sociales, entonces pues, es el hombre quien construye la necesidad y la conveniencia de establecer las jerarquías sociales a partir de las relaciones de

⁵⁰ “La unidad sólo existe en lo diverso. La mismidad es lo uno diferenciado contradictoriamente constituido. En estos términos, la familia se expresa como unidad y sus integrantes como multiplicidad. La familia para serlo requiere de la diferenciación de sus integrantes quienes, al desarrollarse en ella, la afirman como unidad y la niegan en el proceso de afirmación del individuo como persona, parte de la unidad y distinta de ella en cuanto particularidad, pues cada individuo es distinto de los demás.” Covarrubias Villa, F. *La generación histórica del sujeto individual*, p. 50.

⁵¹ Berger, P. y T. Luckmann. *La construcción social de la realidad*, p. 73.

⁵² Giroux, H. *Teoría y resistencia en educación*, p. 167.

producción,⁵³ pues es ésta una característica inherente a las formas de vida de la sociedad capitalista.

“El sujeto de la sociedad capitalista además de la dualidad de su propio yo lleva una vida cotidiana desarrollada en un mundo de dualidades sociales: patrón-trabajador, jefe-subalterno, hogar-oficina o fábrica, fuerza de trabajo-trabajo, cónyuge-amante, amigos-compañeros de trabajo, anhelos-realidad, salarios-precio, familia-individuo, etcétera. Estas dualidades no son consubstanciales a la especie puesto que se ha vivido de otros modos en el pasado, sino que corresponden a una manera histórica específica de organización social que es la capitalista, por lo que la realización integral del sujeto implica la supresión de las relaciones sociales que la impiden.”⁵⁴

Cada una de las dualidades sociales exigirían un tratado especial, puesto que la dinámica operativa en cada una de ellas implica, para el sujeto que las vive, la imperiosa necesidad de trabajar al máximo su poder de entendimiento, ya que del tipo de relación que se establezca entre ellas depende el tipo de hombre que participe en la sociedad. Suprimir estas dualidades implica la existencia de una capacidad individual que la sociedad actual no genera. Se trata de una tarea realmente titánica que implica el replanteamiento de la familia y la escuela como primeros espacios de socialización.

Se ha dado en considerar al profesor como un pequeño burgués, pero sus condiciones laborales, culturales y sociales lo tienen colocado en un lugar muy inferior a éste. En este sentido, los profesores como transformadores sociales tendrían la tarea de imprimirle fuerza al proceso de transformación⁵⁵ de las clases sociales. Pero, ¿cómo pedir tal esfuerzo a quienes

⁵³ “La producción en cualquiera de sus formas se basa en la organización social que, desde el esclavismo hasta el capitalismo ha sido clasista. Si Hegel hubiese llevado hasta sus últimas consecuencias su lógica, habría encontrado que la unidad contradictoria denominada sociedad, está determinada por la contradicción antagónica de clases, pues una clase existe por su contraria. La ignorancia y la enajenación padecida por las clases subordinadas, la subsunción del trabajo al capital, son la condición de existencia de la burguesía, que se presenta como negación del proletario y que, con base en el privilegio, producto de la explotación del trabajo enajenado, erige su cultura.” Covarrubias Villa, F. *La generación histórica del sujeto individual*, p. 61.

⁵⁴ Covarrubias Villa, F. *La otredad del yo*, p. 84.

⁵⁵ “La mutabilidad permanente de los bloques de pensamiento implica un proceso de constitución-desconstitución-constitución tal, que nunca cesa la articulación y rearticulación de los referentes viejos, de los recientemente incorporados y de los que en ese momento se están incorporando. La mutabilidad de lo real hace inédita siempre a la realidad y a la generación de referentes interminable.” Covarrubias Villa, F. *Las herramientas de la razón*, p. 17.

se les ha negado la posibilidad de consolidarse, por la propia ignorancia y enajenación en su clase social de origen, involucrados en una dinámica que los proyecta como una masa amorfa, manipulable y exprimible, considerada incluso como succulento capital político para los grupos de poder, con un pobre sentido de identidad y pertenencia que los hace sensibles a cualquier intento de homogenización? Lo más preocupante es que ni siquiera se dan cuenta los profesores de la existencia de esta situación.

Hay quienes por derecho propio exigen el status. La presencia de profesores y profesoras egresadas de los colegios particulares que se incorporan a la familia magisterial por alguna circunstancia, ciertamente asumen actitudes que los identifica con la clase a la que pertenecen, de tal forma que sin esfuerzo aparente llegan a ocupar lugares privilegiados en las filas del gremio, desde funciones administrativas hasta de ubicación en las escuelas. Nadie dice nada pero el malestar y la disconformidad están latentes, lo que de alguna manera crea formas de relación patológicas.

La vida de los profesores es como la de cualquier otro miembro de la sociedad: lucha por poseer una casa mejor que la de sus colegas, un automóvil último modelo, vestir y calzar a la moda, realizar las mejores fiestas y presumir con las amistades. Pero lo cierto es que el grueso de ellos vive en casas de interés social, el mejor auto que puede comprar es de los más baratos en el mercado, viste y calza con programas de crédito, el aguinaldo o los préstamos le ayudan a realizar sus festejos y difícilmente puede darse el lujo de llegar al término de la quincena sin pedir dinero prestado. Lo más que puede lograr es diferenciar su casa de la de los demás por lo menos en la fachada, comprar un automóvil a crédito o por autofinanciamiento. Si alguno se ve favorecido por una herencia o un matrimonio con un miembro de la clase burguesa y logra vivir en una zona residencial, poseer un auto de mayor valor y vestir prendas de marcas con prestigio en el mercado, se convierte en el héroe y la envidia de sus compañeros.

La conciencia del profesor es pragmático-utilitarista y en ella no cabe la lógica y el razonamiento, mucho menos la dignidad y el orgullo profesional.⁵⁶ Hay profesores que pretendiendo diferenciarse de sus com-

⁵⁶“El pensamiento utilitarista se sintetiza en la frase ‘lo bueno es útil’. El hombre ordinario, independientemente de la clase social a la que pertenezca, se relaciona con la realidad de una manera totalmente operativa. No puede formularse interrogaciones respecto al qué sino que su conciencia

pañeros, venden su fuerza de trabajo en otras actividades (comercio, agentes de venta, grupos musicales, “limpias”, choferes de taxis, lectura de cartas), contratan las llamadas dobles plazas o emigran a los Estados Unidos en los períodos interanuales. En fin, cada día se descubren nuevas estrategias empleadas por los profesores tratando de lograr escalar posiciones sociales más altas.

Esta preocupación, como pueden constatar los estudiosos de la naturaleza humana, es tan antigua que pareciera consustancial a la especie. A principios del siglo pasado,

“los antropólogos se quedaron sorprendidos al descubrir que ciertas tribus primitivas practicaban un consumo y un despilfarro conspicuos que no encontraban parangón ni siquiera en las más despilfarradoras economías de consumo. Hombres ambiciosos, sedientos de status competían entre sí por la aprobación social dando grandes festines. Los donantes rivales de los festines se juzgaban unos a otros por la cantidad de comida que eran capaces de suministrar, y un festín tenía éxito si los huéspedes podían comer hasta quedarse estupefactos, salir tambaleándose de la casa, meter sus dedos en la garganta, vomitar y volver en busca de más comida. El caso más extremo de búsqueda de status se descubrió entre los amerindios que en tiempos pasados habitaban las regiones costeras del sur de Alaska, la Columbia Británica y el estado de Washington. Aquí los buscadores de status practicaban lo que parece ser una forma maniaca de consumo y despilfarro conspicuos conocida como *potlatch*. El objeto del *potlatch* era donar o destruir más riqueza que el rival. Si el donante del *potlatch*, era un jefe poderoso, podía intentar avergonzar a sus rivales y alcanzar admiración eterna entre sus seguidores destruyendo alimentos, ropa y dinero. A veces llegaba incluso a buscar prestigio quemando su propia casa.”⁵⁷

Estas posturas temerarias y hasta cierto punto estrafalarias no son completamente ajenas a las prácticas actuales de los miembros del gremio magisterial. Entre los profesores es frecuente que la preparación de una celebración de boda o quince años se inicie desde uno o dos años de

sólo procesa la dimensión instrumental del mundo. La dimensión instrumental-utilitaria de lo real se convierte en orientación teleológica y condición existencial, pero no proporciona la comprensión de las cosas del mundo.” Covarrubias Villa, F. *La otredad del yo*, p. 101.

⁵⁷ Harris, M. *Vacas, cerdos, guerras y brujas*, p. 101.

anticipación y que los enseres se comprenden en el extranjero. Es notoria la presencia entre el magisterio de muchos rasgos de la cultura estadounidense, sin faltar la de búsqueda patológica de status señalada por Vance Packard.⁵⁸

El vértigo que produce el placer del poder limita la posibilidad de pensar en la afirmación de la identidad y del sentido de pertenencia, como vía para modificar la estructura económica y social que oprime a la clase de procedencia.

Es interesante observar esa contradictoriedad en las acciones de los profesores: por un lado, están deseosos de participar en los grupos de poder y, por el otro, reconocen interiormente la imposibilidad para adecuarse a las exigencias. En un círculo de conversadores es poco o nada lo que pueden plantear porque el amorfismo conceptual no provee los elementos necesarios; en un foro cultural, la falta de experiencias vividas y de consulta bibliográfica limita las posibilidades de expresión. Por esto es por lo que el profesor prefiere los eventos populares en los que sus frustraciones puedan salir a flote sin la preocupación de cubrir normas de convivencia con un alto nivel de exigencia.

Dice González:

“... la especie humana podrá sobrevivir precisamente como especie robotizada, programada y uniformada, que ha perdido esa sobre-naturaleza esencial (ethos) que es la cualidad propiamente de la vida: el mundo del sentido, de los valores éticos, estéticos, religiosos, científicos, metafísicos; ese mundo de lo libre, lo cualitativo, lo individual, lo amoroso, lo ‘espiritual’. Se asegura la ‘subsistencia’ pero no la ‘existencia’ del hombre homo humanus, como homo ethicus.”⁵⁹

⁵⁸ “Vance Packard tocó una fibra sensible cuando describió a los Estados Unidos como una nación de buscadores competitivos de status. Parece ser que muchos americanos pasan toda su vida intentando ascender cada vez más alto en la pirámide social simplemente para impresionar a los demás. Se diría que estamos más interesados en trabajar para conseguir que la gente nos admire por nuestra riqueza que en la misma riqueza, que muy a menudo no consiste sino en baratijas de cromo y objetos onerosos e inútiles. Es asombroso el esfuerzo que las gentes están dispuestas a realizar para obtener lo que Thorstein Veblen describió como la emoción vicaria de ser confundidas con miembros de una clase que no tiene que trabajar. Las mordaces expresiones de Veblen ‘consumo conspicuo’ y ‘despilfarro conspicuo’ recogen con exactitud un sentido del deseo especialmente intenso de ‘no ser menos que los vecinos’ que se oculta tras las incesantes alteraciones cosméticas en las industrias de la automoción, de los electrodomésticos y de las prendas de vestir.” Harris, M. *Vacas, cerdos, guerras y brujas*, pp. 102-103.

⁵⁹ González, J. *El ethos, destino del hombre*, p. 33.

Obviamente, esta gama de situaciones son comunes a la vida colectiva, ya que como dice Vandel,

“... a pesar del aumento del volumen del cerebro y de su complejidad, y de la posesión de notables aptitudes intelectuales, el hombre no habría podido alcanzar la condición humana si se hubiera encontrado aislado. El hombre es verdadero hombre porque vive en sociedad.”⁶⁰

Entonces pues, si el hombre es quien provoca la inestabilidad, es también el responsable de lograr el equilibrio, por lo que deberá ser capaz de adoptar una actitud crítica ante los procesos de re-socialización, es decir, en el abandono de prácticas aprendidas y la sustitución por otras, en la búsqueda de la movilidad social y la expectativa de unirse a estratos superiores, para que evite caer en un racionalismo burgués, “un racionalismo de status quo, de permanencia y, en consecuencia, también de la falsificación y del engaño...”⁶¹

Naville afirma que Freud considera incluso la posibilidad de la desaparición total de lo que constituyen los rasgos particulares de un individuo, porque para éste (el individuo), el prójimo juega siempre el papel de modelo, de un objeto, de un asociado o de un adversario, por lo que,

“cada individuo forma parte de varios aglomeramientos, presenta las identificaciones más variadas, es orientado por sus lazos en múltiples direcciones y construye su ideal del yo siguiendo los más diversos modelos. Cada individuo participa así en varias almas colectivas: aquella de su raza, de su clase, de su comunidad profesional, de su Estado, etcétera, puede, además, elevarse a cierto grado de independencia y originalidad.”⁶²

Lograr el status se convierte en una exigencia de afirmación individual existencial.

⁶⁰ Vandel, A. “El fenómeno humano”, en Vallois, H., A. Vandel, *et al.*, *Los procesos de hominización*, p. 32.

⁶¹ Naville, P. *Psicología, marxismo y materialismo*, p. 28.

⁶² *Ibid.*, pp. 156-157.

El profesor de educación básica en México siente que ha perdido su identidad profesional⁶³ y que la suya no es una auténtica profesión.⁶⁴ Su mundo es plano y gris. Sus ingresos son semejantes a los de sus colegas, así como la casa, el automóvil, la ropa, los viajes, las fiestas, el temario del curso que imparte, la didáctica y hasta las aspiraciones. No hay expectativa ni grandes desafíos. No se aproxima nada interesante. No hay diversidad en las interpretaciones de los discursos teóricos o de la producción artística pues nadie se ocupa en ello. Las divergencias políticas tienen la misma fuente que la filiación a un equipo de fútbol, pues la heterogeneidad ideológica es escasa y despojada de conocimiento teórico. Las grandes diferencias entre las opiniones de los profesores se ubican en los conflictos por la obtención de prestaciones, la radicación de plazas y la obtención de más altas categorías salariales.

Desde su origen hasta su vida profesional, el profesor vive en un ambiente autoritario y opresivo. Generalmente proviene de familias proletarias, campesinas o de clase media baja en las que predominan las relaciones impositivas. En las escuelas en las que estudió siempre se le reprimió. Él reprime a sus alumnos y sus superiores lo reprimen a él. No está acostumbrado a la discusión académica pues nunca ha participado en la determinación de los contenidos curriculares de su propia formación y de la de sus alumnos, ni siquiera en la de los contenidos de los escritos que ha leído. Canaliza sus frustraciones profesionales y existenciales hacia la represión de sus alumnos y de sus propios hijos. Es impermeable a la crítica, se refugia en la protección sindical y centra la razón de su existencia en la consecución de prestaciones y privilegios, dejando totalmente de lado su desarrollo intelectual y cultural.

En fin, la vida profesional del profesor es la antítesis de la academia, del desarrollo intelectual. Mariategui hace un planteamiento brillante al respecto. Dice:

⁶³ Fierro, M. C. "La gestión escolar por los maestros como apoyo a la recuperación de la identidad profesional del magisterio", en Ezpeleta, J. y A. Furlán (Comp.). *La gestión pedagógica en la escuela*, p. 304.

⁶⁴ Furter, P. "Los educadores, ¿culpables o víctimas de la crisis de la educación?", en Glazman, R. *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*, p. 103.

“El Estado condena a sus maestros a una perenne estrechez pecuniaria. Les niega casi completamente todo medio de elevación económica y cultural y les cierra toda perspectiva de acceso a una categoría superior. De un lado, carecen los maestros de posibilidades de bienestar económico; de otro lado, carecen de posibilidades de progreso científico. Sus estudios de la Escuela Normal no les franquean las puertas de la Universidad. Su sino puede confinarlos en un pueblecito primitivo donde vegetarán oscuramente, a merced de un cacique o de un diputado, sin libros ni revistas, segregados del movimiento cultural, desprovistos de elementos de estudio”⁶⁵

El profesor es formado como depositario de un paquete de saberes de los cuales no importa cómo fueron generados ni cuál es su contenido de objetividad. No se piensa a sí mismo como generador de conocimiento, sino como poseedor y transmisor. Aunque viva en la ciudad y tenga a su alcance librerías, bibliotecas, teatros, cine de arte, danza, salas de música culta, el profesor no está dotado de los referentes necesarios para apropiarse de la alta cultura; está formado de tal modo que no entiende racionalmente lo que está presente en su vida cotidiana; no está académicamente bien formado y las condiciones en las que se realiza su práctica profesional están muy lejos de ser las más apropiadas. Sus condiciones de trabajo son pésimas, su salario es muy reducido comparado con el de otras profesiones y es objeto de desprecio social.⁶⁶

El profesor sabe que su formación académica es endeble. Que el estudio de otras profesiones implica mucho más esfuerzo que el necesario para ser profesor. Entre la “gente culta”, es decir, entre la clase media culta, la ocupación de profesor de educación básica es considerada de muy bajo nivel intelectual. Incluso, entre los profesores de bachillerato y licenciatura en la UNAM, también existe un desprecio intelectual de los segundos hacia los primeros. Pareciera que el nivel escolar expresa el nivel intelectual del sujeto. El profesor universitario es considerado por los investigadores como un “archivo académico especializado”, que la única investigación que realiza es la de estado del conocimiento. Y los máximos reconocimientos

⁶⁵ Mariategui, J.C. “Los maestros y las nuevas corrientes”, en Mariategui, J.C. *et al. Problemas teóricos de la educación*, p. 14.

⁶⁶ Vid., Davini, M. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, p. 60 y Ornelas, C. *El sistema educativo mexicano*, p. 333.

a ese profesor en el ambiente universitario se expresan con la frase: “sabe mucho de esto o de aquello”, mientras que del investigador jamás se dice semejante cosa. El investigador es prácticamente desconocido por la comunidad estudiantil y de su existencia sólo saben los otros investigadores y los profesores. En cambio, los “buenos profesores” son conocidos y reconocidos por toda la comunidad estudiantil y profesional. Difícilmente un abogado con muchos años de experiencia se atrevería a desafiar cognoscitivamente a su profesor de derecho penal o el contador a su profesor de régimen fiscal.

Generalmente, el profesor universitario es dado al desarrollo de una enorme capacidad histriónica. Con la práctica aprende a hacer llegar los saberes a sus alumnos de una manera entendible para ellos, aunque también abunden profesores aburridos e insulsos. Pero, cuando el investigador universitario imparte cursos en el nivel de licenciatura, casi siempre es calificado de pésimo por sus alumnos, pues sus capacidades histriónicas son limitadas así como sus esfuerzos por impactar a sus alumnos. Sólo cuando imparte seminarios en posgrado es cuando logra una valoración apropiada. El profesor de educación básica, en cambio, es considerado socialmente como la encarnación de la negación pedagógica y de la incapacidad intelectual. Aunque el investigador considere inferior al profesor universitario, la brecha entre uno y otro es más pequeña que la existente entre estos dos y el profesor de educación primaria. Incluso, comparado con profesiones liberales con poca carga intelectual e investigativa, el profesor de educación primaria sale muy mal librado. Por ejemplo, es difícil creer que el profesor sabe más de pedagogía que un médico de medicina, que un ingeniero de resistencia de materiales o que un abogado de derecho. Socialmente está establecido que el médico sabe de enfermedades y que el arquitecto de construcciones pero, ¿de qué sabe el profesor de educación primaria? Como dice Ghilardi:

“En efecto, con respecto a otras actividades profesionales, la enseñanza es la que se halla más alejada de la investigación de sector. En otras palabras, si se la comparara con otras actividades (la del médico, el abogado, el manager del mundo económico e industrial) la profesión docente es la que presenta la división más neta entre el

trabajo mismo y el ámbito de la investigación, particularmente en lo que se refiere a la generación de nuevos conocimientos.”⁶⁷

Revisando el plan de estudios del magisterio se lleva uno la sorpresa de que no existen asignaturas dedicadas al tratamiento sustantivo de la historia, la naturaleza, el lenguaje matemático y el castellano. Es decir, el profesor no es formado con conocimientos sustantivos en ninguna disciplina científica, pues todas las asignaturas son tratadas exclusivamente desde una perspectiva didáctica. Aquí surge la pregunta ¿puede alguien enseñar lo que no sabe? Asombrosamente el profesor no sabe que existen muchas posturas en la interpretación de la historia y cree que ésta se reduce a fechas de acontecimientos, nombres de los participantes y denominaciones de los lugares de lo acontecido. Ignoran la historia como historicidad, la discusión de los ciclos, la periodización y los modos de producción, las perspectivas micro y macro; algunos han oído hablar de Marx y lo refieren como “un viejo barbón y greñudo creador del comunismo” y casi ninguno sabe de la existencia de Braudel, Hegel o Tácito. No saben redactar, cometen frecuentemente faltas de ortografía, no saben analizar textos, son incapaces de construir críticas a planteamientos teóricos o interpretativos.

Tampoco saben cuestiones elementales de genética, antropología, filosofía, física o matemáticas. No gustan de expresiones artísticas refinadas, tienen mal gusto, son desparpajados al caminar, reír o sentarse. Desde la escuela normal misma o desde la Universidad Pedagógica se inicia este proceso de formación sin que casi nadie se dé cuenta de lo que está pasando, ya que los propios formadores de los futuros profesores no son más que la encarnación acabada de este modelo de sujeto. Dice Reyes Esparza:

“Es preocupante que en las aulas de las normales formemos profesores frustrados aun desde antes de egresar, que preparemos maestros sin intereses académicos y culturales. El problema de formar profesores no sólo tiene implicaciones numéricas; de manera central, afecta al tipo de profesores que estamos formando.”⁶⁸

⁶⁷ Ghilardi, F. *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, pp. 149-151.

⁶⁸ Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, p. 46.

Para el profesor no tiene sentido la formación académica ni el empeño laboral pues esto no cambia en lo fundamental sus condiciones de trabajo ni su jerarquía, pues lo que se valora para el establecimiento de sus ingresos es diferente a lo que hace cotidianamente en el salón de clase. Es exactamente lo contrario de lo planteado por Kerschensteiner cuando sostiene que

“el hombre pobremente dotado en el aspecto intelectual no puede ser nunca un buen maestro. Además, sucede que la inclinación a ser educador y maestro, por lo menos en los varones, aparece difícilmente antes de los 17 ó 18 años.”⁶⁹

Y esta cuestión del bajo nivel intelectual del profesorado es reconocido por la mayoría de quienes han investigado el tema. Por ejemplo Ornelas, quien dice que los recursos intelectuales “andan por la calle de la amargura”,⁷⁰ Reyes Esparza⁷¹ y Tenti Fanfani.⁷²

La pobreza académica e intelectual de la profesión de profesor de educación primaria se traduce a inferioridad profesional. El profesor de educación básica se siente académica, profesional y socialmente inferior a la inmensa mayoría de los profesionales. Y lo es.⁷³ Como dice Adorno:

“... de acuerdo con la opinión corriente, no se considera al docente, por más que se trate de un graduado universitario, como digno de reconocimiento social.”⁷⁴

Pero no se trata sólo de una imagen social ubicada en la exterioridad de los miembros del gremio; el propio profesor se siente inferior a otros

⁶⁹ Kerschensteiner, G. *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, p. 143.

⁷⁰ Ornelas, C. *El sistema educativo mexicano*, p. 273.

⁷¹ Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, p. 68.

⁷² Tenti Fanfani, E. *El arte del buen maestro*, p. 204. La conciencia del profesor puede estar constituida con referentes potencialmente críticos y reflexivos o no, poseer una concepción onto/teleológica hegemónica o subversiva y estar consciente o no de todo ello pero, lo que predomina son los profesores inconscientes de la estructura de su conciencia, acrílicos, irreflexivos y totalmente ajustados a la lógica del régimen social. Sólo en lo que se refiere a sus condiciones de trabajo, salario y prestaciones, el profesor es crítico y exigente; en todo lo demás el profesor participa de las concepciones y prácticas predominantes en la sociedad que lo constituyó como tal.

⁷³ En mi pueblo natal frecuentemente se escucha decir a los padres de familia: “Yo le dije a mi hijo que siguiera estudiando, que yo lo ayudaría. Le dije: estudia aunque sea pa’ profesor.”

⁷⁴ Adorno, T. “Tabúes relativos a la profesión de enseñar”, en Glazman, R. (Coord.). *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*, p. 18.

profesionales si bien él mismo posee una autoimagen positiva pues, como dice Ballenilla,

“cualquier profesor con una adecuada salud mental se caracteriza, entre otras cosas, por tener una autoimagen positiva de su papel, de otra manera sufriría su autoestima y le faltaría la seguridad necesaria para encarar un trabajo tan complejo y conflictivo.”⁷⁵

Esa imagen positiva que el profesor tiene de sí mismo ha sido creada en la escuela normal y entre sus propios compañeros de oficio pero, al igual que los políticos, sólo ellos poseen una imagen positiva de su actuar y, en el fondo, en el profesor existe un profundo sentimiento de inferioridad profesional cuya gestación asumió primero la forma de inferioridad académica.

Lo que sucede con el resto de la sociedad respecto a la imagen que del profesor se tiene, en el caso de los profesionales de otras áreas también sucede. El médico respeta y trata como igual al ingeniero, el sociólogo, al economista, al psicólogo y al antropólogo; pero ningún profesional de éstos trata como igual al profesor. Y esto sucede sencillamente porque, se cree que la ocupación de profesor no es una profesión pues, mientras que cualquiera puede dar clases, no cualquiera puede curar, hacer un edificio o escribir un libro de filosofía. Mientras que en la sociedad capitalista “el saber universitario está totalmente ligado al poder de clase” y que esta clase dirigente “utiliza especialmente este saber universitario, más aún el impartido en las grandes escuelas, como poder de dominación social sobre los ‘que no saben’”,⁷⁶ en el caso de los profesores de educación primaria no sucede así. Aunque cada día se reduzca más y más y se transfiera a grados académicos más elevados, impera en el régimen capitalista la idea de que el saber universitario confiere automáticamente poder social pero, extrañamente, esto se reduce a los universitarios y a los egresados de instituciones privadas con “prestigio académico”, en tanto que a los profesores se les trata con desprecio. Hace apenas 30 años

⁷⁵ Ballenilla, F. *Enseñar investigando*, p. 63.

⁷⁶ Boons, M. “¿Qué es hoy un estudiante de ciencias?”, en Levy-Leblond, J-M. y A. Jaubert. (*Auto crítica de la ciencia*, p. 221.

poseer título de licenciado, médico o ingeniero era garantía de prosperidad futura y de ocupación de un nivel alto en la estructura social. Hoy día poseer un grado académico profesional de licenciatura es equivalente a poseer grado de bachiller hace 30 años y, poseer grado de maestría equivale a la licenciatura de hace 30 años, siempre y cuando la maestría se haya obtenido en una institución de educación superior no especializada en la formación de profesores.

La debilidad individual del profesor se quiere superar de manera colectiva. La escasa formación académica, la debilidad intelectual de la ocupación y la falta de reconocimiento social quieren ser superadas por medio de la fuerza que el agrupamiento y la acción grupal se adquiere. Por esto es por lo que el sindicato de profesores es tan fuerte, porque hacia él se han canalizado las debilidades que individualmente los profesores poseen y por representar éste la única posibilidad de ascenso social. Sólo a través de los cargos sindicales un profesor puede destacar de sus compañeros de oficio.

Contreras, reflexionando sobre la profesionalidad de la ocupación magisterial dice que

“el resultado es que los enseñantes ocupan una posición subordinada en la comunidad discursiva de la educación. Su papel respecto al conocimiento profesional representado por las disciplinas académicas es de consumidores no de creadores. Quien detenta el status de profesional en la enseñanza es fundamentalmente el grupo de académicos universitarios, así como el de los especialistas como funciones administrativas de planificación y de control en el sistema educativo.”⁷⁷

Sin embargo a Contreras se le escapa que la profesionalidad no está dada por la generación de conocimiento disciplinario. Es más, los propios investigadores no se sienten profesionales de una especialidad sino de la investigación porque, si bien es cierto que los objetos de investigación generalmente son considerados como pertenecientes a disciplinas especializadas del conocimiento, lo cierto es que, en el terreno de la investigación científica los objetos de investigación son problemas cognitivos

⁷⁷ Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, p. 42.

colocados más allá de la disciplinariedad. Al investigador se acostumbra llamarle “doctor” y también él prefiere que lo llamen así y no “biólogo”, “físico” o “sociólogo”; al profesor de biología o filosofía, le llaman “maestro” o “profesor” y no “biólogo” o “filósofo”. En cambio, al médico se acostumbra en México llamarle “doctor” y ellos mismos se denominan así, confundiendo un grado académico con la profesión. El médico es médico independientemente del grado académico que haya alcanzado; lo mismo sucede con el arquitecto, el ingeniero, el actor o el pintor. De este modo, independientemente de la especialidad universitaria, tecnológica o magisterial y del grado académico que se haya alcanzado, el profesor es profesor; es decir, ejerce la profesión de profesor, si es que se dedica predominantemente a la docencia.

Dice Davini que la desvalorización de la profesión magisterial es un fenómeno mundial, aun en aquellos casos en los que los estudios se realizan en universidades. Dice:

“Otros estudios realizados en países donde la formación de los docentes transcurre exclusivamente en ámbitos universitarios evidencian que los problemas formativos persisten. En España, Varela y Ortega muestran la desvalorización de las carreras docentes en la universidad. En Estados Unidos, Zeichner analiza la ruptura entre lo que se trató de formar en la universidad y los resultados de la práctica del graduado, preguntándose si la experiencia escolar ‘borra’ los aprendizajes universitarios. A su vez, Terhart analiza un gran número de investigaciones en Europa, en el que se verifica la misma problemática en la enseñanza universitaria. Liston y Zeichner muestran que la preocupación de las universidades se ‘fuga’ hacia el doctorado, que brinda mayor categoría a los investigadores que a los docentes y que desvaloriza las profesiones clásicamente denominadas ‘femeninas.’”⁷⁸

Sin embargo, habrá que considerar que una es la valoración social de las profesiones y otra la valoración de los profesionales. Si como plantean los autores, la profesión magisterial está devaluada socialmente en muchos países, lo cierto es que en el caso de México, existe una total correspondencia entre la desvalorización social y la valía de esta pro-

⁷⁸ Davini, M. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, p. 91.

fesión. Y no es fácil lograr que una profesión adquiera o recupere prestigio. La elevación del valor de una profesión requiere de muchos años de superación de sesgos y prácticas indebidas y de la voluntad de una gran cantidad de individuos. Habría que rehacer los planes de estudio con los que los profesores se forman; formar o contratar sujetos formados con un perfil apropiado a las nuevas características para que funjan como profesores de los futuros profesores; crear instituciones nuevas completamente diferentes a las existentes actualmente o incorporar a las universidades públicas las carreras magisteriales; remover a la totalidad del personal directivo del aparato educativo; reacondicionar los planteles escolares de preescolar, primaria y secundaria; etcétera. Por supuesto que, al menos en México, no existe voluntad política para realizar tal empresa.

Existe una idea generalizada de que la magisterial es una semiprofesión y para ello se presentan argumentos de distinta índole que pueden agruparse así: desprecio social a la ocupación, falta de conocimientos disciplinarios profesionales, feminización y deserción ocupacional. Entre el primer grupo están los siguientes. Consigna Reyes Esparza que

“en la actualidad se torna cada vez más difícil atraer a los jóvenes a las escuelas normales, debido principalmente al deterioro que presenta la imagen del profesor ante la sociedad en su conjunto. Para todos es una carrera que, pese a haber incrementado sus exigencias de escolaridad, no ofrece perspectivas promisorias para sus egresados, ni en lo salarial ni en lo profesional; por el contrario, muchos profesores desertan por estas mismas razones. [...] El papel del maestro dentro de las comunidades ha cambiado profundamente al paso de los años; su imagen social ha disminuido para dar lugar a una imagen muy generalizada en la que se le ubica dentro de la expresión que afirma: ‘la escuela cada vez está peor’. Las condiciones actuales del maestro no permiten su profesionalización, es decir, que el ejercicio de su profesión le permita vivir decorosamente.”⁷⁹

⁷⁹ Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, pp. 44-45. Dice Peculic: “Los profesores han sido considerados como empleados de tercera o cuarta categoría, tanto desde el punto de vista de las remuneraciones, como por lo que se refiere a la ‘comprensión social’ y a la ‘valorización’ de sus funciones y de su cometido.” Pecujlic, M. “La universidad contra la muralla china”, en Mariategui, J. C. et al. *Problemas teóricos de la educación*, p. 155.

En lo que se refiere al desprecio social de la ocupación magisterial dice Fernández Enguita que

“el profesorado quizá sea uno de los colectivos de nuestra sociedad que menos satisfecho se encuentra con su suerte. Aparte de las consabidas, y en mi opinión justificadas, quejas sobre sus condiciones de trabajo, su retribución y otras compensaciones, la inmensa mayoría de sus componentes sienten de un modo u otro que carecen de reconocimiento social, que no se respeta su trabajo, que cualquiera se considera capacitado para interferir en su labor, que sufre agravios diversos en comparación con otros grupos profesionales, etcétera.”⁸⁰

El síndrome completo de una semiprofesión que no ha podido alcanzar los privilegios de las profesiones liberales.⁸¹ Imbernon dice:

“El malestar docente: una disfunción personal y profesional. El poco prestigio social ya que comúnmente se cataloga a la profesión como ‘semiprofesión’, ya que no requiere de grandes conocimientos, no existe una gran especialización, ni un lenguaje muy específico; en fin, son conocidas las consecuencias que el malestar docente acarrea: físicas, profesionales y pedagógicas.”⁸²

Desde la perspectiva de la adquisición de conocimientos en la formación académica profesional, Gimeno Sacristán sostiene:

“Precisamente, en la actividad del diseño es donde se centran algunos estudios que evidencian la desprofesionalización de los docentes, en el sentido de ver ahí un ejemplo de cómo la práctica del profesor se limita a aplicar planes realizados fuera, por los libros de texto, por los materiales curriculares y por las regulaciones sobre el currículum. El profesor no trabaja en el vacío, sino dentro de organizaciones que regulan las prácticas: condiciones de la escolarización, la regulación del currículum realizada fuera de las aulas y la flexibilidad para desarrollar el puesto de trabajo de los docentes. La autonomía profesional posible para los profesores de un centro re-

⁸⁰ Fernández Enguita, M. *La profesión docente y la comunidad escolar*, p. 82.

⁸¹ *Ibid.*, p. 82.

⁸² Imbernon, F. *La formación del profesorado*, pp. 32-33.

side en el terreno fronterizo que genera la dialéctica entre las presiones externas y la práctica que es posible elaborar en el marco organizativo de cada centro.”⁸³

Guilardi:

“El hecho de que se le niegue una connotación profesional a la actividad docente se ha basado tradicionalmente en una doble argumentación: a) los conocimientos propios de la profesión docente pueden no ser muy diferentes –particularmente en los países más desarrollados– de los que poseen otros sectores de la población adulta con instrucción superior; b) La capacidad para transmitir contenidos a veces es muy difícil de identificar y de evaluar.”⁸⁴

Reyes Esparza:

“... la situación de subprofesión asignada al ejercicio magisterial y la concepción del profesor como un técnico, consumidor y reproductor de conocimientos, desvinculado de la investigación y la cultura, han condicionado en gran medida la política educativa a seguir en la formación de profesores.”⁸⁵

Otro aspecto de la desprofesionalización de la ocupación magisterial lo constituye la denominada “feminización” del oficio, ya que socialmente se considera que las mujeres se ocupen en las labores despreciadas por el hombre como lo son las actividades domésticas, la enfermería, el secretariado, etcétera. Dice Reyes Esparza:

“La composición de los normalistas en relación al sexo mantiene y agudiza la tendencia a la feminización de la profesión observada desde los años cuarenta. En la muestra de 345 alumnos encuestados, se expresa en un total de 274 mujeres, 69 varones y dos respuestas no especificadas.”⁸⁶

⁸³ Gimeno Sacristán, J. y A. I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, p. 235.

⁸⁴ Ghilardi, F. *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, p. 25.

⁸⁵ Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, p. 91.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 58.

Furter: “Las mujeres son orientadas hacia la enseñanza porque ésta no es una auténtica profesión.”⁸⁷

Pero uno de los aspectos más relevantes del proceso de desprofesionalización es el referente a la deserción en la ocupación. Muchos autores hacen señalamientos al respecto. Por ejemplo, dice Reyes Esparza que,

“mientras las anteriores generaciones asumían que realizaban una carrera de nivel medio superior, con todas las implicaciones de reconocimiento social y condiciones laborales que se desprenden, las actuales esperan encontrar una formación superior y condiciones laborales y profesionales acordes al nivel formal de los estudios que realizan, lo que en muchos produce desencanto y frustración durante sus estudios y posteriormente serias dificultades para su incorporación al trabajo; muchos desertan de la plaza que se les asigna cuando las condiciones en que se ubica no les parecen satisfactorias.”⁸⁸

Fierro:

“Maestros así que van siendo poco a poco más ‘maístros’ (mecánicos, albañiles, carpinteros, taxistas) que maestros y que no quieren saber ya nada de su segundo oficio: enseñar.”⁸⁹

Reyes Esparza:

“La situación económica del magisterio ha llegado a situaciones límite. Ha provocado que un gran número de profesores en servicio abandonen su actividad docente para ubicarse en labores mejor remuneradas; muchos de los que permanecen procuran actividades económicas complementarias muy ajenas a la docencia.”⁹⁰ “La reducción del poder adquisitivo del salario docente es un fenómeno generalizado en América Latina. Sus efectos son múltiples y bien conocidos: el abandono de la pro-

⁸⁷ Furter, P. “Los educadores, ¿culpables o víctimas de la crisis de la educación?”, en Glazman, R. (Coord.). *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*, p. 103.

⁸⁸ Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, p. 62.

⁸⁹ Fierro, M. C. “La gestión escolar por los maestros como apoyo a la recuperación de la identidad profesional del magisterio” en Ezepeleta, J. y A. Furlán (Comp.). *La gestión pedagógica en la escuela*, pp. 295-296.

⁹⁰ Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, p. 45.

fesión por parte de los docentes más calificados, el ausentismo y la desmoralización creciente del personal de la educación, huelgas prolongadas, etc. Entre otras consecuencias, estos fenómenos han provocado una sensible disminución en el tiempo de exposición al aprendizaje al cual tienen acceso los alumnos, que suele ser muy inferior al formalmente establecido en los calendarios escolares.”⁹¹

Por si todo lo señalado fuera poco, el profesor de educación básica es víctima de la descalificación social. Mientras que las universidades y los institutos tecnológicos son objeto de la mayor preocupación gubernamental y social, las instituciones formadoras de profesores no figuran en el sistema de preocupaciones.⁹²

Extrañamente, a pesar de que la formación del profesor repercute en toda la sociedad, ésta no demanda su mejoramiento. Socialmente se considera que la profesión magisterial no requiere de grandes conocimientos. “En realidad, el maestro es prisionero de la definición social que se hace de su oficio. Y es al mismo tiempo cómplice cuando él mismo comparte esta creencia.”⁹³ Pero son los grupos sociales de cultura más refinada los que mayormente manifiestan su desprecio al magisterio. Tenti lo atribuye al origen de clase de los profesores⁹⁴ pero no es así. El desprecio se debe a su ignorancia, a su falta de refinamiento, a su vulgaridad pues, en todas las profesiones hay individuos procedentes de las clases bajas, si bien, entre el magisterio predomina aplastantemente el origen proletario y campesino.

“En relación con el prestigio social, paradójicamente quienes más preparación pedagógica tienen, que son los maestros de educación básica en términos reales e institucionales, ocupan un rango inferior en la escala de prestigio social en relación con los profesores de nivel medio-superior y superior, cuya preparación pedagógica

⁹¹ Tedesco, J. C. “Estrategias de desarrollo y educación”, en Ezpeleta, J. y A. Furlán (Comp.). *La gestión pedagógica en la escuela*, p. 28.

⁹² Por ejemplo, en el año 2000 a la Unidad Zamora de la Universidad Pedagógica Nacional en el estado de Michoacán, el Gobierno del Estado le asignaba un promedio de \$ 35,000.00 mensuales para gastos de operación. La Unidad Zamora atendió a más de 2,000 alumnos con alrededor de 80 profesores en 7 sedes. Con esos \$ 35,000.00 debía pagar el teléfono, comprar papelería y artículos de oficina, hacer reparaciones de las instalaciones y del equipo, cubrir viáticos y pasajes, etcétera.

⁹³ Tenti, E. *El arte del buen maestro*, p. 200.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 204.

es menor o nula. Un aspecto que contribuye también al desprestigio social es que la mayoría de quienes se dedican a la enseñanza de nivel superior no se perciben como docentes, si se les pregunta ¿qué es usted?, la respuesta es: filósofo, médico, físico, químico, biólogo, historiador, etc., y si a continuación se le pregunta ¿y a qué se dedica?, bajará la voz y la cabeza para responder: ‘a la enseñanza.’⁹⁵

Otros de los motivos de la descalificación del profesor se debe a su bajo salario y a la concepción predominante en las zonas urbanas de que las escuelas de educación básica son guarderías infantiles.⁹⁶ Por esto es por lo que el padre de familia se irrita más cuando el profesor no asiste que cuando no reúne, a su parecer, las características necesarias para un desempeño pedagógico apropiado. “En la actualidad, la sociedad establece el estatus social en base al [*sic.*] nivel de ingresos, razón por la que los profesores presentan un estatus social devaluado.”⁹⁷

Los miembros de las clases subalternas menos cultas de México, han identificado la realización de estudios superiores como un medio de ascenso social y, en especial, de acumulación de recursos económicos.⁹⁸ Siendo la escuela y la ocupación magisterial una encarnación condensada de la sociedad en la que existen, la falta de entendimiento del fenómeno educativo y la baja escolaridad del pueblo mexicano han conducido a enjuiciamientos irracionales y al establecimiento de una culpabilidad total del desastre educativo en la persona del profesor. Desde la errática política educativa gubernamental, el cambio frecuente de responsables de áreas, el abandono financiero de la educación por parte del gobierno, el esquematismo cognitivo y didáctico de los programas escolares hasta el mal carácter de un profesor, todo es encarnado en su persona. En respuesta, el profesor no soporta la crítica individual o

⁹⁵ Benavides, M. E. y G. Velasco. *La formación docente*, p. 110.

⁹⁶ Fernández Enguita, M. *La profesión docente y la comunidad escolar*, p. 124.

⁹⁷ Ortíz Oria, V. M. *Los riesgos de enseñar*, pp. 40-42.

⁹⁸ Cuando recién ingresé a la UNAM como profesor del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, después de resultar vencedor en un concurso en el que participamos 51 aspirantes, me sentía enormemente orgulloso tanto por haber resultado vencedor, como por ser profesor de la máxima casa de estudios de este país. Fuí de vacaciones a mi pueblo, Cumuatillo, Mich., y ahí alguien me preguntó en qué trabajaba. Respondí con orgullo dónde y me dijo: “¿Y pa’ eso estudiates tanto, pa’ ser profesor? Otro intervino para aclararle que no se trataba de un profesor de escuela primaria sino de “mucho más arriba”, “no es de esas escuelillas como las de aquí”. Por ese entonces la primaria era la única escuela existente en el pueblo.

gremial atribuyéndola siempre a la incompreensión social y a la ignorancia de los no profesores. Todo cuestionamiento de la práctica docente proveniente de fuera de las filas del magisterio, implica una reacción en cadena entre los profesores que llega, a veces, a la intervención de la organización sindical para la “defensa de los derechos de los compañeros profesores”, incluyendo la crítica al evidente deterioro académico de las escuelas normales que se expresa claramente en la ignorancia padecida por los profesores. Como dice Reyes Esparza:

“Esta valoración ha provocado que, pese al evidente deterioro material y académico, cualquier crítica que se realice a su funcionamiento sea considerada, por gran parte de este gremio, como una actitud contraria a los intereses del magisterio, actitud que lejos de contribuir a mejorar la situación, la agrava al imponerse la simulación y el ocultamiento. Estas posturas parten de considerar a las normales como un fin en sí mismas, dejando de lado que forman parte de un sistema educativo y que, como instituciones formadoras de maestros, deben garantizar la atención a las funciones que les dan origen.”⁹⁹

Socialmente el profesor es considerado un golpeador y un abusivo, aunque se trate de conductas abandonadas casi en su totalidad actualmente. Dice Adorno:

“Detrás de la imagen negativa del maestro está la del golpeador [...] Sostengo que este complejo, aun después de que se prohibió el castigo corporal, es determinante con respecto a los tabúes que recaen sobre la profesión de enseñar. Esta imagen presenta al maestro como alguien físicamente fuerte que golpea al débil.”¹⁰⁰

Los padres de familia frecuentemente acusan al profesor de robarse el dinero de la cooperativa escolar, al director de apropiarse de la cosecha de la parcela escolar, a la maestra de cuarto año de “hacer el amor en el salón desocupado con el maestro Juan” y los vecinos acusan a la maestra

⁹⁹ Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, pp. 16-17.

¹⁰⁰ Adorno, T. “Tabúes relativos a la profesión de enseñar”, en Glazman, R. (Coord.) *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*, p. 23.

Juanita de promiscua, por la frecuencia con la que se ve entrar y salir profesores a diferentes horas del día y de la noche de su casa. Dice Esteve que debido al abandono gubernamental de las escuelas

“los profesores, sobre todo en nuestra escuela pública, han llegado a la conclusión de que la única vía para mejorar el material del que disponen es recurrir a la asociación de padres, o, directamente, pedir a los niños que vayan aportando pequeñas cantidades con las que adquirir lo más imprescindible.”¹⁰¹

Y esto conduce, en la práctica, a que posteriormente el profesor enfrente problemas con la comunidad quien reclama un mal uso de los recursos aportados.

En las comunidades pequeñas, el liberalismo sexual de los profesores es frecuentemente causal de problemas. El modelo ideal de sujeto que las comunidades poseen y que quieren ver encarnado realmente en el profesor, evidentemente no corresponde con las características del profesorado que fue formado en centros urbanos y que ha constituido su conciencia con referentes más libertarios que los poseídos en las áreas rurales. Así, sucede con demasiada frecuencia que los profesores tengan problemas con la comunidad en la que se ubica la escuela en la que trabajan. Abuso sexual, robo de cuotas, agresión física, etcétera, son los más frecuentes.

Entre más pequeña sea una comunidad mayores posibilidades existen de gestación de problemas con los profesores. En las grandes urbes las ocupaciones de los padres de familia, el anonimato y la dispersión territorial impiden el trato entre ellos fuera de la escuela; en cambio, en las pequeñas comunidades la vida cotidiana se realiza en un permanente intercambio social que permite una comunicación frecuente e intensa.

¹⁰¹ Esteve, J. M. *El malestar docente*, p. 49. “En otro orden de cosas, la vida académica de la escuela se ve condicionada también por políticas de alcance estructural como las relativas al financiamiento de la educación. El mantenimiento y expansión de los locales y su equipamiento, convertidos en problema particular de cada escuela, no sólo agrega para los docentes la función de gestión financiera sino que la integra de diversos modos a la evaluación profesional. Las políticas de financiamiento diferencial que descansan en el aporte de los padres con menores posibilidades económicas, genera entre éstos y los docentes relaciones aún más perversas que las implícitas en la formación profesional.” Ezpeleta, J. “Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica”, en Ezpeleta, J. y A. Furlán (Comp.). *La gestión pedagógica en la escuela*, p. 114.

De este modo, cualquier acontecimiento que involucre a un extraño a la comunidad, que casi siempre es el profesor por ser el único, implica una rápida reacción que acaba en enfrentamiento. Hechos reales considerados indebidos por los miembros de la comunidad o ficticios inventados por alguien, son asumidos acríticamente y convertidos en razón para “tomar cartas en el asunto”. Así, las cuestiones más absurdas son presentadas por la comunidad como motivo para que el profesor sea substituido y colocado lejos de ese poblado.

“Ya ves cómo son los profesores” comentan los padres de familia cuando se refieren a que su hijo fue castigado, cuando se realiza una asamblea, cuando piden ciertos materiales o cuando se refieren a la suspensión de clases por cualquier motivo. A los padres de familia no les importa la lucha magisterial por mejores salarios ni las prestaciones de las que son objeto; sí les importa la frecuencia con la suspenden clases y las condiciones en las que se da un total incumplimiento de las obligaciones de los profesores. Los padres de familia no conocen el mundo magisterial y la multiplicidad de negociaciones que implica su vida cotidiana.

“Plazas, licencias, comisiones, descargas académicas, inasistencias o retardos ‘acordados’, manejo de fondos de cooperativa o parcela, cuotas ‘extraoficiales’ a los padres de familia son ejemplos de algunas de las concesiones resultantes de estos procesos de negociación.”¹⁰²

Aparte de las prestaciones y movimientos reivindicatorios profesionales, la sociedad percibe también que los profesores se han especializado en la identificación de pretextos para no trabajar. Cuando a los dirigentes magisteriales les conviene movilizar a los profesores en torno a una lucha social determinada, por las posibilidades que brinda para la obtención de determinadas concesiones como apertura de nuevas plazas en una zona determinada, el otorgamiento de direcciones escolares y

¹⁰² Fierro, M. C. “La gestión escolar por los maestros como apoyo a la recuperación de la identidad profesional del magisterio”, en Ezpeleta, J. y A. Furlán (Comp.). *La gestión pedagógica en la escuela*, p. 302.

cargos de mayor jerarquía en el aparato administrativo, hacen participar en movimientos sociales populares no relacionados directamente con la profesión.¹⁰³

Por si lo anterior fuera poco, en un país pobre como México, en donde la mayoría de la población vive en la pobreza, muchos consideran que las prestaciones y condiciones de trabajo de los profesores son inmerecidamente privilegiadas. Como señala Deodilia Martínez,

“las representaciones mutuas de padres y maestros, por ejemplo, son determinantes de muchas situaciones de ajuste o desajuste de metas a lograr en la escuela, tanto con los alumnos como con la comunidad. Aquí se dan valoraciones a veces dolorosas y otras veces halagadoras para el maestro. Muchos trabajadores de otras ramas piensan que la maestra que atiende a sus hijos tiene una situación laboral más favorable: horarios más cortos, más vacaciones, más días feriados, etcétera. ¿Es verdad? ¿Qué es lo que se valora cuando se juzga de esta manera la carga de trabajo del Docente?”¹⁰⁴

En la ocupación magisterial, como en todas las ocupaciones existentes, participan sujetos vocacionalmente identificados con ella y otros que de manera accidental o por conveniencia personal asumen la ocupación como propia. Pero en el caso del magisterio la situación adquiere especificidades que la diferencian de todas las demás ocupaciones profesionales. En primer lugar, muchos de los profesores ingresaron a la escuela normal porque fueron rechazados en otras instituciones de educación superior o porque no participaron en sus concursos de admisión por saberse con pocas posibilidades de triunfo.¹⁰⁵ También ha sucedido con mucha frecuencia que, quienes no han podido cubrir las exigencias académicas en otras instituciones de educación superior, desertan de esos estudios e ingresan en la escuela normal, en donde no tienen, por

¹⁰³ “Por otro lado, en varios momentos de su historia han participado en apoyo de diversas luchas populares, principalmente de carácter campesino. Esta situación provoca que las autoridades vean con desconfianza a las normales rurales, pues aparecen como focos de agitación, generándose una situación paradójica: en el discurso se les considera pilares de la educación popular; en la práctica se genera una desatención creciente.” Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, pp. 21-22.

¹⁰⁴ Martínez, D. *El riesgo de enseñar*, pp. 109-110.

¹⁰⁵ Cf. Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, p. 62.

lo general, problema alguno dadas las escasas exigencias académicas.¹⁰⁶ Como dice Reyes Esparza:

“Un aspecto muy controvertido en relación a los nuevos normalistas alude a su motivación para ingresar a estudios de magisterio. Existe una actitud generalizada de descalificar sus motivaciones personales, señalando que se trata de alumnos desertores de carreras universitarias, carentes de vocación y de interés por la profesión, que ven el magisterio como una salida fácil.”¹⁰⁷

Pero no se trata simplemente de “una actitud” social generada por una animadversión al magisterio; se trata de una situación real conocida por casi todos. Parientes y amigos han procedido de ese modo y no se sabe de casos en los que se estudie para biólogo, matemático o filósofo por tratarse de “salidas fáciles”. El poco esfuerzo académico-intelectual implicado en los estudios magisteriales hace de las instituciones formadoras de profesores el refugio ideal para quienes no tienen disposición para la disciplina y el esfuerzo académico sostenido.

“Si tuviéramos que ordenar los elementos que constituyen la imagen deseada del maestro, diríamos que primero están la vocación y las cualidades morales, luego el dominio del método y por último la ‘sabiduría’, entendida como conocimiento de los contenidos de las ciencias particulares. Esta dosificación hace del maestro un intelectual con un perfil propio y diferenciado del resto de los profesores e intelectuales clásicos.”¹⁰⁸

¹⁰⁶ Beillerot, J. *La formación de formadores*, p. 19. Dice Reyes Esparza: “Es necesario admitir que existen problemas con el tipo de alumno que accede a las normales. En muchos de ellos está presente una actitud conformista que resulta preocupante: ubican al magisterio como una carrera en la que habrá pocas satisfacciones económicas y de desarrollo profesional, lo que se justificaría porque es una carrera que no exige mucho. Además, expresan poco interés por su formación, la que parecen llevar con calma, sin preocupaciones culturales o académicas propias de futuros trabajadores de la cultura. Esto se complementa a la perfección con lo que la normal realmente les ofrece, es decir, las expectativas de la mayoría coinciden con lo que la institución les ofrece y es por eso que no se ha provocado la exigencia que se suponía iba a movilizar a las normales.” Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, p. 63.

¹⁰⁷ Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, p. 62.

¹⁰⁸ Tenti Fanfani, E. *El arte del buen maestro*, p. 235.

“Otra característica típica de la elección profesional de la docencia es la de estar bastante influida por el contexto familiar...”¹⁰⁹ Como ya se planteó (*supra*), existen familias magisteriales en las que se genera el proyecto profesional, pero también sucede que la pobreza induzca a aceptar como única posibilidad económica la realización de estudios magisteriales ante la imposibilidad de cubrir los costos de otro tipo de estudios. La de profesor de educación básica es una de las carreras más baratas; es la carrera profesional de los pobres, de los fracasados escolares y de los renegados del esfuerzo intelectual intenso. Pero no sólo se trata de una opción escolar barata, la escuela normal ha representado también una muy importante opción para lograr alguna movilidad social, lo cual se demuestra observando el nivel económico de la familia de la que provienen los profesores que, casi siempre es inferior y pocas veces semejante al nivel que adquieren como profesor.¹¹⁰ Se trata además de una opción que garantiza el empleo seguro. Ninguna otra carrera profesional implica la garantía de contratación inmediata al egreso, como sucede con el magisterio. El sindicato mantiene aún en muchas entidades federativas la garantía de contratación inmediata al egreso, lo cual lo convierte en un organismo con una monumental fuerza política.

La vocación es quizás la menor causa de ingreso a los estudios magisteriales. Pero también es cierto que es difícil el conocimiento de las aptitudes y de la vocación, ya que no se trata de una situación permanente ni tampoco de rasgos personales fácilmente perceptibles. Dice Tenti Fanfani:

“... existen dos tipos de vocaciones: una natural (la auténtica y deseable) y otra ‘artificial’, resultado de un esfuerzo analítico y de una disciplina particular. Esta segunda es una especie de sucedáneo de la primera [...] De cualquier manera, siempre se pretende que el hacerse maestro no sea el simple resultado de un cálculo racional o de una mera pretensión utilitaria.”¹¹¹

¹⁰⁹ Esteve, J. M. *El malestar docente*, p. 129.

¹¹⁰ Guevara Niebla, G. *La catástrofe silenciosa*, p. 55.

¹¹¹ Tenti Fanfani, E. *El arte del buen maestro*, p. 183.

Los aspirantes a la profesión magisterial reconocen lo que la sociedad les critica. En el proceso de selección, los aspirantes a la carrera de Licenciado en Educación Primaria de la Escuela Normal Oficial de León, Gto. deben contestar una encuesta y acudir a una entrevista en la que, entre otras cosas, se les pregunta por los motivos que tuvieron para elegir la licenciatura; se les pide que den su punto de vista sobre la situación política y social por la que atraviesa el magisterio, la situación futura del país, la función social de la figura docente como agente de cambio, así como las expectativas económicas y sociales de carácter personal. La mayoría de las veces, los aspirantes no expresan punto de vista alguno o su comentario es escueto y carente de relevancia. El 15% de los encuestados, de un total de 501 solicitudes atendidas, reconocen que la profesión magisterial está muy deteriorada; que “es la única oportunidad de hacer una carrera profesional dadas las condiciones económicas en que se encuentra la familia”; un 25% dice que “se puede tomar como la posibilidad de acceder a diferentes niveles de desempeño en la misma” o “tomarla como apoyo económico para incursionar en otras especialidades”; un 19% manifiesta un interés genuino por la docencia y, el resto, responden que lo que los anima es la percepción salarial periódica segura, las prestaciones sociales, la posibilidad de comprar un carro aunque no sea del año y gozar de periodos vacacionales pagados, “trabajen o no trabajen”. Cabe señalar que, al menos en la institución mencionada, el 60% de los estudiantes que conforman la matrícula tienen en la familia al menos un maestro, maestra o figuras ligadas a la docencia, de quienes aprecian algunos modelos de vida o reciben referencias verbales de la dinámica profesional que se da en el magisterio. Se puede apreciar que en esta variedad de opiniones, la menos frecuente es la vocacional.¹¹²

En este sentido, Reyes Esparza y Zúñiga Rodríguez expresan que

“es necesario admitir que existen problemas con el tipo de alumno que accede a las normales. En muchos de ellos está presente una actitud conformista que resulta preocupante: ubican al magisterio como una carrera en la que habrá pocas satisfacciones económicas y de desarrollo profesional, lo que se justificaría porque es una

¹¹² Departamento de Servicios Escolares de la Escuela Normal Oficial de la ciudad de León, Gto.

carrera que no exige mucho. Además, expresan poco interés por su formación, la que parecen llevar con calma, sin preocupaciones culturales o académicas propias de futuros trabajadores de la cultura. Esto se complementa a la perfección con lo que la normal realmente les ofrece, es decir, las expectativas de la mayoría coinciden con lo que la institución les ofrece y es por eso que no se ha provocado la exigencia que se suponía iba a movilizar a las normales.”¹¹³

PRÁCTICAS CULTURALES

“La cultura es también llamada conciencia social o espíritu del pueblo. La cultura es esa multiplicidad de referentes constitutivos de la conciencia social que se encarna en los sujetos. Qué se piensa y cómo se piensa, es decir, de que manera se constituyen las conciencias y que éstas revistan la forma teórica, religiosa, artística o la práctico-utilitaria, es una determinación ejercida por la cultura en las conciencias individuales o bloques individuales del pensamiento.”¹¹⁴

La cultura apreciada desde la perspectiva antropológica,¹¹⁵ puede ser concebida a partir de tres dimensiones: la simbólica, la social y la técnica. En la primera se considera la inclusión de la cosmología, religión, espiritualidad, moral, características psicológicas, leyendas, mitos, proverbios, arquetipos y símbolos. En este momento adquiere su sentido individualista, ya que es inmaterial e invisible pero influye en la percepción de las cosas y las formas de comportamiento, así como en los

¹¹³ Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, p. 63.

¹¹⁴ Covarrubias Villa, F. *Las herramientas de la razón*, p. 22.

¹¹⁵ “Tanto el uso del concepto de cultura en las humanidades clásicas como en el lenguaje común presupone que la cultura abarca los conocimientos intelectuales y estéticos consagrados por las clases dominantes en las clases europeas. Pero la parcialidad de esta delimitación no es tematizada, casi nunca se ve como problema originario. Sólo aparece en un segundo momento: cómo pueden los sectores sociales que no poseen la cultura o los países dependientes acceder a ella. Así se naturaliza la división entre las clases sociales y entre las sociedades, se oculta el origen histórico de esas divisiones y que un sector haya otorgado universalidad a su particular producción cultural; al mismo tiempo, se descalifica y excluye –como ajena a la cultura– la producción simbólica de los países no occidentales y de las clases subalternas de occidente. Esta concepción idealista y etnocéntrica ha servido para justificar la imposición de modelos capitalistas de organización social, el sostenimiento de las clases trabajadoras y de las comunidades indígenas.” Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. *Módulo Histórico-Social del Paquete de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria*, p. 13.

niveles de resistencia a los cambios originados en el contexto exterior. La social cobija la vida en grupo a partir de la familia y sus características: desde el número de integrantes hasta sus formas de organización y la dinámica de interacción así como el papel de la iglesia, las formas de organización política y administrativa (Estado), la convivencia en valores, en fin, los modos de relación. En la dimensión técnica se encuentra lo correspondiente al cómo hacer en las diferentes áreas de desempeño del ser humano: agricultura, medicina, arquitectura, artesanía, es decir, el desarrollo científico-tecnológico y el papel del sujeto como el responsable de su uso y aplicación.¹¹⁶

Si se considera, en el caso del magisterio, el criterio de Bonfil Batalla consistente en que,

“los estratos medios no han creado un estilo de vida propio, no poseen una cultura desarrollada por ellos mismos: consumen, como norma general, los productos culturales ajenos que les ofrece un mercado hábilmente controlado: desde las opiniones y las aspiraciones hasta la comida y la recreación, desde los giros idiomáticos hasta el gusto por los best seller”¹¹⁷

e integrando la apreciación de que

“la cultura pensada como conciencia social, como el conjunto de figuras de pensamiento existentes en una sociedad en un momento determinado que se expresan en las prácticas realizadas por todos los sujetos que la constituyen, y no como ámbito social específico, implica el proceso de incorporación de referentes y las prácticas en las que los referentes incorporados a la conciencia se traducen. La cultura radica en los sujetos individuales en los que la conciencia social se encarna de modos determinados, que difieren por los predomios diferenciales de los referentes del modo de apropiación cuya lógica rige en esa conciencia específica.”¹¹⁸

¹¹⁶ Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. *Módulo histórico-social del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria*, pp. 17-23.

¹¹⁷ Bonfil Batalla, G. *México profundo*, pp. 95-96.

¹¹⁸ Covarrubias Villa, F. *La generación histórica del sujeto individual*, p. 154.

Y se tratan de interpretar las actitudes de los individuos que conforman el medio, es posible comprender los por qué de las dificultades del gremio magisterial para consolidarse como grupo y lograr la representatividad en los estratos sociales.

El proceso de constitución de conciencia en el profesor nunca ha sido tema de interés para las instituciones formadoras de docentes ni para los propios docentes. En algún momento (años sesenta), las Escuelas Normales Rurales trataron de atender esta necesidad incorporando al plan de estudios una asignatura adicional llamada “Orientación política ideológica y social”, cuyo contenido versaba sobre la revisión del pensamiento socialista y comunista, producto del momento histórico del país, pero que, obviamente, no coincidía con los intereses del Estado. Estas instituciones educativas se fueron debilitando hasta casi desaparecer y con ello la posibilidad de motivar en la formación del docente la llamada conciencia de clase. En algunas de las prácticas culturales de los profesores, sobre todo en los de educación primaria, se percibe de forma clara la presencia y el poder del Estado capitalista, quien ha encontrado en el profesor un excelente instrumento de hegemonía debido a que es presa fácil de la ideología burguesa por lo exiguo de su formación intelectual.

Existe en el profesor una total ausencia de intereses auto-formativos. No se tiene gusto por la literatura culta pues los textos consultados son por lo regular los que tienen que ver con horóscopos, artículos novelescos y notas sensacionalistas de personajes del medio artístico comercial. La asistencia a eventos culturales refinados como teatro, conciertos de música clásica o barroca, cine de arte o danza clásica o moderna, no son del interés común. Se prefieren los eventos masivos y populares, como aquellos en los que se presentan grupos como Banda Machos, Los Temerarios o Bronco, o individuos como Juan Gabriel, El Buky, Vicente Fernández, Lupita D’Alessio o Paquita la del Barrio, figuras simbólicas que de alguna manera atienden las necesidades personales de desfogue y desprendimiento de frustraciones o cargas emocionales, pues en la muchedumbre es posible pasar inadvertido.¹¹⁹

¹¹⁹ “Gran parte de las personas es incapaz de renunciar permanente y completamente a la gratificación directa de sus necesidades emotivas; además, una sociedad saludable no exige a la gran mayoría de sus miembros adultos un sacrificio de este tipo. Lo que esas gratificaciones parciales y

Cuando el profesor practica algún deporte se trata por lo general del fútbol, acompañado de las respectivas bebidas embriagantes después del partido. Se gane o se pierda hay que festejar con la ingesta de alcohol. También gusta de ser espectador, de fútbol, por supuesto. En el estadio ingiere alcohol para “estar a tono” y resulta sumamente interesante observar la transformación que sufre: grita como poseído utilizando expresiones soeces e insultantes acompañadas por posturas y señales corporales obscenas que lo hacen grotesco y ridículo. Las diferencias preferenciales por los equipos o jugadores adquieren relevancia pues se convierten en el principal motivo de discusión, hecho que carecería de significado si no fuera porque se traslada al plano familiar, político y hasta laboral, convirtiéndose en generador de verdaderos problemas en las relaciones interpersonales. La práctica del deporte como posibilidad de fortalecimiento de la salud y espacio de sana convivencia, acaba convertida precisamente en lo contrario.

Es conveniente señalar que tal comportamiento no es exclusivo de la práctica de este deporte. Lo mismo sucede con el básquetbol y el voleibol, deportes que gozan de cierta preferencia y que se desarrollan con mayor frecuencia en el gremio, para justificar las agresiones físicas que por el propio juego parezcan irremediables y justificadas. Significativo también es el hecho de que los eventos culturales son los que tienen menor demanda, aunque hay que reconocer la existencia de una buena cantidad de profesoras y profesores que poseen habilidades teatrales, plásticas, musicales literarias y folklóricas de un nivel aceptable. Sin embargo, pocos son los espacios que se promueven para manifestarlas.

Las prácticas religiosas son otro aspecto que vale la pena mencionar ya que, como dice Aramoni, prácticamente los creyentes viven en el deber ser de la iglesia tanto en la vida como en la muerte.¹²⁰ Entre los profesores se observan actitudes y prácticas religiosas propias de los sec-

sustitutas logran es una reducción en la tensión, mediante un alivio frecuentemente indirecto. Esto modera nuestras pulsiones emocionales, de modo que podamos expresarlas dentro de los límites impuestos por la sociedad y por nuestros propios ideales personales [...] la reacción de ansiedad neurótica es un estado de aprensión, sin objeto aparente, en el que se intenta descargar la tensión de origen interno y hacer disminuir la ansiedad incrementando la actividad corporal.” Cameron, N. *Desarrollo y psicopatología de la personalidad*, p. 256.

¹²⁰ Aramoni, A. *La sexualidad, una forma de la existencia humana*, p. 27.

tores más incultos de la población. La mayoría de los profesores dicen ser católicos, aunque los hay afiliados a otras religiones, siendo muy señalados y criticados por sus propios compañeros. Hay quienes en estas prácticas religiosas pierden toda ecuanimidad y asumen posturas totalmente ajenas a cualquier racionalidad. Para Ortega y Gasset,

“aparte de lo que crean los individuos como tales, es decir, cada uno por sí y por propia cuenta, hay siempre un estado colectivo de creencia. Esta fe social puede coincidir o no con la que tal o cual individuo siente. Lo decisivo en este asunto es que, cualquiera que sea la creencia de cada uno de nosotros, encontramos ante nosotros constituido, establecido colectivamente, con vigencia social en suma, un estado de fe.”¹²¹

En las prácticas religiosas las mujeres suelen ser las más consistentes. Las hay desde las que tienen un altar en casa con sus respectivas imágenes y veladoras, hasta las que saben todos los rezos y fungen como dirigentes en algunos rituales. Participan muy eficazmente en las actividades de la iglesia y jamás faltan a misa los domingos y fiestas de guardar. Quienes profesan otras doctrinas religiosas comúnmente adoptan actitudes de mayor tolerancia y respeto, quizá por tratarse de grupos minoritarios, pero el caso es que son menos agresivos y, en algunas ocasiones, hasta más empáticas. Dice Mead:

“En la medida en que una cultura está integrada y definida por sus objetivos, y es inflexible en sus preferencias morales y espirituales, en esta misma medida condena a algunos de sus miembros –miembros sólo por nacimiento– a vivir fuera de ella, confusos en el mejor de los casos, y en el peor, rebeldes contra ella hasta el punto de poder provocar la locura. Se ha puesto de moda agrupar a todos esos que no aceptan la forma cultural, bajo el nombre de neuróticos, individuos que han pasado de la ‘realidad’ (esto es, de las soluciones actuales de su propia sociedad) a la comodidad o inspiración de situaciones fantasiosas, refugiándose en una filosofía trascendental, en el arte, en el radicalismo político, omeramente en una inversión sexual u otra conducta rebuscada –vegetarianismo o el uso de un determinado tipo de sombrero–.”¹²²

¹²¹ Ortega y Gasset, J. *Historia como sistema*, p. 39.

¹²² Mead, M. *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*, pp. 319-320.

En el gremio magisterial, como en todos los demás, existen casos realmente dolorosos en este sentido. Siendo el machismo¹²³ una característica muy marcada en este grupo social, la vida de quienes tienen dificultades con su identidad sexual no resulta nada fácil. Viven situaciones de persecución y agresión pues sus compañeros no pierden oportunidad para exhibirlos como si con ello pudieran autoafirmarse; ni por un momento se les ocurre pensar que desde el plano psicológico es posible que se proyecten y el propio instinto de conservación les hace adoptar esas actitudes de rechazo.¹²⁴

Se conocen casos de participación de profesores en prácticas religiosas como las denominadas “mandas” que tienen que ver con herencias familiares, en las que los hijos deben cumplir con los compromisos hechos por los padres y aún por los abuelos, sobre todo en lo que se refiere a las festividades del pueblo o la colonia, en las que se participa directamente o aportando los recursos necesarios. Así se puede observar cómo los involucrados destinan tiempo y dinero para cumplir, recibiendo el reconocimiento y aceptación tanto de la familia como del pequeño grupo social.

Es común observar también entre el magisterio la existencia de familias con una legendaria tradición religiosa en torno a los festejos de la navidad: la colocación del nacimiento, el desarrollo de las 16 posadas, acostamiento del niño Jesús y la cena de nochebuena. Se convierten en pretexto para involucrar a la familia, a los vecinos de la colonia o a la propia comunidad, motivando la convivencia, pero con afanes competitivos que expresan actitudes más consumistas que de interacción social. Ya no interesa el reconocimiento y fortalecimiento de las tradiciones y costumbres que los unen, sino poner de manifiesto el status económico adquirido.

¹²³ “El machismo es una actitud ante la existencia, es la forma en que el hombre de un tipo especial, de cierto estrato socio-económico, de una determinada cultura, responde ante las circunstancias de la vida en que se pone en duda su seguridad, su valor o lo que el individuo machista cree y siente que es un desafío, un reto al que debe responder en una forma determinada, que enraiza en sus rasgos de carácter. La respuesta habitualmente es estereotipada. En cierto modo automática y previsible.” Aramoni, A. *La sexualidad, una forma de la existencia humana*, p. 68. En realidad los machistas son personas inmaduras que no han logrado la autonomía, algo así como la caricatura de la hombría, en la que se hipertrofia y coloca en primer plano la sexualidad, por lo que el individuo cree que deberá responder a todos los retos y desafíos que le impone su cultura, es decir, responder a lo que se espera de él.

¹²⁴ “La proyección es la expulsión simbólica, por la cual se percibe y representa como si estuviera fuera del ego algo que en realidad está dentro de él o algo que al ego llega desde el id o el superego.” Cameron, N. *Desarrollo y psicopatología de la personalidad*, p. 245.

En las prácticas mágico-religiosas se puede encontrar una buena cantidad de profesores que son afectos a las lecturas de cartas, consulta de chamanes y todo lo que tenga que ver con cuestiones esotéricas. Los hay desde quienes dependen totalmente de los horóscopos para realizar sus actividades cotidianas, hasta los que gastan buena parte de sus ingresos en charlatanes que prometen mejorar su suerte. En los bolsos y carteras se guardan utensilios mágicos, convirtiendo cualquier lugar, por inverosímil que parezca, en un buen momento de consulta. Incluso, muchos profesores son brujos, hechiceros, chamanes o adivinos.

Por lo que se refiere al consumo, para García Canclini son seis modelos los imperantes: 1. El consumo es el lugar de reproducción de la fuerza de trabajo y de expansión del capital. 2. El consumo es el lugar donde las clases y los grupos compiten por la apropiación del producto social. 3. El consumo como lugar de diferenciación social y distinción simbólica de grupos. 4. El consumo como sistema de integración y comunicación. 5. El consumo como escenario de objetivación de los deseos y. 6. El consumo como proceso ritual. Para el mismo autor, los seis modelos se vertebran, ninguno es autosuficiente y su aplicación permite analizar la forma en que los grupos sociales se apropian de todo tipo de productos culturales, artísticos, académicos, mercantiles, etcétera.¹²⁵

La radio, el periódico y la televisión son medios de comunicación de uso común en el magisterio. Por ejemplo, la mayoría de los profesores no se pierden un partido de fútbol, ya sea por radio o televisión. Si resulta imposible hacerlo, compra el periódico para enterarse por lo menos de los resultados. Es un tema de conocimiento obligado si se desea participar en los frecuentes intercambios de información entre profesores. Sin embargo, es raro escuchar alguna discusión de carácter científico o político que muestre agudeza intelectual y formación académica. Para las profesoras, las telenovelas y los programas sobre moda, cosméticos y métodos para mantener la figura, se convierten en parte de la cotidianidad, aunque predomine entre ellos las figuras desgarradas, el mal gusto y la ausencia de estilo y refinamiento.

¹²⁵ Lozano Rendón, J. C. *Teoría e investigación de la comunicación de masas*, pp. 200-203.

En este sentido, es interesante recuperar el criterio que valida el grupo de investigadores del Programa Cultural de la Universidad de Colima:

“En el melodrama televisivo latinoamericano confluye ‘toda una memoria colectiva ligada con las representaciones dramáticas y que pasa por la profusa experiencia cultural mexicana de la canción ranchera, el bolero, la caricatura, la literatura del corazón, el melodrama teatral, radiofónico, literario y cinematográfico’. Para comprender la importancia de las telenovelas en la vida cotidiana de sus públicos, González propone identificar qué lugar ocupan en la manera en que las clases sociales se relacionan entre sí ‘en los procesos de constitución social del sentido’. Las telenovelas, según el autor, constituyen un género de interés para todas las clases sociales (un formato transclasista) que incorpora rasgos ideológicos de todas ellas, ‘opera con valores e ideologías enraizadas y entretejidas en el discurso social común.’”¹²⁶

La selección de la información por los profesores denota la forma en que se explican la realidad, cómo está conformada su ideología y de qué manera van asumiendo su devenir en cada momento histórico. Gramsci aporta su idea de la filosofía de una época con el siguiente principio:

“... no es la filosofía de tal o cual filósofo, de tal o cual grupo de intelectuales, de tal o cual sector de las masas populares: es la combinación de todos estos elementos que culminan en una determinada dirección y en la cual esa culminación se torna de acción colectiva, esto es, deviene ‘historia’ concreta y completa.”¹²⁷

Entonces pues, los medios de comunicación masiva encuentran en las conciencias pragmáticas de los profesores una indiscutible forma de mantener la hegemonía de las clases dominantes, y no sólo eso, la seguridad de que serán instrumento de reproducción tanto en sus familias como en los centros educativos donde se desempeñan. Se insiste, no es lo que escuchan, leen u observan; son las herramientas intelectuales con que asumen la información, las mismas con las que atienden sus tareas profesionales.

¹²⁶ Lozano Rendón, J. C. *Teoría e investigación de la comunicación de masas*, pp. 204-205.

¹²⁷ Gramsci, A. *El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*, p. 30.

Por lo que se refiere a la incorporación de la tecnología educativa como elemento cultural en la vida cotidiana del magisterio, existen proyectos educativos auspiciados por la Secretaría de Educación Pública como Red, una ventana al mundo, Red escolar, Red informática para la supervisión y otros similares, así como convenios con instituciones que ofrecen cursos virtuales como RED EDUSAT, ILCE e ITESM. Sin embargo, la inmensa mayoría de los profesores no ven cubiertas sus expectativas en los programas existentes. El profesor de educación primaria sigue siendo un analfabeto tecnológico, el gis y el pizarrón permanecen como las herramientas de trabajo cotidiano y, aunque existen otras sencillas posibilidades tecnológicas como los rotafolios, proyectores, laboratorios, talleres, videos, *software*, pocos son los que hacen uso de ellos. Ni siquiera se tiene conciencia de su existencia como recurso didáctico. La tecnología de punta definitivamente es inaccesible, si no para todos, sí para la gran mayoría de los profesores, ya que está reservada para los funcionarios del aparato escolar. El profesor tiene acceso a un pequeño curso que pierde su significado ante la falta de práctica, no sólo como habilidad personal sino como recurso didáctico. Los profesores con mayor antigüedad en el servicio son los que ofrecen más resistencia para participar en este acercamiento a la tecnología educativa.

LAS ENSEÑANZAS DE LA ESCUELA DEL PROFESOR

EL AMBIENTE ACADÉMICO

El magisterio es despreciado por los académicos de educación superior de las instituciones no dedicadas a la formación de docentes, si bien, entre ellos también existe un desprecio de los investigadores hacia los académicos con plaza de profesor. El universitario o el tecnólogo considera que las exigencias académicas de las carreras magisteriales son muy reducidas, comparadas con las existentes en las carreras por ellos estudiadas. El estudiante normalista y el profesor de educación básica son considerados los “burros” de la educación superior en México y los profesores de programas de posgrado magisteriales tienen que bajar el nivel de exigencia académica comparado con el exigido en programas no magisteriales.

Esto se debe principalmente al prestigio académico de las instituciones, el cual depende en mucho del trato desigual recibido por parte del gobierno. Como afirman Langevin y Wallon: “La enseñanza superior está distribuida, en condiciones extremadamente desiguales, entre universidades de importancia muy variable y de repartición geográfica

que se ha vuelto de hecho defectuosa.”¹²⁸ Más allá del cuestionamiento del que pueden ser objeto los criterios utilizados, a nivel internacional hay universidades e institutos considerados de primera, segunda, tercera, cuarta y quinta. Muchas de las veces las instituciones de nuestro país consideradas internacionalmente como de quinta, internamente son consideradas de primera. Pero tomando como base la opinión de los académicos y profesionales del país, las escuelas normales, la Universidad Pedagógica Nacional y los institutos pedagógicos y de ciencias de la educación públicos y privados de nuestro país, son considerados inferiores académicamente a los institutos tecnológicos regionales y a las instituciones de educación superior públicas y privadas con presencia local o regional. Estas últimas son consideradas inferiores a las universidades estatales; las universidades estatales a las universidades privadas con presencia nacional y éstas al Instituto Politécnico Nacional. El prestigio existente en el ambiente académico corresponde al monto de los recursos de que cada institución dispone.

Con base en la calidad de los profesionales que forman, la presencia en la difusión de la cultura y la investigación científica que realizan, en México en la cúspide del prestigio académico se ubica la Universidad Nacional Autónoma de México, a pesar de las campañas propagandísticas de la iniciativa privada y los gobiernos neoliberales en su contra; en el último escaño del prestigio académico se encuentran la Universidad Pedagógica Nacional y las escuelas normales. Al respecto, Reyes Esparza observa lo siguiente:

“En las normales, esta situación se expresa en problemas tales como: a) Deficiente desarrollo académico, que no corresponde a la educación superior ni a las necesidades del ejercicio de la profesión magisterial [...] b) Presupuesto insuficiente y entregado extemporáneamente. El hecho de que el subsistema opere con un presupuesto limitado, en su monto y reglamentación, constituye un importante obstáculo para una actividad académica de calidad y para su desarrollo, pues determina que las diferentes gestiones administrativas y de dirección académica en todos los niveles

¹²⁸Langevin, P. y H. Wallon. “Plan de reforma langevin-Wallon”, en Mariategui, J. C. *et al. Problemas teóricos de la educación*, p. 64.

limiten y empobrezcan lo que debe ser la acción sustantiva de las normales y del subsistema en su conjunto, impidiendo contemplarlas como instituciones de educación superior [...] c) Disminución del patrimonio institucional, por descuido o saqueo durante muchos años, lo que ha propiciado: i) insuficiencia, inadecuación y deterioro de instalaciones; ii) obsolescencia de bienes y servicios; iii) pérdida de bienes materiales y financieros; d) organización institucional inadecuada para el nivel de educación superior.”¹²⁹

Si en las escuelas normales existen todos esos problemas institucionales, en el caso de la Unidades Regionales de la Universidad Pedagógica Nacional la situación no difiere mucho, con la agravante de la situación generada por la llamada “federalización” que implica que las cuestiones académicas dependen de la Rectoría, en tanto que las administrativas corresponden a los gobiernos de los estados. Evidentemente, cuando se logra el apoyo administrativo del gobierno del estado, no se cuenta con la anuencia académica de la Rectoría y, al revés, cuando la Rectoría desea echar a andar un programa académico no se cuenta con los recursos económicos para ello.

Según Giroux,¹³⁰ la escuela refleja las “relaciones sociales del lugar de trabajo” y no es así. La escuela debe ser pensada como un conjunto de relaciones específicas correspondientes con la totalidad social de la cual ella es una concreción. Todos los componentes de lo real expresan la totalidad (no la reflejan) pero, algunas totalidades concretas expresan con mayor relevancia determinados aspectos de esa realidad total. Así, la escuela educa pero también educa la familia, la fábrica, la oficina, la Iglesia, la

¹²⁹ Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, pp. 91-92.

¹³⁰ Giroux, H. *Teoría y resistencia en educación*, p. 84. Por otra parte, la noción metafórica de “currículum oculto” empleada frecuentemente por Giroux y de uso común en las instituciones formadoras de profesores, es muy desafortunada. Hace recordar la aplaudida y festejada metáfora kosikiana tomada como constructo teórico riguroso, de que la esencia se oculta en la apariencia, convirtiendo un problema cognitivo en problema ontológico. Los ocultamientos son intencionales. Es decir, el objeto real que se oculta, debe poseer la intención de hacerlo, sea ésta generada por el instinto o por la conciencia. El que un conjunto de referentes no aparezcan explícitamente en un currículum, no significa de ninguna manera que estén ocultos. Se tiende a asumir una concepción conspiracionista de la historia y de la realidad, atribuyéndole a la clase dominante en turno la cualidad de percibir todo y de conscientemente desarrollar sus acciones basada en un plan. De este modo, el “currículum oculto” tuvo que ser ocultado como producto de una intención de hacerlo. ¿Quién fue el que lo puso ahí de modo tal que nadie lo vea? ¿Cómo es eso de que está oculto si ahora muchos lo ven?

televisión, la radio, la prensa escrita, los partidos políticos, las organizaciones civiles, etcétera, pero es la escuela el órgano del aparato generador de conciencia al que la sociedad capitalista le ha asignado la función predominante de educar. Ninguno de los objetos reales son reflejo de nada; son totalidades concretas, *i.e.*, condensaciones del todo. Aun cuando en determinadas sociedades y momentos históricos la escuela no eduque para el trabajo, está educando para vivir en una sociedad determinada transmitiendo los referentes que existen en esa sociedad. No necesariamente la escuela reproduce directa e inmediatamente las condiciones de pertenencia de clase, pero sí transmite los referentes existentes en esa sociedad que, finalmente, al ser interiorizados por los sujetos acaba ajustándolos a la logicidad onto-gnoseológica de esa misma sociedad.

De este modo, las instituciones educativas expresan de manera condensada el ser social y se van transformando con la sociedad de la que forman parte pero, una vez creada una institución, se vuelve difícil pensar en su desaparición.¹³¹ Así ha sucedido con las instituciones formadoras de profesores. Sin embargo, no todos los componentes de la sociedad cambian con la misma velocidad ni de la misma manera. Para el México rural del Siglo XIX y principios del XX la escuela normal era la institución requerida para formar sujetos capaces de sacar de la ignorancia al pueblo de México. Pero la escuela normal no ha ido cambiando con la velocidad ni con la misma dirección que la sociedad mexicana y, prueba de ello, es la conversión a escuela de educación superior en los años ochenta al exigirse que los profesores de educación básica poseyeran el grado de licenciatura. La escuela normal en vez de desaparecer se “transformó” a escuela de educación superior y siguió produciendo profesores con una formación inferior a la de un bachiller de las universidades mexicanas consolidadas, pero poseedores ahora del título de licenciados.

“La vida académica de las escuelas normales se había desarrollado en el contexto de una institución de educación media tradicional; la única función sustantiva era la

¹³¹ Dice Giroux: “... la escuela como institución y como conjunto de prácticas sociales debe ser vista en sus relaciones integrales con las realidades socioeconómicas y políticas de otras instituciones que controlan la producción, distribución y legitimación del capital económico y cultural en la sociedad dominante.” Giroux, H. *Teoría y resistencia en educación*, p. 90.

docencia y alrededor de ella giraban las preocupaciones institucionales. [...] Con el establecimiento de la licenciatura, se agregaron como funciones sustantivas la investigación y la extensión académica, en las cuales la mayoría de instituciones no tenía experiencia previa; al mismo tiempo, se demandan cambios en la concepción dominante de docencia para adecuarla a las necesidades formativas del nivel superior. Sin embargo, se carece de políticas que permitan el desarrollo de estas funciones, lo que provoca contradicción entre instituciones que formalmente tienen el nivel académico de educación superior, con prácticas académicas propias de instituciones de nivel medio.”¹³²

Ante el supuesto proceso de transformación de la escuela normal a institución de educación superior, fue creada la Universidad Pedagógica Nacional para nivelar a licenciatura a los profesores en servicio que no poseían el título.¹³³ Para ello se creó una red de setenta y cinco Unidades Regionales distribuidas por todo el territorio nacional en las que se impartieron licenciaturas de nivelación con la modalidad del sistema de educación semiescolarizada, con excepción de la Unidad Ajusco ubicada en el Distrito Federal, en donde se han ofrecido licenciaturas escolarizadas no orientadas exclusivamente a la formación de profesores de educación básica. Una institución formada del modo que lo fue la Universidad Pedagógica Nacional, se podría esperar su desaparición cuando su misión estuviese cumplida, pero no fue así. Ante la disminución de la matrícula, las Unidades Regionales de la Universidad empezaron a aceptar a bachilleres habilitados en la impartición de enseñanza, luego a personal administrativo y por último a intendentes de escuela disfrazados de académicos que, evidentemente, no poseen la formación mínima como para adquirir un nivel profesional en una licenciatura a la

¹³² Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, p. 96. Antes, en las pp. 45-46 sostiene: “Las normales fueron planeadas normalmente como instituciones de educación superior, sin embargo, no se dieron los pasos necesarios para elevar a ese nivel. La frustración provoca que muchos de los pocos que ingresan a las normales deserten de ellas durante el primer semestre de la carrera, ante la falta de respuesta a sus expectativas académicas y por la lógica institucional tan cerrada que se vive en su interior.”

¹³³ Dice Carlos Ornelas al respecto: “... mediante centros de diversa índole y en las unidades de la UPN, se ofrece la licenciatura a quienes nada más tenían la normal básica. Estos centros y unidades, además de tener las mismas faltas de la enseñanza normal, peca de dispersión, insuficiencia, y, en muchas ocasiones, irrelevancia para las necesidades del futuro.” Ornelas, C. *El sistema educativo mexicano*, p. 274.

que se asiste una mañana o una tarde por semana y en la que se lee mal una antología por asignatura cursada.

La manera en la que operan las instituciones formadoras de profesores en México hace imposible la formación de sujetos cultos, reflexivos y críticos como se supone debe ser un profesor. Por el contrario, académicamente hablando, un profesor poseedor del grado de licenciatura se encuentra muy por debajo de sus similares egresados de una institución distinta, cuando se podría esperar que quien se ocupa en difundir la cultura refinada ocupe los más elevados peldaños del saber, el entender y el sentir. Los profesores están conscientes de su inferioridad académica, pero han creado un sistema integral de protección y autocomplacencia que los libera de cargos de conciencia y de la interiorización de exigencias formativas.

El sistema mexicano de formación de profesores se caracteriza por la simulación, el bajo nivel académico y el atraso cultural. La licenciatura que ofrece la escuela normal no reúne ni remotamente las exigencias de los programas de licenciatura de universidades e instituciones de educación superior públicas del país y, la licenciatura de nivelación ofrecida por la Universidad Pedagógica Nacional, es una de las máximas aberraciones académicas existente en la historia del país.

“Las escuelas normales y sus comunidades escolares, académicas y sociales no tienen claro qué se espera de ellas y cuáles son las principales tareas a desarrollar. La licenciatura creó muchas expectativas, pues se esperaban grandes transformaciones positivas en las normales; éstas nunca han llegado, por el contrario, en muchos casos se han presentado nuevas preguntas que no han tenido respuesta coherente, dejando lugar a un proceso permanente de desgaste y deterioro institucional.”¹³⁴

Obsérvese cómo se ha ido reproduciendo el sistema de protección del magisterio. Surge la exigencia de título de licenciatura para los profesores de educación básica y las escuelas normales implantan una licenciatura *para* profesores, en tanto que la Universidad Pedagógica Nacional

¹³⁴ Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, pp. 48-49.

crea su licenciatura de nivelación *para* profesores. Tanto las escuelas normales como la Universidad Pedagógica Nacional fueron creando especializaciones *para* profesores. Posteriormente se han creado maestrías *para* profesores y hoy día existen ya doctorados *para* profesores. Todos los programas académicos existentes en las instituciones formadoras de profesores son de pésima calidad y en todos ellos al menor intento de elevación de las exigencias académicas se dan respuestas muy agresivas de rechazo por parte de los alumnos y por parte de los propios profesores.

La cultura magisterial es densa e impermeable. Cuantas reformas se han realizado en las instituciones formadoras de profesores han acabado siendo ajustadas a la “cultura magisterial”. Como dice Fullán: “La mayor parte de las reformas educativas han fracasado. Las condiciones no están dadas para movilizar a los docentes como un recurso a favor de la reforma.”¹³⁵ Reyes Esparza considera que la situación es sumamente grave y que, todo intento de transformación por la vía de la reforma fracasará. Dice:

“Pocas veces, en la historia de nuestro país, el subsistema de formación inicial de profesores se ha encontrado tan deteriorado como ahora, justo cuando se requiere realizar cambios que le permitan mejorar el nivel educativo y cultural; también, pocas veces hemos estado tan ayunos de reflexión y trabajo serio sobre un problema tan relevante para el sistema educativo nacional, lo que contribuye a ensombrecer más el panorama.”¹³⁶

Más adelante afirma: “Las deficiencias en los procesos académicos de las normales son evidentes y su origen está principalmente en la ausencia de vida académica dentro de ellas. La vida académica de una institución educativa constituye la principal fuente de riqueza del conjunto de sus actividades, ya que es el espacio de reflexión, planeación, ejecución y evaluación de las actividades institucionales. [...] En la medida en que la vida académica está ausente, se deja el espacio libre para el predominio de los aspectos deformativos de la institución, entre los que destacan el

¹³⁵ Fullan, M. y A. Hargreaves. *La escuela que queremos*, p. 36.

¹³⁶ Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, p. 11.

burocratismo, el servilismo, el dogmatismo, la simulación, el deterioro de los niveles académicos, el anacronismo y la ineficiencia.”¹³⁷

La situación académica de las instituciones formadoras de profesores y la descalificación de la profesión magisterial, han conducido a que las carreras magisteriales resulten poco atractivas para estudiantes de alto rendimiento académico. El estudiante que quiere realizar estudios profesionales intenta ingresar primero a la Universidad Nacional Autónoma de México, luego a la Universidad Autónoma Metropolitana, después al Instituto Politécnico Nacional, posteriormente a las universidades de los estados, luego a los institutos tecnológicos regionales y, por último, a las escuelas normales o a la Universidad Pedagógica Nacional. La inmensa mayoría de los alumnos con intereses intelectuales bien definidos que ingresan a las escuelas normales y que primero intentaron ingresar a otras instituciones de educación superior y no lo consiguieron, acaban desertando cuando logran encontrar acomodo en una institución de mayor calidad académica. Se quedan en las escuelas normales aquellos que se sienten bien en un ambiente académico de escasa exigencia.¹³⁸

El estudiante con alta capacidad intelectual se siente frustrado en las instituciones formadoras de profesores por el bajo nivel académico y por la lógica con la que se desarrolla la vida institucional.

“Parece evidente que una gran parte de quienes desertan, debido al bajo nivel académico de la institución, sean personas con más inquietudes y deseos de superación; por consiguiente, los que se quedan aparecen como personas que, o bien no tienen otra posibilidad y deben sostenerse allí viviendo la carrera en un permanente estado de frustración personal, o son aquellos que se conforman con lo poco que se les da al no tener mayores preocupaciones académicas.”¹³⁹

¹³⁷ Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, p. 96.

¹³⁸ “Puede señalarse que la mayoría de los alumnos ingresan a las normales con muchas expectativas y actitudes favorables; sin embargo, al término de los primeros semestres, el ambiente de atraso, autoritarismo y corrupción frustra y corrompe a muchos; algunos se acostumbran a evadir el trabajo académico, otros desertan y los menos logran conservar y aun acrecentar un deseo de formación rigurosa.” Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, p. 103. Dice Ghilardi: “Los diferentes informes a los que hicimos alusión anteriormente hacen hincapié en la progresiva merma de estudiantes que eligen la profesión docente y observan, al mismo tiempo, que la calidad del desempeño escolar de dichos estudiantes es en promedio inferior a la de los estudiantes de otras disciplinas.” Ghilardi, F. *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, p. 15.

¹³⁹ Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, p. 46. Dice después: “Los propios alumnos, alrededor del 50 por ciento de la muestra investigada, afirman

Generalmente permanecen en las instituciones formadoras de profesores los alumnos con menores pretensiones académicas, que consideran al magisterio como una carrera con pocas satisfacciones económicas y desarrollo profesional, por lo que se justifica la poca exigencia académica.

La vida académica cotidiana de los alumnos en las normales no difiere gran cosa de las experiencias adquiridas en los años anteriores. Los profesores eluden responsabilidades y con el pretexto de poner en práctica las nuevas propuestas metodológicas (que incluso no conocen como debieran), descargan en los alumnos el compromiso de cubrir los contenidos programáticos como requisito para la evaluación. Los profesores se quejan de las condiciones culturales y académicas en que ingresan los alumnos y éstos, a su vez, cuestionan el desempeño de sus profesores, creando como resultado una relación de mediación que no motiva en ninguna de las dos figuras el interés por transformar las dinámicas de interacción, fortaleciéndose el juego de la simulación.

Bajo estas circunstancias, quienes tienen ambiciones académicas mayores y pueden abandonar la carrera, lo hacen y los que no tienen otra opción van cubriendo la estancia obligada en la institución bajo un permanente estado de frustración. Quizás ésta sea una de las circunstancias que estén provocando el predominio de la población femenina en las normales, como se observa en el caso de la Escuela Normal Oficial de León, Gto., que registra en sus estadísticas sólo a 109 varones en una inscripción total de 469 alumnos.¹⁴⁰

Nuevamente la ansiedad, la angustia y los sentimientos de impotencia son las reacciones más frecuentes en los alumnos y la utilización de las mismas estrategias que les han permitido permanecer en las instituciones educativas y que son las mismas que en el futuro utilizarán para enfrentar las exigencias de su desempeño laboral, para lograr sobrevivir

que en la normal han perdido el interés de ser profesores. Es evidente que las expectativas que se tenían respecto a la nueva dinámica que imprimirían a las escuelas normales los egresados de bachillerato no han sido cumplidas. Por el contrario, en muchas escuelas, el tipo de alumno que llega contribuye a la falta de actividad que viven, es decir arriban a la normal con la idea de que se trata de una carrera fácil, que demanda pocos esfuerzos académicos. Lo peor de todo es que su expectativa se cumple: la normal convalida cotidianamente esas ideas con su falta de actividad académica, con sus concepciones tradicionalistas de la docencia y de como se deben formar los profesores; aún más, los normalistas interesados asumen rápidamente la inercia institucional y entran a la lógica del menor esfuerzo." *Ibid.*, p. 63.

¹⁴⁰ Departamento de Servicios Escolares de la Escuela Normal Oficial de la ciudad de León, Gto.

a pesar de la debilidad no sólo académica con que fue formado, sino con la falta de referentes que le permitan entender la dinámica a la que se enfrenta y las posibilidades de transformación.

“La posesión de grados académicos no expresa la posesión de una forma superior de conciencia; expresa solamente la posesión de determinados referentes y no la posesión de la lógica con las que estos referentes operan en la conciencia de su poseedor. La instrucción académica proporciona los referentes necesarios para constituir una forma de conciencia, pero no la determina.”¹⁴¹

Los referentes con los que el profesor ha construido su sentido de misión, no le permiten cuestionar los modelos con los que ha sido formado, por lo que

“los alumnos normalistas egresan como monumentos al deber ser y como templos del saber, castigando y premiando a sus discípulos con actos de reprobación y aprobación de sus conductas. La creencia del maestro acerca de su misión mesiánica hace a un lado la función simbólica, pues en lugar del conocimiento se instaura en el grupo social un imaginario que se comparte y se somete a maestros y alumnos a los fantasmas inconscientes.”¹⁴²

Entre los académicos de las instituciones de educación superior vinculados con el magisterio, es frecuente la mención del bajo nivel académico del magisterio y la facilidad con la que todo el mundo aprueba en las instituciones formadoras de profesores. Un alumno de la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional comentó que su situación económica le impidió continuar con los estudios de ingeniería en la UNAM, debido a que tuvo que trabajar para subsistir y que el tiempo de que

¹⁴¹ Covarrubias Villa, F. *La otredad del yo*, pp. 43-44.

¹⁴² Zúñiga, R. “Un imaginario alienante: la formación de maestros”, en Bicecci Gálvez, M., *et al.* (Comp.). *Psicoanálisis y educación*, pp. 150-151. El mismo autor añade: “El maestro se sitúa como el portavoz social superyoico, aunque no sea la imagen ideal del yo, se convierte en su emisario. Por lo tanto su misión es educar por medio de la disciplina y la prohibición. El maestro no rechaza esta función, antes la reclama para sí mismo. Los padres de familia y la sociedad esperan la disciplina y no el saber del maestro. De esta expectativa disciplinaria surge su función principal: el maestro normalista no quiere o no aspira a transmitir conocimientos, su aspiración más alta es formar hombres.” Bicecci Gálvez, M., *et al.* (Comp.). *Psicoanálisis y educación*, pp. 146-147.

disponía ni remotamente era el necesario para asistir a clases y estudiar. Descubrió la existencia de la Licenciatura en Administración Educativa ofrecida por la Universidad Pedagógica Nacional, se inscribió en ella y, sin dejar el empleo, se convirtió en uno de los alumnos más destacados del grupo y en el primero de su generación en titularse. En la UNAM estaba reprobado.¹⁴³

La planta docente de las instituciones formadoras de profesores está integrada principalmente por egresados de las escuelas normales. Estos profesores reproducen las prácticas con las que fueron formados y que son las mismas que se desarrollan en su trabajo como profesores de educación básica. No conocen otras. Nunca han estado en una universidad o en una institución de educación superior. No saben lo que es el ejercicio de la crítica académica, la libertad de investigación ni la producción de conocimiento. Saben del autoritarismo, del despotismo y del paternalismo con el que fueron formados y con el que ellos están formando a los futuros profesores en una cadena de reproducción infinita de lo mismo. Fueron educados para dar clases y sienten que la academia se reduce a la docencia.

“La formación académica de la mayor parte de los maestros de las escuelas normales tienen como componente los estudios realizados en normal básica y en normal superior en diversas especialidades. [...] Son muy pocos los que han realizado estudios de posgrado, pues éstos han estado tradicionalmente ausentes en la estructura de formación de los normalistas y la generalidad de las universidades rechaza de sus estudios de posgrado a quienes tienen estudios de magisterio.”¹⁴⁴

A este planteamiento habría que agregar que, en los casos en los que han realizado estudios de posgrado, la gran mayoría no ha obtenido el grado, a pesar de que los estudios fueron realizados en instituciones formadoras de profesores también con muy bajo nivel de exigencia aca-

¹⁴³ “Con frecuencia hay políticas poco fundamentadas académicamente para evitar la reprobación de alumnos. En general, en el subsistema es muy elevada y de altas calificaciones, que ocultan la pobreza académica y cultural de los alumnos y maestros.” Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, p. 100.

¹⁴⁴ Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, pp. 69-70.

démica. Se observa cómo profesores poseedores del grado de maestría nunca han hecho una ficha de trabajo, ni saben diseñar un proyecto de investigación.

En las escuelas normales el mobiliario es inapropiado, el servicio bibliotecario es exiguo, el equipo de apoyo didáctico reducido y atrasado y el equipo de cómputo inaccesible al alumnado y a la planta docente. El teatro, el cine club, los talleres literarios, la danza y, en general, las actividades artísticas de alto refinamiento son ajenas a la vida cotidiana de las instituciones formadoras de profesores. A lo más que se llega es a la oferta de cursos de danza folclórica estereotipada y ridícula, en los que se reproducen las prácticas magisteriales de la educación básica. Económica y académicamente hablando, el futuro profesor no tiene la posibilidad de participar en un ambiente que estimule su desarrollo intelectual y su creatividad académica. En las instituciones formadoras de profesores no existen investigadores destacados y mucho menos programas de investigación a los que el alumno pudiera incorporarse; las actividades artísticas existentes son las promovidas por profesores y alumnos y cuentan con un apoyo mínimo; paradójicamente, los sistemas de enseñanza-aprendizaje aplicados son obsoletos. “Los colegios de profesores funcionan más como instancias que resuelven problemas de administración escolar que como espacios de discusión académica.”¹⁴⁵ La situación administrativa no tiene un sentido académico y a las actividades

“no se han incorporado los aportes de la planeación institucional. Esto obedece, en buena medida, a la presencia de una estructura administrativa vertical, que coloca a las instituciones en calidad de operarios de las indicaciones que dictan las instancias superiores; por ello, las normales sólo cumplen órdenes administrativas y académicas, pues su margen de decisión es mínimo, y la preocupación por la planeación no existe.”¹⁴⁶

El sistema educativo en general está aislado del resto de la sociedad y parece inadaptado a ella.

¹⁴⁵ Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, p. 102.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 93

“Esta inadaptación de la enseñanza al estado presente de la sociedad tiene por signo visible la ausencia o la insuficiencia de los contactos entre la escuela en todos sus grados y la vida. Los estudios primarios, secundarios, superiores están demasiado a menudo al margen de la realidad. La escuela parece un medio cerrado, impermeable a las experiencias del mundo. El divorcio entre la enseñanza escolar y la vida se acentúa por la permanencia de nuestras instituciones escolares en el seno de una sociedad en vías de evolución acelerada. Este divorcio despoja a la enseñanza de su carácter educativo. Una reforma es urgente para remediar esta carencia de la enseñanza en la educación del productor y del ciudadano, que le permita brindar a todos una formación cívica, social y humana.”¹⁴⁷

Además de lo señalado para el sistema educativo en general, una de las características de las instituciones formadoras de profesores de México es el aislamiento académico-cultural en el que viven. Cada escuela normal opera desvinculada de las demás escuelas normales, incluidas las más cercanas físicamente hablando; cada Unidad Regional de la Universidad Pedagógica Nacional opera como si fuese en sí misma una institución autónoma, en lo que a ejecución de programas académicos se refiere; las Unidades Regionales de la Universidad Pedagógica Nacional no sostienen vinculación académica alguna con las escuelas normales, ni ambas con otras instituciones de educación superior. En fin, se observa una dispersión de esfuerzos formativos de profesores con las penurias económicas, los retrasos académicos y la pobreza cultural e intelectual propias del caso.

Ante esta situación parece evidente la necesidad de agrupación y reorganización del sistema. Como dice Longevin:

“Para dar a las universidades provinciales el vigor indispensable que muchas de entre ellas no poseen; para asegurarles un personal de enseñanza, laboratorios, medios de investigación, los recursos que no pueden poseer, es necesario reagruparlas.”¹⁴⁸

¹⁴⁷ Langevin, P. y H. Wallon. “Plan de reforma langevin-Wallon”, en Mariategui, J. C. *et al. Problemas teóricos de la educación*, pp. 48-49.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 66.

Un ejemplo. En lo que a instituciones formadoras de profesores se refiere, en el estado de Michoacán existen cuatro Unidades Regionales de la Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación que abre grupos de maestría en casi todas las ciudades importantes del estado, una escuela normal para educadoras, una escuela normal rural, un centro regional de educación normal, una escuela normal superior y una escuela normal federal. Comparadas con las universidades e institutos de educación superior prestigiados del país, ninguna de las instituciones formadoras de profesores del estado de Michoacán reúne las características mínimas de funcionamiento académico adecuado, existen rivalidades entre ellas y cada una representa el coto de poder de una facción política que, por cierto, gustan de ser nombradas “expresiones”. Cada escuela está encerrada en sí misma y a ninguno de los grupos de poder que operan en ellas le interesa la superación académica de la institución. Son tan cerradas las instituciones que los grupos de poder ni siquiera conocen cómo operan otras instituciones de educación superior, ni cuáles son los asuntos que académicamente se discuten hoy día entre los teóricos de la educación y la Pedagogía.

La existencia de facciones políticas no es producto de una divergencia surgida por filiaciones teóricas o políticas, posturas o proyectos académicos. No. Las facciones surgen y se recomponen por la asignación de viáticos y pasajes en comisiones académicas, otorgamiento de plazas a amigos y familiares, licencias con goce de sueldo, disfrute de días económicos, ocupación de puestos académico-administrativos o sindicales, etcétera. La academia no es motivo de confrontación, discusión o tratamiento alguno.

Las instituciones formadoras de profesores se encuentran al margen de las instituciones de educación superior y separadas entre ellas mismas. Siguiendo con el ejemplo de Michoacán, las Unidades Regionales de la Universidad Pedagógica Nacional no ofrecen ningún programa académico conjunto de investigación, difusión, extensión universitaria, licenciatura, diplomado o posgrado, a pesar de que ninguna de ellas es capaz por sí sola de hacerlo con un alto nivel de calidad. En cada Unidad Regional los académicos se encuentran dedicados íntegramente a enfrentarse a la facción opositora a la suya, resultando totalmente ajeno

a su vida cotidiana la preocupación por la integración académica de la Universidad. Cada Unidad Regional cuenta con un reducido número de académicos poseedores de grados superiores al de licenciatura y, éstos, en su mayoría, lograron obtener el grado en programas académicos de ínfima calidad. No se hace investigación rigurosa en ninguna de las Unidades, ninguna posee un programa sólido de difusión de la cultura o de extensión universitaria y ninguna es capaz de reunir a sus académicos para discutir con honestidad y seriedad la gravedad de la situación y las estrategias para superarla.

Tampoco es motivo de preocupación de las autoridades. Desde la llamada “federalización” de la educación básica y normal, la vida de las Unidades Regionales de la Universidad Pedagógica Nacional fue absurdamente escindida en “lo académico” y “lo administrativo”. “Lo académico” permaneció atribuido a la Unidad Ajusco de la Universidad, en tanto que “lo administrativo” se asignó a los gobiernos de los estados. En Michoacán los proyectos académicos aprobados por la Unidad Ajusco son rechazados administrativamente por el gobierno del estado y las iniciativas del gobierno del estado no son aprobadas académicamente por la Unidad Ajusco. Tratando de salir de la escisión absurda, se han presentado al gobierno del estado propuestas de definición jurídica de la Universidad Pedagógica y éstas ni siquiera han sido tomadas en cuenta; a la Unidad Ajusco se le han presentado propuestas de Programas de Doctorado en Educación, de integración de programas académicos, etcétera y tampoco ha habido respuesta positiva a ninguna de ellas. El gobierno del estado está más preocupado por complacer a las facciones políticas que operan en el sector educativo, que en resolver problemas académico-administrativos de las instituciones educativas. Michoacán padece una sobrepolitización de los procesos académicos tan grande que la normatividad respectiva es letra muerta. Todo es negociable, desde la asignación de niveles en el otorgamiento de estímulos académicos, hasta el pago de salario o de prestaciones laborales; el nombramiento de funcionarios de la Secretaría de Educación en el Estado y el ingreso a la licenciatura sin cubrir los requisitos establecidos por el perfil de ingreso. En este contexto, colocar la academia como criterio básico en la operación de las instituciones educativas es en Michoacán motivo de acusación de locura.

La formación de profesores no sólo se ha colocado al margen de la vida académica de las instituciones de educación superior del país, sino que hasta la investigación de las condiciones en las que se realiza es motivo de desprecio. Como afirma Davini,

“las universidades latinoamericanas no han tenido históricamente una presencia significativa en la organización de proyectos formativos alternativos, innovadores o comprometidos con la transformación de escuelas. [...] Tampoco se observa una presencia significativa de investigaciones en la universidad sobre esta importante materia.”¹⁴⁹

La endogamia ha sentado sus reales aquí. Todo lo que venga del exterior es rechazado. Sólo es válido lo planteado por “un profesor en servicio con mucha experiencia”.

En las instituciones formadoras de profesores no se estila la discusión teórica o la crítica de planteamientos de los autores y de los profesores, pero tampoco se discute con otras instituciones similares o distintas a ellas. Cada institución se cree cierta en su organización y capacidad formativa de profesores, por tantos años de experiencia en el caso de las normales, y por la sabiduría de los viejos normalistas de la planta docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Las rutinas son ser y deber ser. Para Reyes Esparza,

“este atraso obedece, en buena medida, al desconocimiento de los debates contemporáneos al respecto y a la falta de relación con los productos de la investigación educativa que realizan sectores de profesores de educación básica y varios centros de investigación, algunos de ellos vinculados con la educación superior. Esta desvinculación es producto de una actitud endogámica que pretende que nadie pueda enseñar nada a los normalistas y menos aún los universitarios, lo que se expresa en la ideología del llamado ‘normalismo.’”¹⁵⁰

¹⁴⁹ Davini, M. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, p. 86.

¹⁵⁰ Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, p. 97.

Existe otro tipo de aislamiento. El biólogo, el sociólogo, el historiador o el arquitecto, son formados profesionalmente de tal manera que tienen grandes opciones en el mercado laboral. El biólogo puede, por ejemplo, trabajar en una empresa que fabrique alimentos como supervisor de higiene, en un laboratorio, en un instituto de investigaciones o como profesor de Biología. El profesor de educación básica, no. Él es formado exclusivamente para dar clases en preescolar, en primaria o en secundaria. Sólo puede optar entre la escuela pública y la escuela privada, entre una escuela primaria y otra, o entre un plantel de preescolar y otro, entre atender grupos de un nivel u otro, pero no está capacitado profesionalmente para realizar ninguna otra actividad. Tampoco tiene opciones para vivir su cotidianidad de manera diferente a como lo hacen los demás. El ambiente magisterial es muy abarcativo y monovalente. Otras profesiones permiten la existencia de vidas cotidianas diferenciales mientras que la magisterial no. Como dicen Berger y Luckmann:

“el actor se identifica con las tipificaciones de comportamiento objetivadas socialmente *in actu*, pero vuelve a ponerse a distancia de ellas cuando reflexiona posteriormente sobre su comportamiento. Esta distancia entre el actor y su acción puede retenerse en la conciencia y proyectarse a repeticiones futuras de las acciones. De esta manera, tanto el yo actuante, como los otros actuantes se aprehenden, no como individuos únicos sino como tipos. Por definición, estos tipos son intercambiables. Podemos comenzar con propiedad a hablar de ‘roles’ cuando esta clase de tipificación aparece en el contexto de un cúmulo de conocimiento objetivado, común a una colectividad de actores. Los ‘roles’ son tipos de actores de dicho contexto. Se advierte con facilidad que la construcción de tipologías de ‘roles’ es un correlato necesario de la institucionalización del comportamiento. Las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de los ‘roles’, los que, objetivados lingüísticamente, constituyen un ingrediente esencial del mundo objetivamente accesible para cualquier sociedad. al desempeñar ‘roles’ los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos ‘roles’, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente.”¹⁵¹

¹⁵¹ Berger, P. y Th. Luckmann. *La construcción social de la realidad*, pp. 97-98.

Sostienen después que

“los ‘roles’ pueden reificarse al igual que las instituciones. El sector de la auto-conciencia que se ha objetivizado en el ‘rol’ también se aprehende, pues, como un destino inevitable en el cual el individuo puede alegar que no le cabe responsabilidad alguna. [...] esto significa que la reificación de los ‘roles’ restringe la distancia subjetiva que el individuo puede establecer entre él y su desempeño de un ‘rol’. La distancia implícita en toda objetivización subsiste, por supuesto; pero la que resulta de la desidentificación se reduce hasta desaparecer. Finalmente, la identidad misma (el yo total, si se prefiere) puede reificarse, tanto el propio, como el de los otros. Existe pues una identificación total del individuo con sus tipificaciones socialmente atribuidas. El individuo es aprehendido *nada más que* como ese tipo.”¹⁵²

El aislamiento profesional del profesor de las demás profesiones se debe, entre otras cosas, a que realiza sus estudios en instituciones especializadas en la formación de profesores, a que su práctica profesional no requiere de la convivencia con profesionales de otras ramas, a que son considerados académicamente inferiores por otros profesionales y a que sus conocimientos no le permiten ocuparse profesionalmente en otras actividades distintas de la magisterial.¹⁵³ El profesor está aislado hasta de sus propias autoridades.

LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

La profesión magisterial vive el conflicto de que socialmente se tiende a considerar que la docencia no requiere ni amerita una formación académica especial, o bien, que el aprendizaje de la ocupación no requiere del tiempo de escolaridad y el grado de complejidad de los conocimientos de las otras profesiones. Así,

¹⁵² Berger, P. y Th. Luckmann. *La construcción social de la realidad*, p. 119.

¹⁵³ “La formación impartida al personal docente tiende a ser una formación separada que lo aísla de las demás profesiones. Hay que corregir esta situación. Los profesores deberían tener también la posibilidad de ejercer otras profesiones fuera del marco escolar, para familiarizarse con otros aspectos del mundo del trabajo, como la vida de las empresas, que a menudo conocen mal.” Delors, J. *La educación encierra un tesoro*, p. 167.

“la actividad de enseñar se consideró tan sencilla que cualquier profesional con dominio de la disciplina podía realizarla. Actualmente, y acorde con el desarrollo del conocimiento pedagógico, se la concibe como una actividad polivalente, compleja, dinámica, socialmente construida, para la cual se requiere una formación específica dentro del campo didáctico, así como el desarrollo de una actitud profesionalizante que implica el compromiso para ejercer la docencia.”¹⁵⁴

La idea de que cualquiera puede dar clases no ha desaparecido totalmente, la habilitación de bachilleres para la docencia en educación pre-escolar y primaria es un ejemplo de ello.

Extrañamente, siendo la docencia una de las profesiones más despreciadas socialmente, ha sido la más investigada. Haciendo un rápido recuento de algunas de las características atribuidas al magisterio por diferentes autores y de otras observadas directamente, se tiene el cuadro siguiente. Mientras que en las otras profesiones existe un lenguaje técnico manejado exclusivamente por los miembros del grupo profesional,

“un rasgo característico en los profesores es la ausencia de un vocabulario técnico así como escaso uso del argot utilizado en campos afines (de vez en cuando se utilizan algunas que son de uso más común como coeficiente intelectual, etc.) y este rasgo se relaciona con otra característica que es su simplicidad conceptual, rehuyendo palabras complicadas y evitando las ideas complejas, las cuales adquieren un significado por la importancia del trabajo del profesor.”¹⁵⁵

Mientras que el lenguaje identifica a los miembros de una profesión, en el caso del profesor de educación básica no sucede así porque no existe un *corpus* cognitivo que lo signe profesionalmente. La ausencia de *corpus* cognitivo profesional y de refinamiento cultural son simplemente expresión de la debilidad académica de las instituciones formadoras de profesores. Sin embargo, es notable la capacidad de esas instituciones para constituir sujetos de conformidad con un modelo de profesor no formalizado pero vigente realmente. Al futuro profesor se le enseña a

¹⁵⁴ Benavides, M. E. y G. Velasco. *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, p. 27.

¹⁵⁵ Jackson, P. W. *La vida en las aulas*, pp. 176-177.

aplicar propuestas pedagógicas y didácticas diseñadas por otros, pero no a pensar racionalmente los procesos educativos y sociales. No se le aguza la capacidad y la curiosidad intelectual para construir posibles interpretaciones teóricas de los fenómenos implicados en su vida profesional, ni a idear nuevos modelos didácticos o pedagógicos que resuelvan situaciones académicas concretas.

“Al examinar los acontecimientos con que se enfrentan cada día los profesores hablan a menudo como si el suyo fuera un mundo en el que causas únicas producen normalmente efectos únicos, al explicar un acontecimiento extraño en el aula, con frecuencia se contentan con lo que consideran la explicación, pero esta simplificación tiene una complejidad subyacente, adquiere tal magnitud que el hecho de que busquen una rápida solución es comprensible, quizá perdonable.”

Continúa diciendo Jackson:

“Los muchos acontecimientos en el aula son tan inesperados y sus causas tan ocultas que suelen tratarlos como pequeños milagros, siendo ésta una manera más intuitiva que racional, para justificar sus preferencias profesionales casi no recurrieron a datos más allá de su experiencia personal. Otro indicador de la simplicidad conceptual en el lenguaje de los profesores que se refleja en la limitación de las definiciones operativas, a las que asignan términos corrientes. Aunque emplean a menudo palabras y frases que denotan aspectos globales de la conducta humana, tras una atenta inspección se advierte que las referencias a estos términos son sólo un pálido reflejo de la riqueza de conceptos que preceden, palabras profundas tienen un carácter decididamente superficial. Esto presenta otro rasgo destacado del lenguaje de los profesores que es la situación de que viven en un mundo con fronteras existenciales bien delimitadas que se evidencian por sí mismas en su forma de expresarse.”¹⁵⁶

Mientras que entre los miembros de otros grupos profesionales el lenguaje técnico los comunica y aísla de todos los demás, entre el magisterio no existe un lenguaje profesional. Más bien, lo que caracteriza al lenguaje de los profesores es la ausencia de tecnicismos. El lenguaje del

¹⁵⁶Jackson, P. W. *La vida en las aulas*, pp. 177-178.

profesor es entendido por cualquier persona con una cultura mínima; el de los médicos, los arquitectos, los filósofos y los biólogos no. Dice Jackson:

“Parece una paradoja el cómo difícilmente los docentes estudiados no parecen el tipo de personas a quienes debiera permitirse supervisar el desarrollo intelectual de los niños pequeños, pero debe recordarse que la mayoría de los docentes del estudio eran respetados por su técnica docente, esto merece tres explicaciones: 1º puede ser que los datos estén mal interpretados; 2º puede ser que los docentes no hayan estado tan bien preparados como se suponía o; 3º puede que estos aspectos aparentemente indeseables del lenguaje de los profesores no lo sean tanto, o que esas características que podrían significar un estorbo en muchos otros ambientes no afecten negativamente a la actividad del educador en el aula. Es incluso posible que lo que parece como una debilidad general en la calidad de los procesos mentales de los profesores sea realmente una ventaja en el aula. Se dice que las fronteras existenciales que se revelan en el lenguaje de los profesores pueden tener también un significado adaptativo si se consideran en el contexto de las exigencias de la vida en el aula.”¹⁵⁷

En la impartición de cursos de posgrado y en las reuniones colegiadas se puede fácilmente observar lo señalado por Jackson. Cuando el profesor debe explicar un planteamiento teórico no puede servirse de lo señalado al respecto por otras teorías para establecer diferencias y resaltar rasgos, utiliza vocablos inapropiados o los pronuncia mal, no percibe detalles que dan significación y sentido a los enunciados, etcétera. En las conversaciones informales casi no se llegan a escuchar referencias a autores y, cuando éstas se dan, son para expresar esquemáticamente lo dicho por ese autor o para señalar la corriente en la que determinados analistas o el profesor de una asignatura lo han ubicado. No existe el hábito ni siquiera de aventurar interpretaciones teóricas de nada. Cuando se les dan conferencias, casi nunca se formulan preguntas que busquen profundizar en la teorización de un problema, sino a su solución.

Este tipo de actitudes lo mismo se observan en profesores de Chihuahua que de Oaxaca; en egresados de escuelas normales que de la

¹⁵⁷ Jackson, P. W. *La vida en las aulas*, pp. 181-182.

Universidad Pedagógica Nacional. Esto conduce a pensar que existe un bloque formativo común en todas las instituciones formadoras de profesores, que hace posible la reproducción de sujetos poseedores de un conjunto de características en común. Esto podría explicarse con lo señalado por Bourdieu y Passeron:

“La productividad específica del TP [Tiempo Pedagógico], o sea, el grado en que logra inculcar a los destinatarios legítimos la arbitrariedad cultural que tiene la misión de reproducir, se mide por el grado en que el *habitus* que produce es ‘duradero’, o sea, capaz de engendrar más duraderamente las prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada.”¹⁵⁸

El profesor permanece en el aparato escolar el tiempo requerido para que se le inculquen y desarrollen los rasgos de personalidad propios del modelo profesional imperante. Dice Guevara Niebla:

“La mala preparación de los maestros es un problema ampliamente conocido. No obstante, no hay al respecto ningún estudio evaluativo de carácter general. La postración académica de las escuelas normales se relaciona directamente con el abandono, durante muchos años, del sector educativo en esta materia. La ausencia de políticas y programas específicos orientados a elevar la calidad académica, el hecho de que la formación de profesores está desvinculada de los centros de investigación científica, la circunstancia de que no ha habido en México un desarrollo vigoroso de la investigación, la insuficiencia de recursos financieros, la ausencia de mecanismos adecuados de evaluación: todo se ha conjugado para influir en la postración académica que padecen las escuelas normales.”¹⁵⁹

Dice Klein:

“Los sistemas duales de formación pedagógica existen fundamentalmente en los países capitalistas, donde corresponden a las necesidades de un sistema de instrucción verticalmente ramificado. En este sistema se diferencia la formación de los maestros

¹⁵⁸ Bourdieu, P. Y J.C. Passeron. *La reproducción*, p. 73.

¹⁵⁹ Guevara Niebla, G. *et al.* “Un diagnóstico global”, en Guevara Niebla, G. (Comp.). *La catástrofe silenciosa*, pp. 54-55.

para las escuelas avanzadas (escuelas superiores) y la formación de los maestros para las escuelas básicas (escuelas públicas). La formación de los maestros para las escuelas adelantadas se realiza por regla general en universidades e institutos y está sometida a las reglamentaciones que rigen en los otros campos del estudio científico. Es un estudio para maestro calificado que, por regla general, dura de 4 a 5 años. Presupone las aptitudes para iniciar un estudio universitario.¹⁶⁰

En México los profesores de educación superior no reciben entrenamiento obligatorio alguno para la docencia, ni son formados, la mayoría de las veces, para la investigación. En todas las instituciones de educación superior no dedicadas a la formación de profesores predomina la formación profesionalista y no existe la exigencia de formarse en el terreno de la pedagogía cuando de ocupar plazas de docente se trata.

La inmensa mayoría de las carreras profesionales son ofrecidas por las instituciones de educación superior, con excepción de la magisterial. Esto ha marginado a los profesores de la vida universitaria, tan necesaria para el desarrollo de agudezas intelectuales y de sutilezas artísticas y ha coadyuvado a su degradación académica y profesional. No existe ninguna razón para que los profesores sean formados en instituciones especializadas separadas del mundo universitario. Esto es así porque las universidades tradicionales y los institutos tecnológicos ofrecen carreras profesionales para ocupaciones pragmáticas (médicos, ingenieros, abogados, contadores, administradores) o para ocupaciones investigativas (filósofos, sociólogos, historiadores, físicos, químicos, biólogos). Las universidades tradicionales y los institutos tecnológicos profesionales no incluyen carreras magisteriales y evitan al máximo la contratación de personal magisterial, aun en el nivel de bachillerato. Por otra parte, la formación profesionalista no implica la formación en el terreno de la investigación científica, pues la preocupación está centrada más en la adquisición de saberes útiles para el ejercicio profesional que en la apropiación de la lógica de la investigación científica. De este modo, la docencia en las instituciones de educación superior es impartida por sujetos formados

¹⁶⁰ Klein, H. "La formación y capacitación de los maestros", en Mariategui, J.C. *et al. Problemas teóricos de la educación*, p. 117.

para la práctica profesional y no para la docencia. El profesorado de las instituciones de educación superior es totalmente improvisado.

Dice Klein:

“la formación del maestro para la escuela básica (elemental) en los países capitalistas, se caracteriza por lo siguiente: En lo fundamental es una formación en el campo metodológico, pedagógico y psicológico. Se prevé una muy limitada calificación científica del maestro en las materias, y ésta se realiza en lo esencial bajo puntos de vista didácticos respecto a ellas, dentro de los marcos de una doctrina especializada de la enseñanza. Gran importancia se le concede a la orientación política y filosófica de toda la formación, para familiarizar de esta manera a los futuros maestros con las metas político-sociales específicas de la educación promovidas por el estado capitalista.”¹⁶¹

Para Imbernón son cuatro los ejes formativos fundamentales: el científico, el psicopedagógico, el cultural y la reflexión sobre la práctica docente.¹⁶² Dice:

“Cada uno de los componentes tiene una clara orientación de finalidad: a) Mediante el componente *científico*, el profesor se prepara para ser un agente educativo que posee conocimientos de disciplina, área o de áreas científicas que ha de transmitir. b) Por medio del componente *psicopedagógico*, el profesor se prepara para ser un profesional que asume conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos de las ciencias de la educación para su aplicación en el ejercicio docente. c) De la mano del componente *cultural*, el profesor se convierte en un agente poseedor de una cultura de ámbito general y de una cultura específica de conocimiento del medio en donde ejercerá. d) Con el estudio y reflexión sobre la *práctica docente* en los centros, el profesor profundiza la realidad educativa y experimenta y adecua las bases curriculares recibidas al contexto en donde ejerce la profesión.”¹⁶³

¹⁶¹ Klein, H. “La formación y capacitación de los maestros”, en Mariategui, J.C. et al. *Problemas teóricos de la educación*, p. 119.

¹⁶² Imbernón, F. *La formación del profesorado*, p. 53.

¹⁶³ *Id.*

Pero, ¿qué es, entonces, lo que está pasando? Si el profesor supuestamente es preparado para enseñar, ¿por qué fracasan sus alumnos y por qué cada vez se egresa de la primaria y la secundaria con menos conocimientos? La respuesta habría que buscarla, irónicamente, en los sistemas de enseñanza/aprendizaje utilizados y en la estructura curricular de la carrera de profesor. Por ejemplo, habría que preguntarse si se puede formar un profesor culto, sabio, crítico y reflexivo asistiendo cinco horas a la semana a clase en la Universidad Pedagógica Nacional y leyendo exclusivamente antologías en todas las asignaturas, como se hace en sus unidades regionales desde su fundación. Además, como de lo que se trata es de formar expertos de la docencia, la formación científica y filosófica es descuidada de tal forma que, entre los profesores de educación básica y cualquier bachiller no se nota diferencia alguna en lo que a refinamiento cultural se refiere. Esta ausencia de la alta cultura vuelve al profesor incapaz de asimilar hasta el conocimiento nuevo generado en su propio campo profesional y de entender las condiciones sociales emergentes y, por lo tanto, de construir las estrategias de enseñanza de los nuevos alumnos.

Por la manera en la que realizó sus estudios profesionales y por el bajo nivel de exigencia intelectual al que ha estado sometido como estudiante y como profesional, el profesor no acostumbra leer, ver buen cine o teatro ni escuchar buena música. No fueron educados sus sentidos para apreciar el arte ni su conciencia para pensar racional, crítica y sistemáticamente.¹⁶⁴ Sin embargo, Kerschensteiner con un discurso despojado de objetividad atribuye al profesor cualidades y exigencias que ningún sujeto posee en su totalidad. Dice que

“el maestro, en lo que atañe a su preparación teórica, es erudito y científico; respecto a su actividad práctica es, de una parte, artista, y de otra, pedagogo, en el sentido estricto. De estas tres actividades se deducen las bases que deben requerirse en su preparación.”¹⁶⁵

¹⁶⁴ Por ejemplo, lo que hoy se enseña en la escuela primaria como educación cívica. Se debe tener bien claro qué se está entendiendo por educación o formación cívica. En México ha sido entendida en términos de llenar la cabeza del niño de *creencias* políticas como son: la heroicidad desprendida de intereses objetivos, el “amor” a los símbolos patrios sin dotar del entendimiento de qué es la patria, etcétera. Es decir, por civismo se ha entendido embrutecer al sujeto desarrollándole sentimientos y pasiones ridículas por figuras abstractas inexplicadas. El civismo se enseña como la religión. Es una creencia.

¹⁶⁵ Kerschensteiner, G. *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, p. 97.

Inmediatamente después sostiene que,

“el maestro de la escuela primaria no es ni un erudito ni un artista en el sentido más literal de la palabra. No es tampoco un hombre del tipo teórico, ni del tipo estético, ni lo debe ser en absoluto.”¹⁶⁶

Es una opinión generalizada que la formación académica del profesor es ínfima. Lo dice Carlos Ornelas o Deodilia Martínez,¹⁶⁷ Imbernón u Ortiz Oria.¹⁶⁸ Pero hay un señalamiento de Trilla que merece ser recuperado para esta discusión, el consistente en que

“... jerarquía, competencia, burocracia, meritocracia, sumisión, consumismo, individualismo, mercantilismo, pasividad, saber dividido [...] no se enseñan en la escuela, se practican, y, por tanto, se aprenden mejor sin necesidad ya de la prédica moral.”¹⁶⁹

La formación cultural general es básica para la constitución de sujetos integrales; sujetos capaces de construir figuras de pensamiento totalizantes de objetos y procesos reales.

“La cultura general representa lo que acerca y une a los hombres, en tanto que la profesión representa a menudo lo que los separa. Una cultura general sólida debe, pues, servir de base para la especialización profesional y proseguirse durante el aprendizaje de manera que la formación del hombre no está limitada y trabada por la del técnico. En un estado democrático, en que todo trabajador es ciudadano, es indispensable que la especialización no sea un obstáculo para la comprensión de problemas más amplios, y que una amplia y sólida cultura libere al hombre de las estrechas limitaciones del técnico.”¹⁷⁰

Sin embargo, el régimen capitalista se ha caracterizado precisamente por lo contrario: por formar individuos especializados e incapacitados

¹⁶⁶ Kerschensteiner, G. *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, pp. 98-99.

¹⁶⁷ Martínez, D. *El riesgo de enseñar*, pp. 80-81.

¹⁶⁸ Ortiz Oria, V. M. *Los riesgos de enseñar*, pp. 147-148.

¹⁶⁹ Trilla, J. *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material en la escuela*, p. 61.

¹⁷⁰ Langevin, P. y H. Wallon. “Plan de reforma langevin-Wallon”, en Mariategui, J. C. et al. *Problemas teóricos de la educación*, p. 51.

para generar figuras de pensamiento de objetos y procesos distintos a los propios de una rama restringida del saber. Y la formación de profesores no escapa a esta situación. El profesor es formado con una centración en el terreno didáctico descuidando su cultura general y el conocimiento disciplinario científico. Dice Nassif que

“lo único que puede preservar al maestro con vocación del peligro de la intrascendencia y la mecanización es, justamente, la cultura general y la formación profesional. La cultura general le dará el conocimiento y la comprensión de los bienes y valores a transmitir. La formación profesional, los medios necesarios para moverse con soltura en el terreno de su acción.”¹⁷¹

De acuerdo con este planteamiento, la inmensa mayoría de los profesores de educación primaria viven condenados a la intrascendencia y la mecanización, ya que sus vidas están ayunas de refinamiento cultural.

Gimeno Sacristán señala dos aspectos fundamentales de la formación de profesores. Dice:

“Al tratar de definir la peculiaridad de la profesionalidad de los profesores se suelen distinguir dos componentes básicos: la formación pedagógica, que es la que los profesionaliza como docentes, y la formación básica, que es la que lo capacita para transmitir o ayudar a aprender contenidos curriculares diversos.”¹⁷²

Continúa diciendo:

“Indudablemente la primera base intelectual de un profesional de la enseñanza es el dominio, a cierto nivel, del área o de la disciplina en la que desarrolla su actividad. Pero no de un dominio indiscriminado fruto de la mera acumulación de estudios, investigaciones y perspectivas diversas, sino acerca de las bases de ese contenido, su estructura sustantiva y sintáctica, su significación educativa, su dimensión social e histórica.”¹⁷³

¹⁷¹ Nassif, R. *Pedagogía general*, p. 225.

¹⁷² Gimeno Sacristán, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, p. 220.

¹⁷³ *Id.*

Efectivamente, el profesor debe conocer las cuestiones básicas de los discursos científicos y filosóficos y a profundidad la teórica pedagógica. Lo cierto es que ni lo uno ni lo otro suceden en la realidad.

“La formación científica en el profesorado de primaria es insuficiente y, en la universidad, no se atiende a su proyección pedagógica. La formación práctica es tal que estos problemas adquieren toda su relevancia, es insuficiente y suele estar desligada de la teoría. Por ello, no es extraño que casi las tres cuartas partes del profesorado de enseñanza media consideren que la formación inicial que recibieron no les sirvió para nada –un juicio que es tanto más duro cuanto más joven es el profesorado.”¹⁷⁴

Si la escuela es el único órgano del aparato generador de conciencia que se ocupa en transmitir referentes teóricos y artísticos de manera especializada, el profesor tendría que ser un sujeto poseedor de una amplia cultura en general, un conocedor de bloques específicos de conocimiento científico y un ser sensible a las expresiones culturales refinadas. No se puede ser un profesor que motive el desarrollo intelectual y la sensibilidad artística de los alumnos si no se trata de un sujeto crítico, reflexivo y sensible.¹⁷⁵ “Según se favorezca la formación literaria o científica, o se atribuya tal o cual peso a la matemática o a la filosofía, no tomamos simplemente decisiones técnicas; damos forma a distintos tipos de hombres”,¹⁷⁶ por esto es por lo que lo planteado por Suárez Dávila es relevante:

“Es preciso educar para la autenticidad, para el dominio de imágenes, gestos y movimientos; saber hablar, leer, expresarse, comunicar significados y engendrar intenciones; expresarse en el arte, el lenguaje, la poesía, la música, el canto, la gimnasia, el teatro, el deporte y la convivencia humana.”¹⁷⁷

¹⁷⁴ Gimeno Sacristán, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, p. 223.

¹⁷⁵ A esto Giroux agrega: “... los programas de formación del profesorado han estado y continúan estando privados de una visión y de un conjunto de prácticas que tomen en serio la lucha en favor de la democracia y la justicia social. [...] Muchos de los problemas que hoy van asociados a la preparación del profesorado apuntan a la ausencia del énfasis del currículum en el tema del poder y su distribución jerárquica y en el estudio de la teoría social crítica.” Giroux, H. A. *Los profesores como intelectuales*, p. 214.

¹⁷⁶ Avanzini, G. “Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza*, p. 333.

¹⁷⁷ Suárez Díaz, R. *La educación: su filosofía, su psicología, su método*, p. 138.

Evidentemente, el aparato generador de conciencia, la escuela mexicana en general y las instituciones formadoras de profesores, en particular, están muy lejanas del cumplimiento de esta misión o, mejor dicho, no se han asignado este objetivo nunca, sino más bien el de la fragmentación, la especialización y la enajenación de los sujetos. La escuela en el mejor de los casos se ocupa en la formación y desarrollo intelectual, solamente.

El profesor debe formarse en un ambiente de disciplina académica, de crítica social fuerte, de análisis profundo de los problemas científicos, sociales y filosóficos. Lo planteado por Gramsci en general es plenamente aplicado en el ambiente magisterial:

“Se debe convencer a mucha gente de que el estudio es también un oficio, muy cansado, con un entrenamiento especial, no sólo intelectual sino también muscular-nervioso: es un proceso de adaptación, un hábito adquirido con el esfuerzo, el aburrimiento e, incluso, el sufrimiento. *La participación de masas más extensas en la escuela media comporta la tendencia a relajar la disciplina del estudio, a pedir ‘facilidades’*. Muchos piensan que las dificultades son artificiales, pues están acostumbrados a considerar que sólo es trabajo y fatiga el trabajo manual.”¹⁷⁸

¡Qué contradictorio! En México, a los primeros que habría que hacer entender que la disciplina académica no se debe relajar es a los profesores de educación básica. Cuando estos profesores toman cursos de actualización o se inscriben en programas de posgrado, sistemáticamente se oponen a toda tarea que implique un esfuerzo intelectual intenso; quieren que los estudios de posgrado sean una extensión de los de licenciatura temática y didácticamente; desde que inicia sus estudios profesionales, al profesor se le educa para realizar el menor esfuerzo intelectual posible; no se le exige la lectura ni el análisis de libros completos sino que, para cada asignatura, se le proporciona una antología cuyos capítulos van siendo poco a poco leídos; etcétera. La idea implicada en estas prácticas es la de que, “lo que tú debes saber de este tema está contenido aquí. Si tú sabes lo que aquí está contenido, conoces el tema. No busques más, pues nada encontrarás.”

¹⁷⁸ Gramsci, A. “En busca del principio educativo”, en Mariategui, J.C. *et al. Problemas teóricos de la educación*, p. 45.

Al profesor de educación básica se le forma en un ambiente de bloqueo intelectual. Sus profesores son premiados con compensaciones salariales por elaborar antologías, lo cual consiste en fotocopiar capítulos de libros que traten un tema en común; él es premiado por asistir a “cursos de actualización” los cuales son acreditados con la presencia física en el aula en la que son impartidos, sin la exigencia de realizar esfuerzo intelectual alguno de lectura o análisis; todos los materiales que utiliza en sus cursos le son proporcionados y la dosificación de saberes le es previamente impuesta. No tiene que crear ni pensar nada pues todo ya está hecho. ¿Cómo incide un sujeto que está formado y que procede de este modo en la constitución de la conciencia de sus alumnos?

“¡Qué locura, dice Séneca, dedicarse a aprender cosas inútiles en medio de la miseria de estos tiempos! Así, pues, no debe aprenderse cosa alguna solamente para la escuela, sino todo para la vida; a fin de que nada tengamos que arrojar al viento al salir de la escuela.”¹⁷⁹

Este planteamiento de Comenio puede ser interpretado de diversas maneras. Lo útil no se constriñe a lo práctico utilitario. Hay conocimientos que son útiles para entender el mundo, para entenderse a uno mismo en el mundo, para entender al otro en mi mundo; hay conocimientos útiles para curar, fortificar o engrandecer el alma; hay conocimientos útiles para amar y ser amado y, sin embargo, en opinión de Comenio,

“las escuelas no enseñan más que a ver con los ojos ajenos y a sentir con corazón extraño: porque en lugar de descubrir las fuentes y hacer brotar de ellas diversos arroyuelos, muestran solamente los riachuelos provenientes de los Autores y quieren que por ellos se ascienda hasta los manantiales.”¹⁸⁰

Gramsci critica fuertemente la cultura libresca. También lo hace Comenio. Pero referido a la cultura magisterial, esta crítica es totalmente insostenible: el profesor no padece una cultura libresca ni una cultura

¹⁷⁹ Comenio, J. A. *Didáctica magna*, p. 107.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 86.

de ningún tipo. Lo señalado por Comenio sucede porque generalmente se enseña en las escuelas el conocimiento producido y no el proceso de construcción de conocimiento.

De la mano con la formación cultural en general está la formación filosófica. Como dice Nassif:

“la filosofía proporciona una concepción unitaria del mundo y de la vida. Lógicamente, esta concepción no puede desprenderse del tiempo en que se constituye, pero aspira a ser universal, uniendo los elementos aislados en un todo sistemático.”¹⁸¹

Sin embargo, el profesor recibe un escaso conocimiento filosófico y pedagógico. Su formación está centrada en la dimensión didáctica de los problemas y no en el entendimiento de los problemas. El profesor ni siquiera diferencia claramente las posturas teóricas pedagógicas.

La docencia es ahora una de las carreras profesionales pragmáticas ofrecidas por instituciones de educación superior especializadas, como las escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional. Formalmente, los profesores son formados en el campo de la Pedagogía, asimilando los conocimientos generados por las diferentes disciplinas científicas en el terreno de la enseñanza y del aprendizaje. Esto dicen los discursos oficiales de los administradores de la educación y los documentos oficiales (*curriculum* y programas de estudio de las asignaturas) y esto mismo creen los propios profesores. De ser esto así, es decir, si los profesores efectivamente se prepararan para la docencia, sería casi imposible que los alumnos no aprendieran puesto que estarían en manos de expertos. Y no es así. Se puede sostener que, la mayoría de las veces, los alumnos aprenden a pesar de sus profesores y qué decir en lo que a desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva se refiere: los profesores de educación básica, en su mayoría, son verdaderas encarnaciones de la tiranía, la dictadura, la irracionalidad y la opresión.

Pero no sólo la formación del profesor es deficiente sino que se observa, incluso, que los discursos construidos sobre educación son epistemológicamente endebles y triviales. Un ejemplo es Cervantes Galván

¹⁸¹ Nassif, R. *Pedagogía general*, p. 146.

quién se ocupa en presentar un rosario de “deberes ser” del profesor que ponen de manifiesto su escasa formación investigativa. Dice, entre otras obviedades, que

“la capacitación debe darle al maestro un claro sentido de la teoría del aprendizaje, conocimiento actualizado de la psicología especialmente de niños y jóvenes y de las formas como aprenden, entender el concepto de variación y la forma de aplicarlo en su actividad así como los procesos de evaluación y retroalimentación.”¹⁸²

Es asombrosa la debilidad teórica e intelectual en general del discurso de este autor. La superficialidad y la trivialidad con la que son abordados los problemas recuerda los textos de administración. Otro caso, entre muchos, es el de Kerschensteiner quien da rienda suelta a la exteriorización de sus anhelos sublimados en la conformación de un profesor que sólo existe en su pensamiento. Dice:

“Ciertamente es una felicidad para el género humano que la capacidad de ejercer influencia pedagógica, en tanto que brota como consecuencia del amor hacia el futuro portador de valores, dependa menos de los conocimientos pedagógicos y psicológicos adquiridos, que de la sensibilidad psicológica innata y de una capacidad educadora que se apoya en el tacto pedagógico.”¹⁸³

Del mismo modo que el sociólogo debe conocer a profundidad las diferentes posturas teóricas interpretativas de la sociedad y el biólogo del fenómeno de la vida, es fundamental para el profesor de educación primaria el conocimiento detallado de las posturas existentes en el terreno de la pedagogía. El conocimiento pedagógico es en términos profesionales el distintivo cognitivo del profesor, como la medicina lo es del médico. El actuar educativo de todo profesor corresponde a una corriente pedagógica determinada, independientemente de que el profesor esté consciente o no de ello, de ahí que la pedagogía en su vínculo con la filosofía y el conocimiento histórico-social, son los ámbitos constitutivos

¹⁸² Cervantes Galvan, E. *Una cultura de calidad en la escuela*, p. 95.

¹⁸³ Kerschensteiner, G. *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, p. 67.

del horizonte intelectual del mundo y de la acción educadora. Sin embargo, debido al modelo de sujeto activado en el diseño y desarrollo del curriculum magisterial, el hombre que se quiere formar está muy lejano de las exigencias de la crítica, la reflexión, la racionalidad y el entendimiento del devenir histórico.

El modelo de hombre que una clase social o una fracción de clase construye se convierte en modelo de profesor. Cuando se habla del médico, del abogado o del ingeniero a nadie se le ocurriría exigir que encarne un modelo social determinado de hombre, en cambio, en lo que al profesor de educación básica se refiere, todas las fracciones de clase exigen que encarne el modelo de hombre por ellas construido, asumiendo todas al suyo como el único modelo posible y suponiendo que ese es el modelo pensable por cualquier sujeto, aun cuando en ellos se expresen sujetos completamente distintos o hasta antagónicos. Los modelos se contraponen entre sí porque son diferentes las concepciones ontológicas de los sujetos y, por tanto, sus teleologías también. Pero lo extraño no es que existan modelos de hombre antagónicos en la misma sociedad y en el mismo momento histórico, sino que los sustentantes de los modelos exijan que un grupo ocupacional encarne su modelo.

También confusa es la situación referida a la exigencia de formación científica que al profesor se le hace. La exigencia puede estar orientada a la formación científica en el campo de la pedagogía o, bien, al conocimiento sustantivo generado por las diferentes ciencias y aludido por el profesor en la práctica educadora. Es más, menos claro es si el reclamo se refiere al conocimiento construido o al entendimiento de la lógica de construcción de ese conocimiento. Por ejemplo, es muy diferente saber que la tierra es redonda que saber el proceso mediante el cual se puede conocer que la tierra es redonda, o la estructura molecular del agua y el método para determinar las estructuras moleculares. Según Tenti Fanfani “lo que definía a la práctica pedagógica como científica era no tanto el contenido que inculcaba cuanto el método que utilizaba.”¹⁸⁴

¹⁸⁴ Tenti Fanfani, E. *El arte del buen maestro*, p. 194.

“El resto del saber escolar (la historia, la educación moral, etc.), estaba dirigido a formar ciudadanos y no individuos instruidos. Dada esta racionalidad histórica, se comprende las limitaciones impuestas al conocimiento requerido para el ejercicio de la función docente.”¹⁸⁵

Pensemos cuáles son las habilidades profesionales del profesor. Kerschensnteiner expresa nítidamente el discurso legitimador del profesor actual. Dice:

“Mientras en las ciencias matemáticas, o en la Filosofía, se infiere con razón que el autor de una obra importante debe haber sido un gran matemático o filósofo, puede considerarse como una falsa deducción en Pedagogía, puesto que el educador, propiamente dicho, es siempre un hombre ocupado en la práctica.”¹⁸⁶

Dicho de otra manera, para Kerschensnteiner el profesor no está obligado a poseer conocimiento sustantivo de ninguna disciplina científica o filosófica como se confirma en otro de sus planteamientos que dice:

“Lo que, para su preparación, necesitan como maestros, es la instrucción teórica y práctica sobre las posibilidades de influir en el ser humano, una instrucción que podemos limitar, en general, al estudio de la enseñanza o Pedagogía, y al estudio del alma o Psicología, en unión con ejercicios prácticos.”¹⁸⁷

Lo cierto es que los profesores de educación básica poseen pocas habilidades en cuanto miembros de una profesión, no en cuanto individuos. El universitario posee conocimientos profesionales que le permiten trabajar además como profesor, pero el profesor ni siquiera posee suficientes conocimientos sustantivos de pedagogía. Esto limita sus posibilidades de satisfacción de sus aspiraciones pues el universitario puede ocuparse en varias ramas de su profesión, ser político, asesor y académico, pero el profesor sólo es profesor y académicamente mal formado. Dice Adorno:

¹⁸⁵ Tenti Fanfani, E. *El arte del buen maestro*, p. 193.

¹⁸⁶ Kerschensnteiner, G. *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, p. 18.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 142.

“El maestro no es ese hombre integral que los niños, aunque sea confusamente, esperan, sino alguien que inevitablemente se limita, entre todas las otras posibilidades y todos los otros tipos profesionales, a su propia profesión, concentrándose en ésta como especialista...”¹⁸⁸

Pero la especialización del profesor no es cognitiva. El médico posee un conjunto de saberes básicos referidos a la relación salud-enfermedad, al igual que el ingeniero civil sobre resistencia de materiales y diseño constructivo; el sociólogo posee saberes de múltiples disciplinas, pero centradas en el conocimiento de las relaciones sociales que establecen los individuos pero, el profesor, no posee conocimientos sustantivos de ninguna disciplina científica. El profesor de educación básica ni siquiera es pedagogo porque la profesión de pedagogo es una carrera universitaria no magisterial. El profesor cognitivamente no es especialista en nada. Ni siquiera posee los conocimientos básicos de las disciplinas que enseña.

La confusión sobre el tema alcanzó a Reyes Esparza cuando plantea que

“los planes de estudio de normal se han caracterizado por una gran sobrecarga de materias, resultado del predominio de concepciones enciclopédicas respecto al saber del profesor, que consideran que debe saberlo todo. El excesivo número de materias no ha garantizado nunca una formación profesional sólida.”¹⁸⁹

No debe confundirse la formación científica con la formación disciplinaria científica. En todas las carreras es necesario proporcionar a los estudiantes los saberes de las diferentes disciplinas científicas o tecnológicas vinculados con la profesión, si se trata de una carrera profesionalizante, pero, si se trata de una carrera investigativa es necesaria la profundización en el conocimiento construido y en los procesos de generación del conocimiento relativo a un ámbito de lo real en el que se centra la carrera. Una cosa es formar para actuar y otra es formar para

¹⁸⁸ Adorno, T. “Tabúes relativos a la profesión de enseñar”, en Glazman, R. (Coord.). *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*, p. 30.

¹⁸⁹ Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, pp. 79-80.

conocer. De este modo, la fragmentación cognitiva que se expresa en la integración de un plan de estudios con múltiples asignaturas, no está orientado a la formación disciplinaria científica sino a la fragmentación de los saberes.

En el caso del curriculum magisterial, la multitud de asignaturas ni siquiera responde a una intención de formación disciplinaria científica fragmentaria, sino que se trata de una fragmentación del conocimiento didáctico despojado de su sustento pedagógico-filosófico. Algunos autores hacen notar el daño que la intención de formar profesores enciclopedistas causaría. Dice Kerschensnteiner:

“Querer dominar profundamente el ámbito total del terreno infinitamente variado del conocimiento, y tratar de llevar la técnica científica, manual, artística y económica al maestro de escuela primaria, será la muerte de todos los esfuerzos que tienden a elevar la preparación del magisterio, aunque culmine en las Academias pedagógicas.”¹⁹⁰

Pero otros consideran lo contrario. Davini señala que

“es evidente que enseñar contenidos constituye un componente importante de la labor docente. Sea cual fuere su organización en el curriculum escolar [...] los docentes deberían dominar los contenidos que enseñan. En otros términos, nadie enseña realmente aquello que no conoce en verdad. Y lo cierto es que muy poco se ha hecho para que los docentes se formen dominando efectivamente los contenidos de su ciencia.”¹⁹¹

Habría que preguntarse hasta qué punto es posible que el profesor aprenda el conocimiento científico generado en cada una de las disciplinas que enseña y la lógica con la que ese conocimiento fue generado. Evidentemente esto no es posible, pero sí es posible aprender epistemo-

¹⁹⁰ Kerschensteiner, G. *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, p. 134.

¹⁹¹ Davini, M. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, p. 33. También Ghilardi sostiene este punto de vista. Dice: “El enseñante es para el alumno la fuente primera y privilegiada de los contenidos disciplinarios. Por esa razón el conocimiento que tenga el docente de la materia debe ser muy profundo: la estructura, los principios que regulan la organización conceptual, los criterios según los cuales se desarrollan las nuevas hipótesis de indagación.” Ghilardi, F. *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, p. 149.

logía y gnoseología y los saberes disciplinarios que se transmiten en la educación primaria. El conocimiento disciplinario científico del profesor es escaso.

Dice Tenti Fanfani:

“... cuando se señalaba la necesidad de que el maestro, además de vocación domine un conjunto de conocimientos, éstos no hacen tanto referencia al saber acumulado por las ciencias del método de enseñanza. Es indicativo que la relación que se postula entre el maestro y la ciencia muchas veces se define, no en términos de posesión o dominio del saber, sino de ‘amor a la ciencia’ o ‘amor hacia la instrucción.’”¹⁹²

El conocimiento disciplinario científico del profesor no puede incluir todo el conocimiento generado por las ciencias, pero sí el que se refiere a lo fundamental de cada disciplina y, sobre todo, a la lógica ontológica de los objetos reales basándose en el conocimiento generado por las ciencias. El reclamo de que el profesor no posee conocimiento disciplinario científico tiene más que ver con cuestiones de cultura general y con los asuntos relevantes de cada disciplina científica que con la formación enciclopedista, ya que

“al maestro de educación básica se le asigna principalmente la función de vulgarización del saber científico. Hay que tomar en cuenta que en esta etapa constitutiva del sistema de educación básica los conocimientos a inculcar se dirijan al desarrollo de habilidades mínimas en el campo del cálculo y la lecto-escritura, junto con nociones mínimas de ciencias naturales.”¹⁹³

Conviene presentar planteamientos referidos a la enseñanza de la ciencia construidos por científicos y no por pedagogos o investigadores educativos. Dayán dice:

“La gente, en general, aunque haya aprendido algunos de los más burdos y de los más antiguos resultados de la ciencia, siempre comprendió poco a nada de lo que es

¹⁹² Tenti Fanfani, E. *El arte del buen maestro*, p. 192.

¹⁹³ *Ibid.*, p. 193.

realmente la ciencia como método. Esta ignorancia ha sido perpetuada por toda la enseñanza primaria, secundaria, e inclusive por una gran parte de la enseñanza universitaria que no constituye una preparación para la investigación; allí la ciencia es enseñada dogmáticamente, como una verdad revelada. Asimismo, el poder de la palabra 'ciencia' sobre el espíritu del gran público es de esencia casi mística y, por cierto, irracional. La ciencia es, para el gran público e incluso para muchos científicos, como una magia negra, y su autoridad es a la vez indiscutible e incomprensible. Esto explica algunas de las características del cientificismo como religión. En tanto que tal, es también irracional y emocional en sus motivaciones e intolerante en su práctica diaria, y ya no importa a cuál de las religiones tradicionales ha reemplazado.”¹⁹⁴

Sucede así porque los profesores son formados con esta creencia. La multiplicidad de saberes disciplinarios y la superficialidad con la que son tratados en las instituciones formadoras de profesores, cuando son abordados, han incidido en la generación de este problema que claramente se expresa cuando el profesor, por su falta de formación epistemológica, sostiene que lo verdadero es lo conocido científicamente.

Es del dominio público el creciente rechazo a la lectura, las deficiencias lexicológicas, ortográficas, semánticas y sintácticas de la inmensa mayoría de la población y de los jóvenes en especial. El profesor se cuenta entre quienes padecen esta deficiencia. Tradicionalmente se ha considerado que el profesor debe enseñar las técnicas para que el alumno extraiga el significado de los textos,¹⁹⁵ pero la formación académica del profesor no se lo permite. No tiene ningún sentido plantear estrategias que mejoren la percepción de contenidos de los textos si el profesor no sabe hacerlo ni tiene el hábito de leer. Si el profesor no es educado para analizar textos ¿cómo va a enseñar a sus alumnos a hacerlo? No está habituado al estudio por períodos prolongados, ni a la lectura cuidada y profunda. Lee sin entender buscando grabar más que entender y muy frecuentemente lee palabras complejas o nuevas en su vocabulario como las que ya conoce y se le parecen sin darse cuenta. Cuando lee, el profesor de educación primaria lo hace solamente con textos que tienen

¹⁹⁴ Dayan, S. y Maurice. “La nueva Iglesia universal”, en Levy-Leblond, J-M. y A. Jaubert. (*Auto crítica de la ciencia*, p. 49.

¹⁹⁵ Cairney, T. H. *Enseñanza de la comprensión lectora*, p. 18.

que ver con la dimensión práctico utilitaria de sus existencias. El profesor no lee por placer, ni existen, tampoco, condiciones que lo propicien. El profesor que lee no tiene con quien comentar el contenido de lo leído porque en su medio nadie más lo hace.

Dice Cairney, con mucha razón, que para los profesores “es importante demostrar que también ellos son lectores y escritores y que comparten algunas de las emociones y problemas que experimentan sus alumnos.”¹⁹⁶ Pero, ¿cómo va a demostrar el profesor que él también es lector y escritor si no lee y no sabe escribir? En los estudios de maestría el profesor muestra una clara falta de costumbre de leer y una total incapacidad para redactar. No está habituado a generar ideas y mucho menos a expresarlas por escrito. Sabe reproducir, con errores, lo que otros plantean, pero no puede interpretarlos ni compararlos, mucho menos pensar con los planteamientos formulados por ellos. La vida del profesor muestra exactamente lo contrario de lo que el autor está proponiendo: el mundo del profesor está totalmente desprovisto de lectura meditada y escritura reflexionada. La lectura y la escritura del profesor es totalmente propia de la dimensión práctico utilitaria de la existencia.

Cuando el profesor se refiere a errores de los textos, con demasiada frecuencia las señaladas como “anomalías” por el profesor no lo son. Su ignorancia es tan grande que, frecuentemente se equivoca en sus aseveraciones. Se equivoca al señalar supuestas faltas ortográficas o usos impropios de vocablos, su vocabulario es muy reducido, no sabe redactar y su ortografía es pésima. ¿Por qué? Porque no lee.

Cairney es uno de los abundantes expertos en señalar “deberes ser” en el terreno de la educación y poco analista de lo existente. Dice:

“Los estudiantes necesitan ver que sus profesores y compañeros leen y escriben. Tienen que observar que ambas actividades son adecuadas en relación con sus necesidades e intereses. Asimismo, deben ofrecérseles frecuentes oportunidades de leer y escribir textos con diversos fines. Estos textos se convierten entonces en centro de atención para los alumnos, porque ven los beneficios mutuos que extraen al dialogar sobre los significados construidos por cada miembro del grupo. A veces, esto

¹⁹⁶ Cairney, T. H. *Enseñanza de la comprensión lectora*, p. 20.

llevará a la construcción conjunta de textos, cuando se ayude a los estudiantes a ir más allá de su actual conocimiento del texto, hacia nuevos usos y comprensiones del lenguaje. La construcción conjunta puede llevar consigo que el profesor trabaje con un grupo de alumnos o que los mismos estudiantes lean o escriban juntos un texto. Las construcciones conjuntas de este tipo conducirán inevitablemente a conversar más sobre los textos en cuestión y, con el tiempo, los alumnos aplicarán estos nuevos puntos de vista socialmente contruidos a su propia lectura y escritura.¹⁹⁷

En la actualidad el niño ve que no se requiere leer largos y complejos textos para sobrevivir. Por el contrario, la vida cotidiana moderna presenta múltiples posibilidades de emocionarse y vivir aventuras con imágenes que no tienen que ser creadas sino simplemente observadas. La televisión y el cine hacen innecesaria la lectura de novela y cuento.

LAS FORMAS DE LA ENSEÑANZA

Es “común observar en las normales cómo los profesores de origen normalista trasladan su experiencia adquirida como maestros de primaria o de enseñanza media a la educación normal y esto contribuye en gran medida a las relaciones tradicionalistas, anacrónicas, paternalistas, autoritarias y de baja calidad que se imponen a los alumnos, a los que se trata como menores de edad con retraso mental.”¹⁹⁸

Los mismos autores, en otra parte, señalan:

“las relaciones maestro-alumno de la mayoría de las normales se enmarcan en el autoritarismo, que en algunos casos se convierte en una práctica despótica o francamente represiva. Esto contradice el discurso pedagógico que enarbolan sobre la ‘disciplina consciente’ y la ‘formación integral’; sin embargo, esta contradicción no se reconoce, por lo que se continúa con el mismo modo de relación, lo que influye mucho en la formación de profesores, que a su vez tenderá a reproducir tal tipo de relaciones sometedoras.”¹⁹⁹

¹⁹⁷ Cairney, T. H. *Enseñanza de la comprensión lectora*, p. 52.

¹⁹⁸ Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, p. 102.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 102.

Entre los formadores de formadores también existen resistencias al rompimiento de viejos paradigmas, ya que ello implica mayores retos y compromisos a los que no se está en condiciones de responder; habrá que considerar que los profesores son los mismos que han sido formados con esas carencias.

“En los últimos años, como afirman Gimeno y Pérez, la formación del profesorado ha constituido un foco de atención primordial dentro de las cuestiones didácticas. Inicialmente se intentó imprimir este cambio en programas de formación del profesorado basados en la competencia docente. Consistían en determinados tipos de estrategias tendientes a realizar el cambio con procedimientos sistemáticos que permitiesen hacer frente a la complejidad educativa con garantías de éxito, es decir, realizar algo más que una pedagogía experimental con aplicación de instrumentos cuantitativos. La figura del docente se analizaba desde una perspectiva pretendidamente objetiva, empírica y cuantitativa. Este modelo entró en crisis al cabo de un tiempo posterior a una multitud de estudios e investigaciones que veían en esa formación competencial una posible solución a la transmisión del conocimiento científico en los centros docentes. Por supuesto que la crisis empezó a originarse en el momento que la formación basada en competencias no respondía a la multitud de relaciones que se establecen en el acto educativo. Pero si hasta la década actual las tendencias seguidas en la formación de profesores se centraban sobre todo en la búsqueda de acciones generalizadoras que tuvieran éxito ente los alumnos, una vez diagnosticada esta conducta del profesor que intervenía con éxito –normalmente, mediante investigaciones cuantitativas– era necesario introducir tales acciones dentro de los diseños de formación del profesorado. Estas tendencias reforzaban el concepto hasta este momento vigente de que ‘saber es poder y hacer’ y ponían el énfasis sobre los contenidos a transmitir, identificando conocimiento y capacidad para aplicar ese conocimiento. Pero, más tarde, empezaron a aparecer tendencias discordantes y cada vez son más quienes piensan que el problema reside en la formación de un profesional que ha de ser, además, agente de transformación, y que es importante saber qué se hará, cómo y por qué se hará.”²⁰⁰

²⁰⁰ Imbernón, F. *La formación del profesorado*, pp. 24-25.

Actualmente, la formación del profesorado tiende a responder al auge de la psicología cognitiva y el constructivismo, que han introducido elementos interesantes en la adquisición del conocimiento y en el procesamiento de la información, centrando el interés en el proceso psicológico que apoya las conductas de los individuos en el ejercicio de la construcción del conocimiento más que en el producto. En este paradigma es muy importante el rol del profesor en cuanto a la relación que establece con el educando, ya que su trabajo de mediación consistirá precisamente en crear las condiciones psicológicas y académicas que motiven y faciliten el aprendizaje significativo y de que esté consciente de la importancia del contexto ambiental en que se desenvuelven los alumnos, para que esos aprendizajes significativos puedan ser transferidos con un carácter crítico-reflexivo a las exigencias de vida individual y social. El discurso se aprecia sugestivo pero el ambiente académico de los futuros profesores dista mucho de las condiciones de posibilidad de lograrlo.

El carácter cualitativo de la formación del docente pierde fuerza ante la exigencia de las presiones administrativas en las instituciones para quienes los números se constituyen en factor de dependencia para asegurar la permanencia. El ambiente restrictivo, frío, individualista, de corte tradicional, crea individuos así, con conciencias pragmático-utilitarias y características individualistas con desórdenes de la personalidad polarizados.

Al que estudia para profesor se le da como fuente de información las antologías. Casi no conoce los libros pues todas las asignaturas cuentan con una antología exclusiva en la que aparece el conocimiento de la temática de la asignatura. Así, el profesor se va formando suponiendo que el conocimiento generado sobre una materia es el que está contenido en la antología de la asignatura y que, si él aprende lo que dice la antología, posee el conocimiento del tema. No aprende a percibir los andamiajes categórico-conceptuales construidos por el autor, ni la trama completa del discurso sustantivo. Por supuesto que tampoco aprende a apreciar los libros como fuente valiosa de cultura.

La selección arbitraria de autores, obras y capítulos y el ordenamiento de los mismos realizados por un sujeto diferente al destinatario, genera en el lector de antologías un desprecio hacia el autor de los planteamientos y a una centración en la integración de los discursos sustantivos leídos,

al margen de la contradictoriedad existente entre las diferentes lógicas de construcción de los discursos de los que fueron tomados los contenidos de la antología. El lector de antologías integra los fragmentos discursivos en una sola lógica que es con la que opera su conciencia, pero que no corresponde con la implicada en el discurso. A esto se debe, en parte, lo observado por Gimeno Sacristán cuando dice que

“un problema no resuelto por la investigación sobre el pensamiento práctico de los profesores es la ligazón que pueda existir entre esa racionalidad subjetiva que está plagada de supuestos y ‘retazos’ de cultura, con teorías formales, válidas o caducas, divulgadas a través de su formación profesional y que están presentes en la cultura a la cual él pertenece. Debajo de esa experiencia y de las reflexiones presentes o pasadas implicadas en ella sí que los profesores parten de supuestos teóricos, que no son generalmente conscientes ni explícitos. La conexión teoría-práctica tiene un primer significado: explicar la racionalidad inherente a las actividades para discutirla y contrastarla.”²⁰¹

Lo planteado por Gimeno Sacristán es válido aunque haya un sesgo en el planteamiento, dado que el problema no es que las teorías sean válidas o caducas, sino que están incorporadas a la conciencia del profesor como retazos inconexos. ¿Quién es el juez que determina cuáles teorías son caducas y cuáles vigentes? La única manera que existe de enfrentar el problema es el conocimiento de múltiples teorías. Lo deseable es que el profesor sea culto y esté actualizado en la producción de conocimiento implicado en su vida profesional, pero la formación académica que le dio la institución en la que se formó como profesor no se lo permite porque no está dotado del instrumental intelectual para hacerlo.

Dice Cairney, otro de los expertos en formulación de “deberes ser” en educación:

“El papel del profesor incluye [...] *Proporcionar información* pertinente sobre una tarea dirigida a un fin que el alumno realice. [...] El profesor sabe cosas que los alumnos desconocen (como también es cierto lo contrario) y, por lo tanto, cuando

²⁰¹ Gimeno Sacristán, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, pp. 321-322.

haga falta, tendrá que proporcionar información como parte natural del proceso de aprendizaje.”²⁰²

¿Qué información puede proporcionar el profesor si lo único que ha leído, y penosamente, son las antologías? ¿Cómo va a despertar interés en los alumnos por la lectura de novela, poesía o cuento si no ha leído jamás a Flaubert, a Neruda o a Juan Rulfo? El daño intelectual que causa la antología ha sido inadvertido. Crea la ilusión de que en ella está contenido lo que se debe saber de un tema. Esto va de la mano con la gestación de una conducta que ha conducido a algunos profesores a decir: “Yo no necesito estudiar más. Yo tengo palabras para contestarle a cualquiera”.

Gramsci dice:

“En la escuela actual, a causa de la profunda crisis de la tradición cultural y de la concepción de la vida y del hombre, se verifica un proceso de degeneración progresiva: las escuelas de tipo profesional, es decir, preocupadas por la satisfacción de intereses prácticos inmediatos, se imponen sobre la escuela formativa, inmediatamente desinteresada. El aspecto más paradójico es que este nuevo tipo de escuela aparece y se presenta como democrática, cuando en realidad no sólo se ha concebido para perpetuar las diferencias sociales sino para cristalizarlas en formas chinas.”²⁰³

Actualmente se pueden distinguir también dos tipos de estudios profesionales a nivel de licenciatura: *a)* Las licenciaturas profesionalizantes que dotan a los sujetos del instrumental teórico/práctico necesario para desempeñarse laboralmente en la toma de decisiones práctico/utilitarias en un ámbito ocupacional y; *b)* Las licenciaturas de carácter investigativo en las que la formación está orientada a la dotación de instrumental teórico/metodológico para aplicar el conocimiento científico construido en un ámbito del conocimiento.

Mientras que las licenciaturas profesionalizantes se diversifican y renuevan buscando satisfacer las necesidades del mercado de trabajo, las

²⁰² Cairney, T. H. *Enseñanza de la comprensión lectora*, p. 19.

²⁰³ Gramsci, A. “En busca del principio educativo”, en Mariategui, J. C. *et al.*, *Problemas teóricos de la educación*, p. 42.

carreras investigativas se mantienen por largos períodos con el mismo currículum y con una matrícula estable. En cambio, el ritmo de crecimiento de las carreras profesionalizantes tanto en diversidad curricular como en matrícula es enorme y atropellado, pues surgen y desaparecen carreras todos los días. Cada día tiene más partidarios la propuesta de la escuela para el trabajo y cada día también avanza más y más en cuanto a convertirse en concepción hegemónica. No existe carrera profesional que se proponga la formación integral del sujeto, puesto que este proceso se considera concluido en el bachillerato. Pero el propio bachillerato y la secundaria han sido invadidos por la concepción profesionalizante ocupacional especializada y hoy se educa para el trabajo desde una edad muy temprana. Cada día pierde más y más adeptos la idea de estudiar para entender y apreciar el mundo en el que se vive.

Como dice Giroux:

“la escolarización representa el sitio social principal para la construcción de subjetividades y disposiciones, y un lugar donde los estudiantes de diferentes clases sociales aprenden las habilidades necesarias para ocupar sus lugares específicos de clase en la división ocupacional del trabajo.”²⁰⁴

Dice después:

“La educación es vista como una fuerza social y política importante para el proceso de la reproducción de clase, ya que el aparecer como ‘transmisora’ imparcial y neutral de los beneficios de una cultura valiosa, la escuela puede promover la desigualdad en nombre de la justicia y la objetividad.”²⁰⁵

Efectivamente, la mayoría de los órganos del aparato generador de conciencia aparecen como transmisores imparciales y neutrales de la cultura y, la escuela, efectivamente se presenta como la promotora por excelencia de los beneficios de la cultura en nombre de la justicia y la objetividad. Esto le permite realizar de manera más eficiente su función reproductora de la desigualdad social porque su carácter pasa inadvertido.

²⁰⁴ Giroux, H. *Teoría y resistencia en educación*, p.109.

²⁰⁵ *Ibid.*, p.120.

La carrera de profesor es eminentemente profesionalizante y no de carácter investigativo. Al igual que el médico o el ingeniero, el profesor habrá de dominar los conocimientos y saberes implicados en la profesión para resolver problemas prácticos concretos, sin ocuparse en la generación de conocimiento. El profesor transmite saberes y conocimientos, no los genera y por esto es que su formación metodológica se ha de circunscribir a la investigación del estado de conocimiento y a la investigación aplicada, pero no a la investigación de frontera. El profesor debe saber identificar fuentes de información y realizar alguna indagación del conocimiento existente sobre determinadas cuestiones, para poder entender y resolver problemas de la enseñanza y el aprendizaje concretos. Sin embargo, los estudiosos de la educación normal dicen que ésta se caracteriza por contenidos obsoletos, métodos rutinarios, mala organización escolar, conflictos por puestos burocráticos o luchas sindicales,²⁰⁶ ausencia de mecanismos de supervisión y evaluación del personal académico,²⁰⁷ etcétera.

La confusión y la disconformidad con la identidad magisterial condujo a la generación de la propuesta de la figura de “profesor-investigador” como la posible solución del problema de bajo nivel académico y de la insatisfacción profesional. El fracaso de los cursos de actualización tuvo mucho que ver con la emergencia de esta propuesta pues, a pesar de que prácticamente se tiene ocupada a la masa magisterial en su cursamiento, en términos prácticos no se modifica la práctica docente ni se resuelve el problema de la insatisfacción profesional. Como señala Quiróz:

“En el ambiente educativo mexicano se ha puesto de moda el tema del maestro-investigador como eje central y objetivo de la formación de maestros. Incluso la práctica profesional, crítica o transformadora del maestro se concibe indisoluble de la investigación participativa. Ello ha provocado tomas de posición contrarias igualmente maniqueas donde la buena docencia no sólo es presentada como una tarea esencialmente distinta de la investigación, sino se niega incluso el papel de la investigación en la formación de maestros.”²⁰⁸

²⁰⁶ Ornelas, C. *El sistema educativo mexicano*, p. 273.

²⁰⁷ Reyes Esparza, R. y R. M. Zuñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, p. 99.

²⁰⁸ Quiróz, R. *Formación de maestros e investigación educativa*, p. 79.

La propuesta de la figura de “profesor-investigador:” no ha tomado en cuenta múltiples cuestiones implicadas en el ejercicio de la docencia y en la práctica investigadora científica. Al profesor de educación básica se le educa para enseñar y no para construir conocimiento científico. El profesor se limita a transmitir el conocimiento generado en forma de saberes y no ha enseñar la lógica con la que los conocimientos fueron contruidos. La lógica de la enseñanza es completamente diferente de la requerida para la investigación. En la enseñanza se aplica la lógica de exposición del conocimiento construido y en la otra la de construcción de conocimiento. Muy difícilmente un sujeto puede lograr que su conciencia opere eficientemente con ambas lógicas.

La carrera de profesor se encuentra entre las de tipo profesionalizante. El médico, el ingeniero y el profesor, no se ocupan en construir conocimiento, se ocupan en aplicar y transmitir los conocimientos contruidos por otros. Sin embargo, hay carreras en las que desde la licenciatura se implica una fuerte formación investigativa. Es el caso de Biología, Química, Física, Matemáticas, Sociología, Economía, Antropología, Historia, Ciencia Política, Filosofía, etcétera. En estos casos, la profesión es la de investigador, si bien, muchas de las veces, los egresados de éstas se ocupan en cuestiones de carácter práctico-utilitario.

Las licenciaturas de orden profesionalista buscan dotar a los sujetos del conocimiento teórico-práctico construido en un ámbito especializado del saber y desarrollar las destrezas y las habilidades requeridas para el ejercicio de una práctica profesional especializada. Se trata de una formación académica que busca proporcionar los referentes teóricos y técnicos que un profesional requiere para resolver problemas práctico-utilitarios en un ámbito laboral determinado. De esta manera, se busca formar expertos en la realización de tareas específicas y que operen como engranajes de la maquinaria social, cuyo bloque de pensamiento esté centrado exclusivamente en el conjunto de saberes propio de su ámbito profesional considerando que, entre más especializado sea su conocimiento, más problemas concretos resolverá. Así, en cada carrera son diferentes las aptitudes a desarrollar y, por lo tanto, los instrumentos de detección de desarrollo de la aptitud también.

En la práctica profesional del profesor de educación básica están implicados directa e inmediatamente un conjunto de conocimientos referidos

a la construcción de conocimiento. El profesor debe saber cuáles son las distintas maneras de conocer y cuáles son las condiciones en las que se realiza cada una de ellas; de qué manera se constituye la conciencia de los sujetos; qué características tiene cada una de las formas de la conciencia y con qué lógica operan; cómo se pueden activar los referentes integrados a la conciencia para desarrollar el intelecto y la capacidad reflexiva y crítica; cómo están constituidos los *corpus* teóricos, etcétera. Como señala Gimeno Sacristán:

“Cómo se concibe el conocimiento, cómo se ordena, qué papel se concede a su relación con la experiencia del que aprende, cuál es su trascendencia social y su relación con la vida cotidiana, cuál es su origen, cómo se valida, cómo evoluciona, la ponderación de sus componentes, cómo se comprueba su posesión, etc., son aspectos cruciales sobre los que interrogarse en un modelo de enseñanza para analizar su especificidad. El profesor no tiene muchas oportunidades de tratar esas dimensiones epistemológicas de los métodos didácticos y en los currícula, ni son con frecuencia siquiera discutidos en el transcurso de su formación. Sus posiciones al respecto, aunque sean implícitas, las suele adquirir y asimilar por ósmosis, y no es fácil que pueda expresarlas de forma vertebrada y coherente.”²⁰⁹

En la formación de profesores es fundamental el conocimiento filosófico, gnoseológico y epistemológico. Sin embargo, este aspecto de la formación ha sido prácticamente dejado en el olvido. Los *currícula* incluyen mucho de la enseñanza de conocimiento disciplinario pero, de las condiciones en las que el conocimiento se genera no.

En la propuesta de la figura del “profesor-investigador” no se aclara qué tipo de investigación habría de realizar, si bien se insiste en el análisis de lo que sucede en el aula. La práctica investigadora puede realizarse alcanzando distintos niveles de profundidad. La investigación de estado de conocimiento consiste en identificar, analizar y exponer el conocimiento existente sobre un problema teórico o práctico, un ámbito de conocimiento, una línea o un área. La investigación aplicada es relevantemente realizada en el ámbito de las ciencias físico-naturales. Consiste en encontrar

²⁰⁹ Gimeno Sacristán, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, p. 225.

aplicaciones prácticas del conocimiento teórico. Es el caso de la bomba atómica, los automóviles, la telefonía, los superconductores, materiales de construcción, ingeniería genética, por citar sólo algunos. En este ámbito se ubican las llamadas “Propuestas Pedagógicas” de las instituciones formadoras de docentes. Se trata de tomar un planteamiento teórico y crear los reactivos prácticos de su utilización y no de investigar lo que muchas teorías han planteado sobre un problema, sino de conocer lo que distintos autores, partidarios de la misma teoría, han formulado sobre un asunto específico. Se busca la aplicación práctica de una formulación teórica.

Es el caso también de la investigación que se realiza en el campo de la auditoría administrativa. La investigación de frontera está orientada a construir conocimiento nuevo. Esta investigación es la más rigurosa y sistemática e implica el conocimiento actualizado del estado del área de conocimiento y de la investigación tecnológica. Esto es así porque, la tecnología abre nuevas posibilidades de construcción de conocimiento y el conocimiento abre nuevas posibilidades de aplicación tecnológica. Una ejemplificación conocida es la investigación nuclear, la física de cuerpos, la biogenética, etcétera. En el caso de las ciencias sociales están los estudios de teorización de sujetos emergentes, de las nuevas formas y estructuras sociales, la nueva hegemonía, etcétera.

La preocupación debería centrarse, en todo caso, en determinar claramente un perfil profesional para el profesor y de ahí proceder a la determinación del perfil académico. El profesor debe saber conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje y resulta absurdo exigirle que construya conocimiento pedagógico, del mismo modo que resulta absurdo esperar que el médico o el ingeniero hagan investigación aplicada o de frontera en su vida profesional. En vez de esperar que el profesor realice investigación, la atención debería centrarse en determinar cuáles son los principales obstáculos en su desempeño profesional y resolverlos. Sería erróneo formar profesores con una conciencia teorizante, ya que no necesariamente la actitud filosofante o científica es compatible con la docente. Se ha podido observar asistemáticamente que la posesión de conciencia teorizante casi siempre implica el desgano hacia la docencia, porque son diferentes la personalidad indagadora y la personalidad transmisora: generalmente, quien es bueno para investigar no lo es para enseñar.

La calidad académica de una carrera profesional depende de la formación de su planta docente, de las instalaciones y equipo, de la actualidad del curriculum y de la precisión y coherencia del perfil con el que se quiere formar a los estudiantes. Lo primero que ha de establecerse con toda claridad es si se trata de una carrera profesionalizante o de una investigativa. El cursamiento de estudios en una universidad no implica de por sí la formación por investigación ya que en las propias universidades predominan las carreras profesionalizantes y no se posee una total claridad sobre la diferencialidad formativa entre profesionales e investigadores. Sin embargo, existe una marcada insistencia en cuanto a que la investigación es la mejor estrategia para formar profesores,²¹⁰ a pesar de que nadie sostenga lo mismo cuando de formar ingenieros o médicos se trata. Del mismo modo que no todos podemos ser pintores o músicos, no cualquiera puede ser investigador por el simple hecho de ser profesor. Es más, las características requeridas para ser investigador se contraponen con las exigidas para ser docente. Muy pocos individuos pueden conciliar estas dos ocupaciones. Si la conversión de los profesores en profesor-investigador no ha sido posible en el nivel superior mucho menos puede hacerse en el caso de los profesores de educación básica, que no poseen formación sustantiva objetual en ningún renglón de la ciencia y que carecen totalmente de formación metodológico-investigativa.

Hasta Comenio participa de esta creencia cuando dice que

“en esto estriba todo; hay que enseñar a los hombres, en cuanto sea posible, a que sepan, no por los libros, sino por el cielo y la tierra, las encinas y las hayas, esto es: conocer e investigar las cosas mismas no las observaciones y testimonios ajenos acerca de ellas.”²¹¹

Se debe aprender a pensar con los autores y no en los autores, pero, para ello, es necesario aprender primero a pensar. En todo caso la profesión magisterial sólo requiere la formación para realizar investigación de es-

²¹⁰ Cantarero Server, J. E. “La universidad y el desarrollo profesional de los docentes: ¿Conjuntos distintos? Algunas líneas para la convergencia”, en Rozada Martínez, J. M. et al. *La formación del profesorado o la completa relación entre la teoría y la práctica*, p. 52.

²¹¹ Comenio, J. A. *Didáctica magna*, p. 87.

tado de conocimiento y no básica ni aplicada. A ello se debe la presencia adquirida por la llamada “investigación acción” en el campo de la educación, pues no se trata en esta modalidad de construir conocimiento sino de mejorar la práctica docente,²¹² evitando la intromisión de investigadores extraños al *campus* de su ejercicio laboral que amenazan su territorio profesional.²¹³ En la insistencia de incorporar la investigación a la práctica docente, Fullan llega incluso a proponer la realización de autobiografías e historias de vida “para recobrar los fundamentos de nuestras enseñanzas y buenas oportunidades para la reflexión personal.”²¹⁴ ¿Cómo es posible que se hagan semejantes propuestas sin considerar la imposibilidad práctica para realizarlo, si el profesor no tiene la formación metodológica para realizar semejantes trabajos?

Son increíbles muchas de las afirmaciones que sobre los profesores se hacen, cuando la subjetividad es la fuente generadora. E. g., Imbernón dice que

“la metodología en la formación de los formadores ha de estar fundamentada en la investigación y en la práctica directa ya que la formación de los formadores presenta una dimensión cuádruple: experimental, experiencial, disciplinaria y práctica.”²¹⁵

Suponiendo que exista esa “dimensión cuádruple” en la formación de los profesores, es ininteligible por qué Imbernón piensa que la metodología sea fundamentada en la investigación.

Un señalamiento de Kerschensteiner es útil para entender el problema. Dice: “Uno de los errores más ingenuos y corrientes es el suponer que los pedagogos más eminentes son aquellos que han escrito libros llenos de erudición sobre materia pedagógica.”²¹⁶ Efectivamente, es muy diferente la ocupación de investigador educativo y la de profesor. La excelencia investigativa no implica excelencia docente, del mismo modo que el excelente profesor no es necesariamente un excelente investiga-

²¹² Elliott, J. *El cambio educativo desde la investigación acción*, p. 67.

²¹³ *Id.*, Elliott, J. *El cambio educativo desde la investigación acción*, p. 64; Fullan, M. y A. Hargreaves. *La escuela que queremos*, p. 121.

²¹⁴ Fullan, M. y A. Hargreaves. *La escuela que queremos*, p. 122.

²¹⁵ Imbernón, F. *La formación del profesorado*, p. 131.

²¹⁶ Kerschensteiner, G. *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, p. 18.

dor educativo. Prueba de ello es que las mejores investigaciones sobre educación básica han sido realizadas por universitarios y no por profesores. El mismo autor dice después que, si fuese necesario que las plazas de profesor fueran ocupadas por investigadores, habría que clausurar no sólo

“la mayor parte de nuestras escuelas elementales, sino también muchos centros de segunda enseñanza, puesto que la humanidad no puede engendrar tantos investigadores para proveer con ellos todos los cargos docentes. Es suficiente que el profesor de una ciencia haya logrado dominar el método de investigación correspondiente a la materia que cultiva.”²¹⁷

Son muchos los autores que participan de la idea de que el profesor debe ser investigador. Merino,²¹⁸ Vázquez Gómez²¹⁹ y Reyes Esparza²²⁰ son tres de ellos pero, la Secretaría de Educación Pública cree que eso ya se hizo. Sostiene que:

“La línea pedagógica, donde se concentró la formación para la enseñanza, tenía como propósito integrar los conocimientos teóricos con la práctica y desarrollar la investigación. Sin embargo, gran parte de sus contenidos se orientaron al estudio y manejo de técnicas de observación asociadas sobre todo con la investigación-acción, lo que implicó que el estudiante se acercara a la escuela no como un maestro en formación, sino como un futuro investigador y obtuviera pocos elementos para la docencia.”²²¹

¡Qué extraño! A pesar de que se haya tenido como alumnos a muchos profesores formados en el Plan 1984, nunca se ha encontrado uno solo que sepa investigar, a pesar de que la SEP cree haber formado investiga-

²¹⁷ Kerschensteiner, G. *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, p. 110.

²¹⁸ Merino, G. “La transformación educativa y el docente, ¿una revolución al estilo Copérnico?” en Rozada Martínez, J. M. et al. *La formación del profesorado o la completa relación entre la teoría y la práctica*, p. 103.

²¹⁹ Vázquez Gómez, G. “El modelo de la investigación-acción en el currículum” en Sarramona, J. *Curriculum y educación*, pp. 84-85.

²²⁰ Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, p. 104.

²²¹ Secretaría de Educación Pública. *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria*, p. 18.

dores puros incapacitados para la docencia. En resumidas cuentas, para la Secretaría de Educación Pública resultó contraproducente la introducción del perfil académico de profesor investigador al Plan de Estudios pues, entre otras cosas, implicó la desvalorización entre los propios profesores de la actividad docente.²²²

La pésima formación profesional de los profesores de educación básica es el centro de las preocupaciones por encontrar la manera de mejorar la educación. Dice Davini que

“en la Argentina y en diversos países de América latina, las tendencias alternativas se desarrollaron básicamente al margen del aparato formal de grado, a través de proyectos de perfeccionamiento de docentes voluntarios o autogestados. En general, adoptan la forma de talleres docentes de enfoque participativo.”²²³

En las condiciones imperantes en la actualidad, ésta parece ser la única manera de transformar a algunos de los profesores en servicio. Pero para ello es necesaria la existencia de una voluntad individual que en la mayoría de los individuos no existe. El profesor asiste a cursos “*ligh*” para aumentar su salario sabiendo él, el Sindicato y las autoridades que tales cursos no sirven para nada; realiza estudios de posgrado en instituciones con muy bajo nivel de exigencias académicas; etcétera. En resumen, es tan compacta la conciencia del profesor que muy difícilmente se le incorporarán referentes intelectualizantes.

Fullán²²⁴ coincide con Davini. El propio Gramsci así lo planteaba como estrategia global de avance de las ideas progresistas.

“Frente a lo inadecuado de todas las instituciones educativas existentes, lo que Gramsci busca sobre todo es la apertura de *otras vías* o posibilidades de organización y de difusión de la cultura, que muevan desde abajo: círculos, clubes, asociaciones, directamente coordinados con las organizaciones políticas de la clase obrera: los sindicatos y los partidos. Más aún, cuando en 1917 la revolución de Octubre señala

²²² Secretaría de Educación Pública. *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria*, p. 19.

²²³ Davini, M. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, p. 44.

²²⁴ Fullan, M. y A. Hargreaves. *La escuela que queremos*, p. 121.

en Rusia un nuevo punto de referencia para todos los socialistas sensibles a la urgencia de nuevas alternativas, el intento de abrir estas *nuevas vías* se hará preeminente en él y se configurará sobre modelos soviéticos. Entre sus tentativas resulta particularmente importante, la Asociación proletaria de cultura, concebida como sección italiana del Proletkult ruso, a través de la cual se tratará de proporcionar, lo que había faltado sobre todo en la política educativa socialista: un modelo cultural, o como dirá después, un principio educativo nuevo y una nueva organización desde abajo.”²²⁵

Quizás sea ésta la manera más apropiada de transformar a los profesores. El problema para la formación de los profesores por vías alternas es que debe existir la voluntad para hacerlo. De este modo, el problema se ubica en cómo generar en el profesor la voluntad por formarse en la teoría, la crítica y la reflexión. Dicho de otra manera, ¿es posible que el bloque de pensamiento del magisterio permita la incorporación de referentes que generen la voluntad de formación teórica? ¿Cuáles serían esos referentes? ¿Cuál es el medio más adecuado para su incorporación a las conciencias?

LA ACTUALIZACIÓN

El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) se justifica planteando que:

“... se refiere a la formación de los profesores para enfrentar mejor los cambios curriculares y ponerse al día respecto de los avances en las ciencias de la educación. Por ello se han emprendido acciones para poner a disposición de los maestros y maestras de educación básica los medios necesarios para la renovación de sus conocimientos y para el desarrollo de sus competencias didácticas.”²²⁶

²²⁵ Manacorda, M. “Introducción”, en Gramsci, A. *La alternativa pedagógica*, p. 18.

²²⁶ <http://pronap.ilce.edu.mx>

Imbernón propone la actualización como formación permanente, educación compensatoria o formación ocupacional, es decir, como un ejercicio paralelo a la formación inicial, pretendiendo llevar el seguimiento de los egresados de las instituciones formadoras en una genuina preocupación por estar al tanto de lo que sucede con los profesores al término de su formación profesional. Es consciente de la polisemia que afecta a buena parte de la terminología en educación,²²⁷ pero señala la conveniencia de paliar tal diversidad terminológica, de tal manera que

“la educación englobaría, por tanto, la formación. De este modo podemos establecer un concepto de educación permanente de adultos que incluya todos los procesos educativos del hombre en sus diversas etapas, con la finalidad de darle a conocer su entorno para poder dominarlo, mejorarlo y, a la vez, mejorarse a sí mismo. Finalmente, es necesario considerar la formación permanente del profesorado como un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno. La formación permanente del profesorado de cualquier nivel educativo supondrá entonces la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional.”²²⁸

Durante varios años, las jornadas de actualización para los docentes en servicio se realizaban tres días antes de iniciar clases y quedaban totalmente a criterio de las autoridades educativas con funciones de Jefe de Sector o Supervisor y en algunas ocasiones hasta del director del plantel, generándose una gran variedad de acciones desde las más profesionales hasta las más absurdas. En el plano conductual, los profesores se sumergían cada vez más en una zona de confort que seguía fortaleciendo la dependencia y el establecimiento de acuerdos tácitos

²²⁷ La apreciación gira en torno a la ausencia de un corpus teórico que identifique al magisterio nacional, y a la recurrencia en el empleo indiscriminado del lenguaje en las producciones discursivas orales y escritas. Estos comentarios se fundamentan en la experiencia como docente de profesores. Otro que no sólo coincide con esta crítica sino que lanza una acusación más severa es Jackson, cuando dice que “la ausencia de términos técnicos se relaciona con otra característica de las charlas de los profesores: su simplicidad conceptual. Los docentes no sólo rehuyen las palabras complicadas, también parecen evitar las ideas complejas.” Jackson, P. *La vida en las aulas*, p. 177.

²²⁸ Imbernón, F. *La formación del profesorado*, p. 13.

en el desempeño laboral, las figuras directivas desarrollaban funciones puramente administrativas y las aulas conservaban las cortinas de humo por lo que nadie sabía o prefería no enterarse de lo que acontecía en el interior.

Como medida política para hacer frente a la crisis de la profesión, se firmó el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (AN-MEB) signado por la SEP, los gobernadores de los estados y el SNTE el 18 de mayo de 1992. El acuerdo contemplaba tres líneas estratégicas de acción: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos y la revaloración social de la función magisterial.²²⁹ El proceso operativo para la capacitación generó dos movimientos: El Programa de Actualización del Magisterio (PAM) y el Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM), los cuales dieron pie a jornadas de trabajo académicas realmente exhaustivas que perdieron su esencia por la diversidad de criterios empleados para darlos a conocer, a pesar de que su tratamiento tuvo carácter nacional. Gran parte de los fundamentos pedagógicos en los que descansan los enfoques y propósitos de los planes y programas de estudio de la educación básica no han sido incorporados en la práctica docente y prueba de ello es que a más de una década de haberse generado, no se observan resultados satisfactorios pues la crisis en la educación persiste.

Las actitudes de la generalidad de los profesores en servicio en torno al movimiento, variaron desde el interés académico más genuino que transitó por la expectación, la angustia y el miedo a lo desconocido, hasta el más marcado escepticismo. Los más de veinte años en que la inconsistencia académica se había apoderado del magisterio, se hicieron presentes en la falta de elementos teórico-conceptuales con que trataron

²²⁹ “La reorganización del sistema comprende la transferencia por parte del ejecutivo federal a los gobiernos de los estados de la dirección de los establecimientos educativos con los que la SEP había venido prestando, en cada estado, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y de formación de maestros. El ejecutivo federal, por su parte, se compromete a asegurar el carácter nacional de la educación básica y normal [...] La reformulación de los contenidos y materiales educativos tienen como objeto general ‘concentrar el plan de estudios de la educación primaria en aquellos conocimientos verdaderamente esenciales.’ [...] La revaloración social de la función magisterial, comprende el ofrecimiento de un salario profesional, la instauración de la carrera magisterial y la reforma del sistema de formación y capacitación de profesores.” Arnaut, A. *Historia de una profesión*, pp. 182-183.

de responder al reto que representaba la creación de nuevos modelos de ejercicio laboral.²³⁰

PEAM y PAM dieron origen al PRONAB, Programa Nacional de Actualización Permanente para los Profesores de Educación Básica, cuyos componentes son: Programas de estudio, Paquetes didácticos, Centros de maestros y Mecanismos de evaluación y acreditación (exámenes nacionales). La misión se explicita como el mantenimiento de una oferta continua y permanente, suficiente, pertinente y flexible de programas de actualización de calidad, dirigida a todos los maestros de la educación básica, así como al personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico en todos sus niveles, tipos y modalidades. El sustento jurídico descansa en el artículo 12, fracción VI, de la Ley General de Educación, que otorga facultades a la SEP para regular el Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica, en el ANMEB (Acuerdo para la Modernización para la Educación Básica) y el PLANADE (Plan Nacional de Desarrollo).

Los propósitos están orientados, en un primer momento, a lograr que los profesores de educación básica en servicio dominen los contenidos de las asignaturas que imparten, profundicen en el conocimiento de los enfoques pedagógicos de los planes y programas de estudio y de los recursos educativos a su alcance y puedan traducir los conocimientos anteriores en el diseño de actividades de enseñanza.

²³⁰ En opinión de Carlos Ornelas, "... en 1992-1993, se brindaron cientos de cursos convencionales sobre contenidos de los nuevos planes y sobre docencia de ciencia sociales, filosofía educativa, investigación educativa (*como si se pudiera enseñar a investigar con cursos cortos y probablemente diseñados*), dinámica de grupos y sus técnicas y otros más por el estilo de diferente nivel de duración. Estos cursos los tomaron casi un millón de maestros de preescolar, primaria y secundaria y de capacitación para el trabajo." Ornelas, C. *El sistema educativo mexicano*, pp. 274-275. De Acevedo considera que "para que una innovación posea verdadera trascendencia social, es indispensable, como observa justamente Poviña, 'que penetre en los individuos que forman la sociedad, que ellos la conozcan y puedan utilizarla'; y ninguna institución sirve mejor que la educación para realizar ese fin, es decir, 'para que los progresos sociales se produzcan en la organización de manera más sistemática y adquieran una estabilidad suficientemente perdurable en la vida del grupo.'" De Acevedo, F. *Sociología de la educación*, p. 188. "Bajo la perspectiva del psicoanálisis "todas las propuestas pedagógicas requieren de sujetos concretos que lleven a cabo su filosofía; a pesar de ello suele ignorarse lo que los maestros son, y se les mira únicamente desde lo que se quiere que hagan, de tal suerte que sólo terminan fabricando nuevas obligaciones, conocimientos, lecturas para que ellos las realicen, [...] Negando entonces para el propio maestro lo que si consideran un valor para los alumnos: constituir su identidad personal y encontrar su propio camino." Dice Aristi: "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa aportes a la identidad y quehacer del docente", en Biceci Gálvez, M. *et al.* (Comp.). *Psicoanálisis y educación*, p. 77.

Los destinatarios de las acciones son los profesores de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, educación especial, personal de apoyo técnico pedagógico de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, directivos de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, personal de las instancias estatales de actualización, equipos técnicos de las instancias estatales de actualización, coordinadores generales, académicos y de gestión, asesores y bibliotecarios de los centros de maestros.

Las modalidades formativas que actualmente integran el Pronap a nivel nacional y estatal, son las siguientes:

- a) Modalidades orientadas a consolidar en los maestros un nivel de especialización en la enseñanza de las asignaturas, grados y niveles de la educación básica: Cursos Nacionales de Actualización.
- b) Modalidades encaminadas a mejorar progresivamente las competencias didácticas de todos los profesores y profesoras de la educación básica: Talleres Generales de Actualización y.
- c) Modalidades tendientes al mejoramiento de las competencias de directivos escolares y personal de apoyo técnico pedagógico: Talleres breves y Talleres en línea.

El Pronap registra en el ciclo escolar 2001-2002 un total de 187 851 profesores de educación primaria inscritos en los diferentes cursos nacionales ofertados, de los cuales sustentaron examen 143 147 que representan el 76.2%. En la secundaria suman 65 478 profesores, de los cuales sólo el 70.8% sustentó su examen, lo que hace un total de 253 329 inscritos y 189 502 que están interesados en conocer los aspectos que dominan de su ejercicio docente. Por lo que respecta a los cursos estatales, el catálogo para este ciclo escolar 2002-2003 ya está autorizado y entregado a los Centros de Maestros para su promoción.²³¹

²³¹ En el caso de los 15 cursos nacionales que se promueven para docentes y directivos de primaria y secundaria a nivel nacional, en el estado de Guanajuato se tiene hasta el mes de junio del año 2002, una inscripción de 36 503 docentes, mientras que los inscritos a cursos estatales fue de 21 767, lo que representa en los primeros, un poco más del 50% del total de docentes en el estado, mientras los segundos superan apenas la tercera parte. Dato aportado por la Dirección de Capacitación y Actualización de las oficinas centrales de la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG).

Los cursos estatales deben constituir una opción que contribuya significativamente al logro de los propósitos educativos nacionales, se conviertan en una herramienta para favorecer la resolución de problemas educativos locales y permita a los maestros construir su propio trayecto formativo y mejorar paulatinamente sus competencias docentes a través del intercambio de experiencias con otros maestros y del trabajo individual y colectivo.

El banco nacional de cursos se conforma con dos tipos de propuestas: las federales y las estatales. Las primeras se elaboran en las áreas centrales de la SEP para apoyar los proyectos nacionales que coordinan, como Escuelas de Calidad, Gestión Escolar, Integración Educativa e Interculturalidad, entre otros. Las estatales son elaboradas por los equipos técnicos de los estados y aunque parten de una problemática detectada en la entidad, por el tipo de tema y la manera como se aborda a través de los contenidos y actividades, puede ser útil para otras entidades federativas.

Otro de los componentes del Pronap es la biblioteca para el maestro, que ofrece servicios de consulta, préstamo de libros, reproducción y grabación de audio y video, equipo multimedia para apoyar las actividades académicas del Pronap, recepción de la Red EDUSAT, orientación a los usuarios y materiales audiovisuales que apoyen el desarrollo de los cursos. El acervo de los centros de maestros es excelente y el paquete de libros para la biblioteca personal del profesor contiene un poco más de treinta títulos que atienden temáticas de cultura general y especial para la función docente. Los libros son entregados gratuitamente a los profesores en servicio con diferentes funciones, dando prioridad a los directivos y docentes con actividades de apoyo técnico.

El espacio contemplado como instancia académica y que consolida en los estados los propósitos del Pronap, son los centros de maestros que se ubican estratégicamente para tratar de cubrir las necesidades y exigencias de atención de los profesores de la educación básica. El Pronap tiene su Centro de Maestros Virtual y oferta una serie de cursos por línea que apoyan a las diferentes figuras de la comunidad escolar, abre foros de discusión y publica algunas conferencias y entrevistas realizadas a especialistas en el ramo educativo; también es posible encontrar

ligas de interés hacia diferentes organizaciones, editoriales y bibliotecas internacionales, sin embargo, pocos son los profesores que tienen el tiempo, la posibilidad y el interés de acceder a este medio de mantenerse informado. Algunos profesores ni siquiera están enterados de la existencia del servicio.²³²

Los únicos cursos que se toman obligadamente son los talleres generales de actualización (TGA), que se realizan antes del inicio de cada ciclo escolar y que cada vez se orientan más hacia el trabajo colegiado, depositando la responsabilidad directa de la conducción en los directores de las escuelas. Se trata de un intento por rescatar y fortalecer el liderazgo académico del director como figura central de las instituciones educativas, pero los profesores de educación básica no han demostrado interés por incorporarse a la dinámica de formación continua ni al trabajo que generan las diferentes opciones. Los factores que pueden estar influyendo en esta resistencia son, quizás, los que en la operación de los programas se han generado y que han despertado algunas disconformidades. El primero es el relacionado con el Programa de Carrera Magisterial que utiliza los cursos nacionales y estatales para otorgar hasta 17 puntos a favor del escalafón horizontal y que, incluso, algunos profesores los identifican como los “cursos para carrera”, por lo que consideran que si no están incorporados o inscritos en el programa, no vale la pena tomarlos, distorsionando su derecho y obligación de mantenerse actualizados en el ejercicio profesional.

Otra situación que hace declinar el interés de algunos docentes por realizar los cursos es la falta de garantía académica que ofrecen los asesores responsables de impartirlos que, unida al celo profesional y a la falta de cultura en el trabajo colegiado, no permiten que estos espacios se consoliden como verdaderos semilleros académicos de los que surjan

²³² <http://pronap.ilce.edu.mx> Al respecto, Imbernón opina que “si uno de los objetivos fundamentales de la formación permanente es la capacidad de auto-perfeccionamiento para continuar posteriormente por sí mismo su propia formación permanente, la formación a distancia es un elemento estructural importante para continuar adquiriendo información sobre diversos temas educativos. La formación a distancia del profesorado debería estudiarse con detenimiento y realizar una planificación y organización de la oferta al profesorado en miras a una formación que recibida individualmente (sin obviar que se podrían realizar también colectivamente) permite un grado de información que puede ayudar al profesor a su constante formación.” Imbernón, F. *La formación del profesorado*, p. 97.

propuestas didácticas que tengan su origen en las experiencias cotidianas de los profesores frente a grupo. Imbernón sostiene que

“la mayoría de los profesionales que se dedican a impartir cursos o seminarios de formación permanente, en el campo de la enseñanza, son profesores de la materia que pretenden enseñar, y han accedido a impartir estos cursos por diferentes vías. Esto plantea, de entrada, un problema que es necesario considerar seriamente: muchos de estos profesores no han asimilado un currículum psicopedagógico que les permita transmitir correctamente los contenidos de sus cursos. A menudo, estos profesionales carecen, por la razón que sea, de conocimientos suficientes e incluso en materias que, en definitiva, no corresponden a su especialidad. De este modo, se han convertido no únicamente en profesores que se limitan a transmitir contenidos nuevos con técnicas tradicionales y obsoletas, sino en formadores incapaces de conseguir que cada profesor asistente al curso de formación asuma dentro del grupo su propia madurez y autonomía y desarrolle al máximo sus posibilidades, privándolo de la eficacia de su trabajo cotidiano.”²³³

En el caso de Guanajuato, la conformación de la Red de Asesoría, como la llaman oficialmente, está integrada en su generalidad por los docentes que realizan funciones de Apoyo Técnico Pedagógico en sus centros de trabajo y que deben justificarse académicamente para poder alcanzar los veinte puntos que necesitan en el factor desempeño profesional de la carrera magisterial. Los asesores académicos de los CEDE's son los responsables de valorar el desempeño de los profesores con función de Apoyo Técnico que imparten los cursos estatales con el afán de obtener la puntuación que los sostiene en la comisión y poder lograr la incorporación o promoción en la carrera magisterial. Éstos, a su vez, califican la participación de los docentes-discentes en los cursos impartidos. Por la cultura de evaluación que subyace en el docente, el juicio de valor no es otorgado desde la perspectiva profesional sino desde el principio de la comodidad y la supresión de fricciones o problemas que pueden alcanzar incluso sanciones administrativas, por lo que no es fácil encontrar

²³³ Imbernón, F. *La formación del profesorado*, p. 122.

quien aplique la normatividad exigible en esta actividad y los puntajes otorgados sean los máximos en cada especialidad.²³⁴

Son los Centros de Maestros los responsables de imprimir la dinámica de actualización en los diferentes niveles de educación básica, más, las políticas empleadas para conformar los equipos de trabajo de mayor jerarquía, por lo menos en el estado de Guanajuato, no fueron los que implican la selección de personas que realmente estuviesen preparadas para tal función. Las Coordinaciones Generales, las Administrativas y las Académicas fueron literalmente asignadas, en la mayoría de los casos, aunque de manera maquillada. En esa asignación se dieron circunstancias de incompetencia para liderar a los grupos de profesores que se integraron como asesores académicos, propiciando en el interior de los centros un ambiente indeseable que ha limitado la posibilidad de crecimiento profesional. Así, lo que hubiera podido motivar el afán protagónico del profesor en su ejercicio profesional y su recuperación como figura social, ha quedado reducido a la función de una dependencia más de control administrativo, pues el cumplimiento de metas es lo que garantiza la permanencia.²³⁵

Otro criterio de incorporación empleado fue el de la ubicación de algunos profesores que tenían cambio de actividad por exigencias de salud, convirtiéndolos en un problema para la institución puesto que, no estando en condiciones de atender la demanda de atención en la asesoría académica, constantemente son evidenciados en sus tareas profesionales. Los esfuerzos para motivar el interés de los profesores para que

²³⁴ Estas comisiones han sido motivo de fricción entre los docentes, ya que los criterios de selección son variados; por lo que dificulta las relaciones laborales y provoca la consecuente imposibilidad de realizar un trabajo colegiado.

²³⁵ Considera Imberón que “la tendencia más importante, aparecida en los últimos años en el marco de la organización de la formación permanente, es la de crear, por parte de la administración, unos centros situados en zonas específicas en los que los profesores se pueden reunir, formar grupos de trabajo, investigar, recibir material y apoyo técnico... Y con la particularidad de que son dirigidos por los propios docentes. No tienen únicamente la función de centro de recursos o de centro de reuniones sino gestionar e investigar sobre la formación permanente del profesorado de la zona, los cuales están adscritos al centro de profesores. A pesar de los problemas que la creación de los centros de profesores ha ocasionado en todos los países donde han sido implantados, puede afirmarse que esta estrategia es sumamente positiva por el hecho de que los profesores de una zona determinada pueden participar en el diseño, ejecución y evaluación de una formación permanente dirigida a su propio colectivo y como respuesta a sus necesidades, asumiendo el profesorado un protagonismo en su formación.” Imberón, F. *La formación del profesorado*, p. 79.

acudan a sus centros sólo hacen mella en aquellos que están participando en el proceso de incorporación a la carrera magisterial y en los que, estando dentro, desean lograr la promoción. Son realmente pocos los que sienten un genuino interés por mejorar su práctica docente y contra todas las supuestas bondades del programa en el mejoramiento de las condiciones de vida laborales y educativas del magisterio, el estado de Guanajuato ocupa el vigésimo noveno lugar en la tabla de aprovechamiento nacional.

Carrera Magisterial es un sistema de promoción horizontal en el que los profesores participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse, si cubren todos los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los Lineamientos Generales del Programa. Existen cinco niveles de participación a los cuales el docente puede ir accediendo sin necesidad de cambiar de actividad, es decir, puede desempeñarse siempre frente a grupo y estar ocupando el más alto nivel. Logran la promoción o incorporación los docentes que alcanzan los mayores puntajes. Los factores objeto de evaluación son: la antigüedad, el grado académico, la preparación profesional, los cursos de actualización y el desempeño profesional.

“En la evaluación de estos factores participan diversas entidades y se usan diferentes procedimientos. Veamos: La antigüedad se acredita mediante una constancia expedida por las autoridades educativas, los grados académicos se acreditan mediante la presentación de los títulos y certificados otorgados por las instituciones reconocidas por las autoridades educativas, la preparación académica se acredita mediante la sustentación de un examen general que evaluará los conocimientos fundamentales que se requieren para la práctica docente en los niveles y modalidades correspondientes. [...] Los cursos de actualización y superación se acreditarán mediante las constancias que presenten por haber participado en los cursos que determinen o autoricen las autoridades educativas. En el diseño de estos programas las autoridades educativas deberán considerar las propuestas de la Comisión Nacional Mixta SEP-SNTE. El desempeño profesional es un factor que comprende, a su vez, varios subfactores: *a)* planeación del proceso enseñanza-aprendizaje; *b)* desarrollo del mismo proceso; *c)* participación en el funcionamiento de la escuela [...]; *d)* participación en la interacción escuela-comunidad. Todos estos subfactores serán evalua-

dos por un órgano escolar de evaluación (OEE), constituido por todos los maestros miembros del consejo técnico escolar y un representante del SNTE, presidido por el director de la escuela.”²³⁶

Los datos estadísticos hasta la novena etapa de evaluación, reportan la participación de un total de 355 355 profesoras y 228 730 profesores evaluados a nivel nacional. Existe una marcada diferencia entre la participación de las profesoras y los profesores en el programa. El movimiento estadístico por grupo de edad define en la séptima etapa que los profesores entre 31 y 40 años conforman las cifras más altas de participación.

Por las características de la evaluación, la carrera magisterial ha sido objeto de múltiples críticas y generadora de fuertes conflictos entre los profesores, sobre todo cuando el criterio de apreciación es otorgado por otros compañeros o por el Director de la escuela. Algunos directores han convertido esta evaluación en un instrumento de agresión o represión a profesores con los que guardan diferencias políticas. Para el SNTE es un instrumento útil que condiciona la toma de decisiones del compañero evaluado en el ejercicio de sus derechos sindicales. Lo cierto es que el interés por incrementar el puntaje tanto en el escalafón vertical como en el horizontal, han fortalecido el de por sí afamado credencialismo magisterial: las constancias por diplomados, cursos y talleres realizados, suman tal cantidad de puntos que contrasta con la escasez de conocimientos adquiridos.

En el ciclo escolar 2002-2003, los Talleres Generales de Actualización realizados en el mes de agosto de 2002 enfrentaron el problema de la impuntualidad de los profesores, la dificultad para comprometerse en el trabajo colegiado, la resistencia a establecer acuerdos para lograr cubrir el Plan Anual de Actualización y las confusiones en el manejo de conceptos y enfoques relacionados con la comprensión lectora.

²³⁶ Arnaut, A. *Historia de una profesión*, pp. 185-189.

EL TRABAJO DOCENTE

DIVISIÓN Y RUTINIZACIÓN DEL TRABAJO

En México, desde su origen, la profesión docente está marcada por el infortunio. Primero, como un quehacer libre aunque con licencia, estuvo controlada por organizaciones eclesiásticas. Después, reguladas por el Estado, se crearon las primeras *escuelas normales* estableciéndose con ello la diferencia entre los que eran normalistas y los que no lo eran. Sin embargo, en la época post-revolucionaria, las llamadas *misiones culturales* estuvieron abanderadas por sujetos que no habían sido formados en las escuelas normales pero que construyeron la imagen de *apostolado y compromiso* social del magisterio con la población campesina e indígena del país.²³⁷

²³⁷ “En la década de los cincuenta, siendo presidente Adolfo Ruiz Cortines, se definió al normalismo como elemento institucional e ideológicamente constitutivo de la identidad magisterial. En esa época el modelo de desarrollo capitalista había determinado la decisión de formar maestros de tipo urbano, pero se desarrolló entre los maestros una ofensiva ideológica que tomó como fuente la representación de los orígenes míticos del periodo posrevolucionario. Se creía entonces que el maestro tenía una imagen mesiánica. Esto generó una separación entre los maestros urbanos y los rurales, puesto que al urbano se le reprocha carecer de valores y cualidades de aquél, en tanto que al rural se le hace menos por su carencia del saber urbano. La historia del normalismo épico es

La disparidad y el descontrol de los grupos responsables en la enseñanza de las primeras letras dio como resultado la aparición del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, cuya misión era precisamente lograr la “regulación” por distintas modalidades del ejército de docentes que no eran normalistas. La etapa comprendida entre los años 1945 y 1960 produce en el gremio un ejercicio de reorganización en medio de intensas luchas políticas entre aquellos que formaban parte de redes burocráticas y/o sindicales y los que realmente trabajaban con los grupos de estudiantes. Obviamente, los sometidos fueron estos últimos.

Para los años setenta y ochenta el *control* sindical ya se ha fortalecido y conjuntamente con el gobierno se establecen nuevas políticas de formación de profesores, llegándose a una simbiosis SEP-SNTE que se ha convertido en el mayor obstáculo para alcanzar la transformación del Sistema Nacional de Educación. En 1984 se determina *eleva los estudios a nivel de licenciatura*. y actualmente se ha establecido una gran gama de dinámicas y discursos que, lejos de fortalecer la práctica docente, han proporcionado al profesor nuevas estrategias de simulación, tanto en su formación como en su práctica docente.

Los docentes, para sostenerse en el gremio, han desarrollado una cantidad nada despreciable de habilidades que les permite no sólo sobrevivir, sino crear una sólida zona de confort, desconociendo incluso las normas laborales. Los acontecimientos expuestos permiten a algunos directivos y representantes sindicales condicionar, incluso, la permanencia del docente en su lugar de trabajo, utilizando el chantaje, la manipulación y el cohecho, motivando en el profesor el sentimiento de culpa que, desde la perspectiva psicológica, provoca reacciones neuróti-

real, porque a través de esta mitología, el maestro puede identificarse con el misionero cultural que incluso sacrificó su vida en pos de la educación.” Zúñiga, R. “Un imaginario alienante: la formación de maestros”, en Bicceci Gálvez, M. *et al.* (Comp.). *Psicoanálisis y educación*, pp. 141-143. El mismo autor señala que “en la actualidad hablar de normalismo es hablar de deficiencia académica y atraso profesional, a partir de esto es urgente la necesidad de formación científica y de excelencia académica de los maestros. Todos coinciden en que es necesario quitar del normalismo su menosprecio por el saber y las deficiencias que lo caracterizan. Sin embargo, las propuestas de modernización del normalismo, suplen el discurso mesiánico del apostolado normalista, por el del mesiánico del racionalismo científico. El mesianismo de la fe se substituyó por el mesianismo de la razón.” Zúñiga, R. *Un imaginario alienante: la formación de maestros*, pp. 147-149.

co-depresivas.²³⁸ Norman Cameron define las reacciones neurótico-depresivas como desórdenes del humor en los que se expresan la tensión y la ansiedad en forma de abatimiento y subestimación de sí mismo, alteraciones somáticas y quejas repetidas acerca de sentirse inferior, desesperado y despreciable. La situación se agrava ante la falta de discreción de “los salvadores”, quienes se sienten con la autoridad suficiente para evidenciar su preocupación por el bienestar del compañero, disimulando así la perversidad de su acto, sin ser quizás conscientes de estarse convirtiendo como lo expone Cameron, en *factores precipitantes*²³⁹ de este desorden de la personalidad.

Algunas condiciones laborales de los profesores son analizadas por Michael Fullan y Andy Hargreaves en un documento que forma parte del programa de actualización del docente. Para estos dos autores, son seis los factores de cambio que repercuten en la ética del trato que deben recibir los maestros como profesionales:

1. La sobrecarga. Los profesores y directores están peligrosamente sobrecargados. Más responsabilidades de *asistencia social*, más necesidad de dar explicaciones y de tratar con una amplia gama de capacidades y conductas en el aula son ahora parte de la tarea educativa. Además, los valores y el concepto tradicional de un aula-un maestro ya no se aplican al maestro de la escuela primaria moderna a causa de la explosión del conocimiento y de las exigencias curriculares que es sensato pedirle que cubra. Ya no es

²³⁸ “El menosprecio de sí mismo en tono sombrío se vuelve reacción neurótica depresiva cuando la persona termina preocupándose crónicamente de no valer nada, de ser un fracaso o de no tener futuro; cuando permanece abatida, a pesar de todo; cuando pierde la iniciativa y el interés y cae en expresiones repetidas de sentirse fútil, cosa que la situación real objetivamente considerada, no justifica. Pueden aparecer síntomas somáticos muy parecidos a los descritos en las *reacciones de ansiedad*. Sin embargo, el humor no es sólo de aprensión, sino también de desesperación.” Cameron, N. *Desarrollo y psicopatología de la personalidad*, p. 412.

²³⁹ “Las privaciones y frustraciones que exceden los límites de la tolerancia individual son las que precipitan las reacciones neurótico depresivas. Las personas depresivas son en especial vulnerables a cualquier cosa que destruya o amenace seriamente la satisfacción de sus necesidades de dependencia profunda y a todo lo que empequeñezca su sentido de autoestima. Entre los factores precipitantes más comunes tenemos: 1. Pérdida de amor o de apoyo emocional, 2. Fracasos personales o económicos, 3. Responsabilidades nuevas o la amenaza de nuevas responsabilidades. El paciente reacciona ante tales factores con una regresión parcial; ésta reactiva conflictos infantiles, actitudes y defensas del ego infantil y un superego arcaico.” Cameron, N. *Desarrollo y psicopatología de la personalidad*, p. 413.

racional esperar que el maestro de primaria abarque él solo todas las áreas curriculares. El exceso de expectativas y de soluciones fragmentadas llega a ser el problema número uno.

2. El aislamiento. El aislamiento y el individualismo tienen causas variadas. Hasta se pueden presentar como un defecto de la personalidad que se revela en una actitud competitiva, un rechazo de las críticas y una tendencia a no compartir con otros los recursos pedagógicos, el individualismo es cuestión de hábito, está históricamente arraigado en nuestras rutinas de trabajo. El problema del aislamiento tiene raíces profundas. La arquitectura a menudo lo favorece, los horarios y la sobrecarga lo refuerzan y la historia lo legitima. Simplemente no hay suficientes oportunidades ni suficiente aliento para que los docentes cooperen, aprendan los unos de los otros y mejoren su profesionalismo como comunidad.
3. El *mito colectivo*. La gente puede colaborar para hacer cosas buenas o malas o para no hacer nada en lo absoluto. Es tarea difícil enfrentar al grupo en que se convive, sea un grupo de pares o de colegas, ya que no existe la cultura del respeto a la diversidad de opinión ni la experiencia del consenso sin conflicto. El grupo debería auspiciar de vez en cuando, en lugar de combatir, el desacuerdo y la diferencia en el ánimo de propiciar en el sujeto la elección de la propia actitud individual para fomentar la toma de decisiones en respuestas colectivas. En este contexto, es posible dar sentido al pensamiento vertido por López Zaric: “el fantasma individual tiene una organización grupal interna tal como puede ocurrir en un sueño cuando el soñante ausente en lo manifiesto, se hace presente repartido en distintos personajes que participan, siendo cada uno, una característica de él mismo.”²⁴⁰
4. La competencia desaprovechada (y la indiferencia ante la incompetencia). El aislamiento tiene una doble consecuencia: todas las grandes cosas que los docentes hacen o harían individualmente y que pasan inadvertidas, y todas las cosas malas que hacen y se dejan pasar sin corregir.

²⁴⁰López Zaric, D. “Fantasma de grupo”, en *Problematizando lo social*, p. 14.

5. La falta de movilidad en el rol del docente (y el problema del liderazgo). Pasar muchos años en el aula propia sin un estímulo exterior sustancial reduce el compromiso, la motivación y la eficacia. Pasar año tras año cumpliendo el mismo rol es desalentador por sí mismo. Veinte años de experiencia haciendo la misma cosa es un solo año de experiencia multiplicado por veinte. El liderazgo del docente, definido como la capacidad y el compromiso de hacer aportes más allá de la propia aula, se debe valorar y practicar desde el comienzo hasta el final de la carrera de cada docente. Hay pocas cosas más elementales por las cuales luchar.
6. Las soluciones inadecuadas y la reforma frustrada. Un cambio educativo no respaldado por el docente y que no lo incluya, por lo general es para empeorar o no produce cambio alguno. “Como la docencia es una profesión ética, tiene sentido para aquellos que la ejercen. Hay cosas que los docentes valoran, que pretenden lograr con su labor. También hay cosas que desprecian, que a su juicio no surtirán efecto o que realmente les parecen perjudiciales para lo niños a su cargo. Las intenciones de los maestros los motivan a hacer lo que hacen. Lamentablemente, los reformadores y los agentes de cambio suelen pasar por alto esas valoraciones. No prestan atención a las intenciones del maestro. Las tratan como si fueran irrelevantes o no existieran.”²⁴¹ Al respecto, Contreras dice lo siguiente: “cuando los procesos de decisión de lo que debe hacerse en la escuela excluyen al profesorado, o le imponen los límites de sus competencias, qué debe decidir y qué no, excluyendo también la participación social y estableciendo como únicos interlocutores a los aparatos de la administración, estamos ante un tipo de relación que sólo anima a la obediencia, o a su contrario, el trampeo y la desobediencia, pero difícilmente a la autonomía, comprendida como búsqueda de entendimientos, en la libre interpretación responsable de los diferentes intereses sociales, pedagógicamente considerados.”²⁴²

²⁴¹ Fullan, M. y A. Hargreavers. *La escuela que queremos*, p. 44.

²⁴² Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, p. 167.

Se trata pues de los docentes con promoción bloqueada que en sus etapas media y final de la carrera pierden energía, entusiasmo, motivación y ánimo cuando los desafíos del aula gradualmente se reducen a rutinas repetitivas; de los docentes nuevos que luchan para sobrevivir solos en su aula; de la capacitación en servicio que se reduce a adiestrar al docente en ciertas habilidades sin considerar al educador total con su edad, su género y sus valores personales. La desilusión y la decepción suelen acompañar el proceso de envejecimiento durante el desarrollo de la carrera docente. Hasta cierto punto, el envejecimiento es un proceso cultural de aprendizaje, de interpretación del trato que repetidamente recibimos de otros. Los desilusionados son en parte producto de su propia condición mortal, pero también lo son de la administración de sus escuelas –que es responsable de la calidad de las experiencias y del trato que esos maestros reciben durante años–.²⁴³ Los “fosilizados” no surgen por generación espontánea; más bien son el producto de un medio infértil, desnutrido.²⁴⁴ En este sentido, es más difícil que los profesores en sus etapas media y final de la carrera tomen la innovación con entusias-

²⁴³ “... los centros educativos son instituciones muy vulnerables, en donde los conflictos sociales explotan con facilidad en su interior, y en donde las exigencias y las presiones que reciben, tanto administrativas como ambientales, se acusan con facilidad, aumentando la cantidad de trabajo y minando la moral de quienes conviven en ellas. Las escuelas públicas, en la actualidad, pueden estar recibiendo una presión extra, en la medida en que son ellas, son muchas de ellas las que están siendo acusadas, o lo serán en breve, de ineficacia y de incapacidad para resolver los problemas de nuestra sociedad que se presentan como educativos. Por todas estas razones, creo que hay algo más que hacer que resistir y criticar. O mejor dicho, creo que hay que llevar a cabo una resistencia que sea (auto)crítica y una crítica que aumente la capacidad de resistencia.” Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, p. 212.

²⁴⁴ En palabras de Foucault, “en el momento en que las condiciones del medio ya no permiten la actividad normal del sistema nervioso, y que las contradicciones a las que está sometido el individuo ya no permiten la dialéctica normal de la excitación y de la inhibición, se instala una inhibición de defensa.” Foucault, M. *Enfermedad mental y personalidad*, p. 112. Los mecanismos de defensa que son más frecuentes en el magisterio son actitudinales, oscilando entre la agresividad y la sumisión, llegando al clímax, el desarrollo de patologías y/o somatización. El mismo autor señala que si se ha hecho de la alienación psicológica la consecuencia última de la enfermedad, es para no ver la enfermedad en lo que realmente es: la consecuencia de las contradicciones sociales en las que el hombre está históricamente alienado. Las enfermedades mentales lo son de la personalidad toda; en esta medida, tienen su origen en las condiciones reales de desarrollo y de existencia de esta personalidad; y tienen su punto de partida en las contradicciones de ese medio. Pero el conflicto no se transforma de golpe y por una simple transposición psicológica en enfermedad mental; se convierte en enfermedad cuando la contradicción de las condiciones de existencia se convierten en contradicción funcional de las reacciones. La patología mental encuentra su unidad con la patología orgánica en esta noción de perturbación funcional. *Id.*, Foucault, M. *Enfermedad mental y personalidad*, p. 116-118.

mo, por lo que resulta improbable que produzcan cambios radicales en sus enfoques de enseñanza.²⁴⁵

El compromiso social hacia el gremio magisterial es débil por su propia organización. La lucha por la subsistencia es individual, cada sujeto se preocupa por sí mismo, lo que dificulta las posibilidades de logros colectivos que aseguren la dignidad del trabajador, tanto el que se mantiene en servicio como el que ya está retirado, sobre todo de estos últimos. Por ejemplo: los profesores jubilados deben acudir dos veces por año a algo que se denomina *pase de lista de sobre-vivencia*,²⁴⁶ expresión lingüística por sí denigrante, como lo es también el que los trabajadores deban hacer largas filas de espera sin que a nadie importe ni el estado de salud de los asistentes o las condiciones climáticas en que se produce la espera.

El estado de dominación en las relaciones de poder marca profundas huellas en los profesores. Son relativamente pocos los que en 30 años de trabajo logran articular esas relaciones de poder con las formas de conocimiento y los modos de subjetivación. Las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que dinamizan el ejercicio de la profesión magisterial, es poco probable que favorezcan en sus agremiados la consciencia del sentido que le dieron a su práctica docente.

Bajo estas circunstancias, es posible reconocer que al profesor se le asignan y exigen tareas tanto de orden moral y ético como profesional, para las que no se le proporcionaron herramientas suficientes en la endeble formación inicial y poco afortunados esfuerzos de actualización y fortalecimiento para el desempeño profesional, que hacen parecer utópicas las esperanzas de transformar radicalmente las formas de enseñanza.²⁴⁷ Dice Foucault:

²⁴⁵ Fullan, M. y Andy Hargreaver. *La escuela que queremos*, pp. 19-55.

²⁴⁶ La leyenda oficial dice: *Certificación de Derechos*, sin embargo, las oficinas de atención exhiben letreros con la expresión citada anteriormente, lo que demuestra la falta de consideración hacia quienes han cumplido con un compromiso profesional. Lo más triste del caso, es que los profesores asumen las condiciones del trato como si no merecieran otra cosa.

²⁴⁷ "... un proceso de reflexión crítica permitiría a los enseñantes avanzar hacia un proceso de transformación de la práctica pedagógica mediante su propia transformación como intelectuales críticos, y ello requiere primero, la toma de conciencia de los valores y significados ideológicos implícitos en las actuaciones docentes y en las instituciones que sostienen, y segundo, una acción transformadora dirigida a eliminar la irracionalidad y la injusticia existente en dichas instituciones. Para ello, es necesario promover entre los enseñantes un estilo de cuestionamiento de aquello

“el trabajo de un intelectual no consiste en modelar la voluntad política de los demás; estriba más bien en cuestionar, a través de los análisis que lleva a cabo en terrenos que le son propios, las evidencias y los postulados, en sacudir los hábitos, las formas de actuar y de pensar, en disipar las familiaridades admitidas, en retomar la medida de las reglas y de las instituciones y a partir de esta re-problematización (en la que desarrolla su oficio específico de intelectual) participar en la formación de una voluntad política (en la que tiene la posibilidad de desempeñar su papel de ciudadano).”²⁴⁸

Pero el desarrollo del profesor no es sólo cuestión de voluntad y de libre pensamiento, pues las condiciones reales en que desempeña su tarea, así como el clima ideológico que la subyace, son factores que favorecen o entorpecen el nivel de autonomía, convirtiéndose incluso en un problema el responder por la exigencia de ella.²⁴⁹ Ciertamente es

“que las denuncias profesionales que puedan hacer los profesores no se diferencian en muchas ocasiones de las que puedan hacer otros trabajadores. Aspirar a un ma-

que daban por sentado, de manera que ahora se convierta en problemático, abriéndose a nuevas perspectivas y datos de la realidad. Smyth propone que el profesorado se debería hacer preguntas críticas como las siguientes: - ¿de dónde proceden históricamente las ideas que yo encarno en mi enseñanza? - ¿cómo he llegado a apropiarme de ellas? - ¿por qué continúo respaldándolas todavía en mi trabajo? - ¿a qué intereses sirven?” Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, p. 123.

²⁴⁸ Foucault, M. *Hermenéutica del sujeto*, p. 10. No es extraño que a partir de ese cuestionamiento radical, que implica la modificación del propio pensamiento recibido, Foucault haya tratado de proporcionar nuevos materiales para fundamentar una nueva ética de la existencia.

²⁴⁹ “Ha sido Giroux quien más ha desarrollado esta idea de los profesores como intelectuales. Basándose en las ideas de Gramsci sobre el papel de los intelectuales en la producción y reproducción de la vida social, para Giroux el sentido de los profesores entendidos como intelectuales refleja todo un programa de comprensión y análisis de lo que, para él, deben ser los enseñantes. Por una parte, permite entender el trabajo docente como tarea intelectual por oposición a las concepciones puramente técnicas o instrumentales. Por otra, plantea la función de los enseñantes como ocupados en una práctica intelectual crítica relacionada con los problemas y las experiencias de la vida diaria. En tercer lugar, entiende que los enseñantes deben desarrollar no sólo una comprensión de las circunstancias en que ocurre la enseñanza, sino que, en unión con los alumnos y las alumnas, deben desarrollar también las bases para la crítica y la transformación de las prácticas sociales que se constituyen alrededor de la escuela.” Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, pp. 117-118. “Hoy día el intelectual se ve inmerso en un mundo de intensa competencia y terrible normatividad: sus ingresos provienen de instituciones en las que vende su fuerza de trabajo, está sujeto a normas institucionales que establecen su horario de trabajo, condiciones de realización de tareas, productividad, etcétera: requiere de tecnologías sofisticadas que le permitan mantenerse a la cabeza en información y procesamiento de datos; etcétera. Muchos académicos y muchos artistas acaban hundidos en la depresión por la derrota y la envidia por lo conseguido por los demás. Los odios entre colegas y la descalificación mutua son un ingrediente de la vida cotidiana de intelectuales y artistas.” Covarrubias Villa, F. *La otredad del yo*, pp. 83-84.

yor control sobre el propio trabajo no es privativo de los trabajadores de la enseñanza. Pero cuando se defiende la profesionalidad de los docentes, se está también demandando una consonancia entre las características del puesto de trabajo y las exigencias que la dedicación a tareas educativas lleva consigo. La reivindicación no se reduce a un deseo de mayor status. También se reclama mayor y mejor formación, capacidad para enfrentarse a nuevas situaciones, preocupación por aspectos educativos que no pueden venir descritos en normativas, integridad personal, responsabilidad en lo que se hace, sensibilidad ante situaciones delicadas, compromiso con la comunidad, etc.”²⁵⁰

La opinión de Fernández Enguita respecto a las condiciones laborales del magisterio se resumen en el siguiente párrafo:

“el profesorado quizá sea uno de los colectivos de nuestra sociedad que menos satisfecho se encuentra con su suerte. Aparte de las consabidas, y en mi opinión justificadas, quejas sobre sus condiciones de trabajo, su retribución y otras compensaciones, la inmensa mayoría de sus componentes sienten de un modo u otro que carecen de reconocimiento social, que no se respeta su trabajo, que cualquiera se siente capacitado para interferir en su labor, que sufre agravios diversos en comparación con otros grupos profesionales, etc.”²⁵¹

El fantasma de grupo del gremio magisterial cosifica, aliena, condiciona su accionar; en él los sujetos se reconocen. Es como si dijeran: “ése soy yo y no tengo manera de ser otra cosa”. Al no existir una clara división del trabajo entre los ámbitos de socialización, el conflicto entre las tareas se torna más palpable. Los valores que se practican en la escuela, la familia, los medios de comunicación y la propia Iglesia, difícilmente son coincidentes.

Una de las características más sobresalientes del régimen capitalista es la fragmentación de todo. El sustrato de este fragmentarismo se localiza en la concepción ontológica de la clase social sustentadora del régimen: el positivismo. El régimen capitalista empezó por fragmentar el

²⁵⁰ Covarrubias Villa, F. *La otredad del yo*, p. 49.

²⁵¹ Fernández Enguita, M. *La profesión docente y la comunidad escolar*, p. 82.

mundo en estados nacionales, a los estados nacionales en regiones, a las regiones en distritos, a los distritos en municipios y a éstos en comunidades. Al conocimiento lo fragmentó en empírico, religioso, artístico y teórico; al teórico en filosófico y científico; al científico en físico-natural e histórico-social y, a éstos, en múltiples disciplinas científicas. Realizó la división social del trabajo en físico e intelectual; después operó una división técnica del proceso de trabajo y ha ido creando y desapareciendo múltiples oficios.

La división del trabajo y la dedicación exclusiva a un reducido número de tareas produce en los sujetos la imposibilidad de construir imágenes totalizadoras de los objetos y procesos que constituyen su realidad y que no se encuentran en su inmediatez existencial cotidiana.

“Las representaciones y productos de la conciencia pueden expresar la realidad o pueden no expresarla, pueden ser reales o ilusorias (o tergiversadas). Si en ocasiones las representaciones o los productos de la conciencia están tergiversados o puestos de cabeza (o sea, son ideológicos) esto se debe al modo limitado de la actividad material de los hombres y ‘a la consiguiente limitación de sus relaciones sociales’. Las relaciones sociales limitadas o la actividad material limitada de las que habla Marx, son las relaciones sociales de la producción capitalista que implican una pronunciada *división del trabajo*, es decir, la compartimentación de las prácticas sociales de los individuos que limita su comprensión de la sociedad, impidiéndoles ver los diferentes factores que intervienen en la reproducción social. Las limitadas actividades de los individuos limitan su comprensión de la sociedad porque ‘cada cual considera su oficio como lo verdadero.’²⁵²

En México, el oficio de profesor ha sufrido múltiples transformaciones tanto en el terreno de sus objetivos, como en la formación misma de los profesores y las condiciones en las que realizan su trabajo. Dicen los estudiosos del tema que el profesor mexicano ha ido perdiendo atribuciones en el proceso histórico de transformación de la división del trabajo que realiza.

²⁵² Aguilar Rivero, M. *Teoría de la ideología*, p. 17.

“No sólo se trata de recuperar territorios perdidos (pensemos en la escuela rural mexicana de los años veinte y treinta) sino de permanecer activos y conscientes en el núcleo de las transformaciones histórico-sociales que inexorablemente suceden. La división del trabajo en el sistema educativo alejó al maestro de las decisiones políticas y técnicas, descalificando y devaluando así el conocimiento adquirido por éste en la práctica histórica de su profesión.”²⁵³

De esta manera, hoy día la práctica educativa del profesor de educación básica mexicano se realiza en un proceso totalmente enajenado en el que el sujeto sólo ejecuta lo establecido por otros, si bien todo ello va rodeado de una verborrea que ha sentado sus reales en el sistema educativo nacional. Como señala Fernández Enguita:

“... ‘participación’ es uno de estos términos manidos, tan frecuentes en el discurso sobre la educación, que a fuerza de designarlo todo termina por no significar nada. Lo mismo que la ‘igualdad de oportunidades’, ‘la enseñanza activa’, ‘la eficacia’, o ‘la calidad’, la participación ha acabado por convertirse en algo que todo el mundo invoca, porque nadie puede declararse contrario, pero que para cada cual recubre un contenido distinto.”²⁵⁴

Al profesor de educación básica le sucede en la escuela lo mismo que al médico en el hospital, al contador en la empresa y al ingeniero en la fábrica: son otros los que realizan gran parte del proceso de planeación y ejecución de tareas. Toda relación de compra-venta de fuerza de trabajo implica la enajenación objetiva de las condiciones de trabajo, independientemente de que el comprador sea el gobierno o lo sea un empresario. La profesionalidad no se pierde en la venta de la fuerza de trabajo a pesar de la enajenación objetiva necesaria que ésta conlleva. No porque

²⁵³ Martínez, D. *El riesgo de enseñar*, pp. 16-18.

²⁵⁴ Fernández Enguita, M. *La profesión docente y la comunidad escolar*, p. 161. Dice Contreras: “... en el contexto educativo, la proletarianización, si algo significa, es sobre todo la pérdida de un sentido ético implícito en el trabajo docente. La falta de control sobre el propio trabajo que pudiera significar la separación entre concepción y ejecución se traduce en el campo educativo en una desorientación ideológica, y no sólo en la pérdida de una cualidad personal para un colectivo profesional.” Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, pp. 32-33.

un médico trabaje en un hospital que no es de su propiedad pierde su profesionalidad; lo que sí pierde es el control de las condiciones en las que su trabajo es realizado.

“La descualificación, la rutinización, el control burocrático, la dependencia de un conocimiento legitimado ajeno y la intensificación conducen a la pérdida de autonomía, pérdida que en sí misma es un proceso de deshumanización en el trabajo.”²⁵⁵

El trabajo docente en educación básica ha sido sometido a una fragmentación extrema. La primera división se operó con base en niveles: preescolar, primaria y secundaria. La segunda con base en grados: primero, segundo, tercero... La tercera con base en grupos: Primero A, Primero B, Primero C, Segundo A, Segundo C, etcétera. Cada profesor se encuentra en un salón, en un grupo, en un grado, en una asignatura o en un nivel distinto. Algo los hace distintos, algo los separa. Dice Apple:

“Con el uso creciente de sistemas de enseñanza separados, según la forma de la enseñanza básica, no se necesita prácticamente interacción entre los profesores. Casi todo está racionalizado y explicado antes de su puesta en práctica, el contacto entre profesores acerca de las materias educativas se reduce. Si tal control técnico es eficaz, es decir, si los profesores responden de forma que aceptan la separación entre planificación y ejecución, entonces se pueden prever resultados que serían más allá de esta ‘mera’ separación. Se puede prever, a nivel de la práctica en clase, que será más difícil para los profesores hacerse conjuntamente con el control de las decisiones curriculares, debido a este aislamiento cada vez mayor. En resumen, si todo está predeterminado, no existe ninguna razón para la interacción educativa.”²⁵⁶

La creciente utilización de tecnología en los procesos educativos escolares reduce aún más la relación entre profesores, ya que es con los técnicos y con el personal administrativo con los que se tratan los asuntos relacionados con la utilización de instrumentos.

²⁵⁵ Contreras, J *La autonomía del profesorado*, pp. 147-148.

²⁵⁶ Apple, M. *Educación y poder*, p. 159.

“La progresiva racionalización de la enseñanza introducía un sistema de gestión del trabajo del profesorado que favorecía su control, al hacerlo dependiente de decisiones que pasaban el ámbito de los especialistas y de la Administración. La tecnolización de la enseñanza ha significado precisamente este proceso de separación de las fases de concepción de la de ejecución, según el cual a los docentes se les ha ido relegando de su misión de intervención y decisión en la planificación de la enseñanza –al menos de la que entraba en el ámbito más directo de su competencia: lo que debería ocurrir en el aula–, quedando reducida su función a la de aplicadores de programas y paquetes curriculares.”²⁵⁷

En los diferentes niveles escolares unos son los que diseñan los planes de estudio, otros los que diseñan los programas de las asignaturas y otros más los que los ejecutan. Recién surgió la especialidad de los que evalúan, los que planean los servicios educativos y los que los administran. En esta dimensión se ubica preescolar y primaria, en donde un solo profesor imparte todas las asignaturas pero, a partir de secundaria, la especialización cognitiva disciplinaria hace mucho tiempo ya que existe. En secundaria, bachillerato y licenciatura es una tradición que el plan y los programas de estudio sean elaborados por especialistas y no por profesores pero, en posgrado, lo más frecuente es la unidad de la realización de todo el proceso: un equipo diseña el plan, los programas de estudio, imparte los cursos, dirige tesis, evalúa los resultados, revisa y actualiza los planes de estudio, etcétera. Sólo en posgrado se mantiene la unidad del proceso.

Dice Davini:

“... la función del docente quedó relegada a la del ejecutor de la enseñanza. Por primera vez aparece la organización del curriculum como proyecto educativo elaborado por ‘otros’, esto es, constituyéndose en un objeto de control social. [...] En función

²⁵⁷ Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, p. 21. Dice más adelante: “Al aumentar los controles, y la burocratización, al no ser un trabajo autogobernado, sino planificado externamente, la enseñanza resulta ser cada vez más un trabajo completamente regulado y lleno de tareas. Esto tiene diversos efectos en el profesorado. De una parte, favorece la rutinización del trabajo docente, ya que impide el ejercicio reflexivo, empujados por la presión del tiempo. De otra, facilita el aislamiento de los compañeros, privados de tiempos de encuentro en qué discutir e intercambiar experiencias profesionales, fomentándose de esta forma el individualismo. La intensificación se pone así en relación con el proceso de descualificación intelectual, de degradación de las habilidades y competencias profesionales de los docentes, reduciendo su oficio a la diaria supervivencia de dar cuenta de todas las tareas que han de realizar.” *Ibid.*, p. 22.

de este modelo, el profesor es visto esencialmente como un técnico. Su labor consistiría en 'bajar a la práctica', de manera simplificada, el currículum prescrito alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos. La psicología conductista significó una base importante para la consolidación de estos propósitos."²⁵⁸

Sostiene después:

“Las políticas de perfeccionamiento docente se centraron en bajar a la escuela ‘paquetes’ o documentos instruccionales preparados por especialistas, que los docentes debían ejecutar. Ello fue acompañado por intensivas reformas curriculares producidas por los expertos y se expandió el mercado editorial de los libros-texto que ya presentaban no sólo qué enseñar sino, también y fundamentalmente, cómo hacerlo.”²⁵⁹

Es indudable el carácter dañino de la división social y técnica del trabajo. Pero se tiene que cuestionar si es correcto dejar en las manos del profesor mexicano el diseño del currículum de educación básica y cómo se realizaría el proceso considerando la cantidad y la calidad del profesorado y su distribución territorial por todo el país. ¿Quién debe diseñar los currícula de la educación normal? ¿Los profesores de las instituciones formadoras de profesores? Reproducirían el mismo modelo del profesor actual. ¿Los profesores de educación básica? Procederían del mismo modo que los profesores de las instituciones formadoras porque es lo único que conocen.

Hay quienes sostienen que los alumnos deben participar en los procesos de planeación y evaluación educativa. Entre ellos se encuentra Brodhagen quien afirma que “si nuestra meta es crear una comunidad democrática, entonces todo joven debe tener una oportunidad de ser oído, y los profesores deben estar dispuestos a escuchar.”²⁶⁰ Dice más adelante:

²⁵⁸ Davini, M. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, p. 37.

²⁵⁹ *Ibid.*, p. 39.

²⁶⁰ Brodhagen, B. “La situación nos hizo especiales” en Apple, M. y James A. Beane (Comps.). *Escuelas democráticas*, p. 133.

“Hablamos de diseñar experiencias escolares que implicarán a los estudiantes en todos los aspectos de la vida del aula, incluida la planificación del currículum. La integración del currículum, una idea que yo casi había olvidado, parecía proporcionar el marco teórico necesario para esta empresa.”²⁶¹

Es fácil ser demagogo y decir que todos los involucrados en el proceso educativo deben participar en la toma de decisiones. Pensemos en la conveniencia de preguntarle a un alumno qué quiere aprender si precisamente porque no lo sabe es que está inscrito en la escuela; si se toma en cuenta la opinión de los padres de familia, el resultado será una multitud de propuestas, muchas de ellas contrapuestas, que van desde la enseñanza religiosa hasta la formación para el trabajo, pasando por militarización de la escuela, formación de artistas y formación de científicos. Otros dicen que son los profesores involucrados en los procesos los que deben tomar estas decisiones, pero, aunque los profesores conozcan la situación de su escuela, desconocen la prevaleciente en el exterior de la misma, lo cual incluye desde cuestiones de carácter cultural en general hasta las exigencias formativas existentes en escuelas de nivel superior o en el mercado de trabajo. También se afirma que “la sociedad civil” debe participar, sin precisar cuáles organizaciones sociales serían las facultadas para ello y cuáles serían los canales y las formas concretas de hacerlo. En este último caso, lo que se está encubriendo es el reclamo de las organizaciones empresariales y clericales por introducir más abiertamente su concepción del mundo en las escuelas. Ante la dificultad para establecer las formas y los ámbitos de participación en la toma de decisiones sobre los contenidos y las formas de los programas escolares, el gobierno, a través de sus “expertos”, acaba imponiéndolo todo.

²⁶¹ 2.1.1.2. Brodhagen, B. “La situación nos hizo especiales”, en Apple, M. y James A. Beane (Comps.) *Escuelas democráticas*, p. 134. Dice Fernández Enguita: “Resumiendo, a los alumnos no se les reconoce capacidad alguna de influir en las decisiones sobre qué han de aprender y cómo ha de evaluarse lo aprendido. Tampoco, apenas, sobre cómo aprenderlo, aunque en este punto se les puedan admitir sugerencias menores sobre si han de ir de prisa o más despacio las exposiciones del profesor, si necesitan más ejemplos o cosa por el estilo, lo cual se refiere más al ritmo y a los aledaños del proceso de aprendizaje que al proceso mismo.” Fernández Enguita, M. *La profesión docente y la comunidad escolar*, p. 149.

Tanto en las instituciones formadoras de profesores como en las escuelas en las que ellos laboran, así como en todo el aparato escolar, se observa una centralización de las decisiones académicas en los órganos administrativos. Desde el diseño y aplicación de formatos de planes individuales de trabajo e informes, actas y calendarios de evaluación y clases, hasta la elaboración de planes de desarrollo institucional y de ejercicio presupuestal, son totalmente controlados por órganos administrativos ocupados, la mayoría de las veces, por individuos ajenos a la academia. El problema de la división técnica del trabajo escolar no sólo implica la enajenación al profesor de la planeación y su adjudicación a un grupo de administradores profesionales, sino que genera múltiples problemas operativos. Los administradores de

“este segundo nivel desconocen tanto las condiciones y el medio ambiente del local donde el maestro trabaja como también el tiempo real de labor diaria, la organización del trabajo en la escuela y los instrumentos de trabajo de que el maestro dispone, no provistos por la administración. En general, toda la legislación educativa, la normativa pedagógica y los reglamentos de trabajo no sólo están hechos desde ‘otro lugar’, sino que nunca coinciden con el trabajo concreto. Una situación laboral con semejante fractura repercute en el docente de manera negativa para su desarrollo profesional y personal.”²⁶²

El aparato administrativo va estableciendo tantas exigencias administrativas a los profesores que muchas de las veces acaban ocupando la mayor parte de su tiempo en detrimento del dedicado a la academia. La elaboración de planes e informes de trabajo, la cobertura de exigencias para participar en concursos para obtención de categorías o niveles superiores o para la obtención de estímulos económicos son de tal complejidad e incluyen tantos requisitos que el académico debe suspender sus actividades para dedicarse totalmente a estas que de manera creciente van llenando

²⁶² Martínez, D. *El riesgo de enseñar*, pp. 26-28. Dice antes: “La relación maestro-alumno en sus aspectos más vinculados al trabajo intelectual, está mediatizada por una división del trabajo dentro de un sistema educativo dividido en dos niveles muy separados: el del maestro como base del sistema que produce diariamente y el del estrato técnico (especialistas, programadores, diseñadores de currícula, etc.), quienes se mantienen al margen de lo que en realidad sucede durante el trabajo concreto del docente en el aula.” *Ibíd.*, p. 26.

poco a poco la totalidad del tiempo de trabajo. La planeación educativa y la administración de la educación han alcanzado un desarrollo tal que hoy día es un campo especializado de formación profesional. El profesor de educación básica no puede aprenderlo todo. No puede ser administrador y planificador educativo. En todo caso, lo que se debe hacer es eliminar el trabajo administrativo que acaba legitimándose a sí mismo y que no tiene ninguna incidencia directa en el proceso educativo.

El trabajo docente se ha degradado. El profesor, de ser en el pasado el intelectual orgánico por excelencia de las comunidades rurales, hoy día ha sido reducido a simple ejecutor de tareas decididas por otros, “los expertos”. El aparato administrativo ha establecido una relación unidireccional vertical descendente con el profesor, semejante a la existente desde siempre en la fábrica capitalista. El profesor no decide sobre la estructura del aparato educativo nacional, el curriculum, las condiciones de trabajo, la organización escolar, la estructura ocupacional y salarial, etcétera. Dicho de otra manera, todo el aspecto intelectual de la ocupación ha sido eliminado y depositado en manos de los “expertos” tecnócratas gubernamentales. Lo más grave del asunto es que el sindicato ha reducido su acción a la negociación política de cargos para lograr el encumbramiento en el aparato de poder de sus líderes, en el caso de la dirección sindical derechista llamada “charrista”, y al reclamo salarial y democratizador del aparato gremial de los autodenominados “democráticos”, quedando totalmente en el olvido la reivindicación intelectual y cultural de la profesión.

El profesor se resiste en su práctica docente a las imposiciones gubernamentales, generándole, muchas de las veces, serios conflictos con el Director de la escuela, con sus compañeros y con los padres de sus alumnos que están de acuerdo con las posturas de las “autoridades educativas”. Se ha llegado al extremo de que “los docentes no sólo son excluidos del proceso de concepción de la educación, sino que también quedan marginados del debate público sobre la práctica docente de la que son sus protagonistas más inmediatos.”²⁶³ “La degradación del oficio, privado de sus capacidades intelectuales y de sus posibilidades de ser realizado como producto de decisiones meditadas y discutidas co-

²⁶³ Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, p. 171.

lectivamente, reglamentado en la enumeración de sus diferentes tareas y logros a que debe dar lugar, ha dado como producto que los enseñantes hayan ido perdiendo aquellas destrezas y capacidades y aquellos conocimientos que habían ido conquistando y acumulando ‘a lo largo de decenas de años de duro trabajo.’²⁶⁴ Para consumir el proceso de enajenación del profesor en México, le han creado la “carrera magisterial”, que se centra en la adquisición de conocimiento sustantivo disciplinario científico, sin que ello incida en su desarrollo intelectual o profesional. Como plantea Ornelas:

“... la carrera magisterial parece más un conjunto de requisitos que los maestros deben reunir para lograr mejores salarios y prestaciones, que un instrumento real de superación profesional y mecanismo para mejorar la calidad de la educación.”²⁶⁵

En su vida profesional poco importa su desempeño académico.

“Interpelados como profesionales por el currículo, los maestros son controlados como burócratas. Los controles efectivos, de contenido formal y administrativo no encuentran equivalentes en los que podrían referirse a la dimensión pedagógica. La llamada evaluación profesional atiende a los comportamientos que expresan el compromiso de los docentes con los criterios y políticas locales de los directivos y salvo casos extremos, es normalmente independiente de la competencia técnica que se demuestre en el salón.”²⁶⁶

Ascender de categoría y nivel poco tiene que ver con el desempeño académico en el salón de clase y mucho con cuestiones sindicales y de vinculación con las autoridades educativas. Como dice Fierro: “el camino de ascenso en el escalafón sigue un trazo de alejamiento paulatino de las aulas.”²⁶⁷

El profesor es poco creativo y poco revolucionario.

²⁶⁴ Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, p. 22.

²⁶⁵ Ornelas, C. *El sistema educativo mexicano*, p. 315.

²⁶⁶ Ezpeleta, J. Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica”, en Ezpeleta, J. y A. Furlán (Comp.). *La gestión pedagógica en la escuela*, p. 114.

²⁶⁷ Fierro, M. C. “La gestión escolar por los maestros como apoyo a la recuperación de la identidad profesional del magisterio”, en Ezpeleta, J. y A. Furlán (Comp.). *La gestión pedagógica en la escuela*, p. 299.

“El interés por el cambio educativo llega a ser escaso y se limita a rasgos específicos de su clase considerando esto como una aceptación del *statu quo* como un tipo de conservadurismo pedagógico que caracteriza la visión intelectual del docente.”²⁶⁸

En realidad, poco importa al profesor el aprendizaje de sus alumnos. Su preocupación está centrada en sus intereses personales desde una perspectiva práctico-utilitaria y su participación en actividades educativas tiene la única significación de producir los recursos económicos necesarios para su sobrevivencia. No está preocupado por desarrollarse académicamente él ni porque esto suceda con sus alumnos.

“En lugar de un proyecto político colectivo y a falta del mismo, lo que existe es la lucha por alcanzar cuotas de poder individual y de grupo, que en la práctica cotidiana se manifiestan en el desplazamiento de lo educativo como elemento estructurante de la profesión docente.”²⁶⁹

Esta vida cotidiana del magisterio repleta de trivialidades y frivolidades es densa, intolerante y omniabarcativa. Exige de quienes se van integrando al mundo magisterial el asumir en su totalidad la identidad existencial magisterial preexistente como única posibilidad de sobrevivencia en el medio. La organización sindical, las autoridades educativas, los colegas y los propios padres de familia, exigen al nuevo profesor asumir las conductas y las prácticas establecidas.

“La formación de docentes está altamente determinada por las relaciones y las prácticas que se dan al interior de cada institución educativa. Los docentes recién egresados de las normales y aquellos que cambian de centro de trabajo son los más vulnerables a las presiones de colegas y de padres de familia a fin de que se apropien de las tradiciones pedagógicas de la escuela, para que pueden ser aceptados. Por lo que se refiere a las formas de enseñanza, ésta, en muchos de los casos, se determina por la influencia de los compañeros maestros o de la imitación de modelos de en-

²⁶⁸ Jackson, P. W. *La vida en las aulas*, pp.180-181.

²⁶⁹ Fierro, M. C. “La gestión escolar por los maestros como apoyo a la recuperación de la identidad profesional del magisterio”, en Ezpeleta, J. y A. Furlán (Comp.). *La gestión pedagógica en la escuela*, p. 299.

señanza de su propia experiencia escolar como alumno. Por otra parte, no existen en las escuelas mecanismos para premiar la excelencia o la innovación pedagógica, solamente los padres de familia reconocen la labor del maestro sobresaliente y, en ocasiones, los mismos compañeros.²⁷⁰

La negociación política entre la dirección sindical y el gobierno ha borrado la separación entre personal administrativo de confianza y personal sindicalizado. El hecho de que los cargos directivos del aparato administrativo de la educación sean asignados por componendas entre líderes sindicales y gobierno, conduce inevitablemente al deterioro de las relaciones laborales, convirtiéndose la realización y supervisión del trabajo en un mecanismo de control político monolítico indiferenciado. La asignación del puesto de director de las propias escuelas es producto de negociación y de la aplicación de criterios sindicales. Quienes discrepan de las posturas de los grupos hegemónicos locales y regionales ven truncadas sus aspiraciones de ocupar cargos directivos de bajo, medio y alto nivel. La supuesta descentralización administrativa de la federación hacia los estados ha convertido los puestos directivos estatales en un elemento más de negociación política con el sindicato, desapareciendo, de hecho, su carácter administrativo y convirtiéndose en un cargo eminentemente político.

En el ambiente magisterial todo el mundo sabe que el profesor no dispone de tiempo pagado para preparar la clase, revisar exámenes, diseñar material didáctico, elaborar informes, etcétera; que la educación básica es de pésima calidad; que los planteles escolares han sido dejados en el olvido por el gobierno federal; que el profesor se ha especializado en encontrar justificaciones para suspender clase y para no asistir; que es ridículo el salario que el profesor percibe; y, sin embargo, se optó por permitir las llamadas “doble plaza” y, sistemáticamente el sindicato se ha opuesto a cualquier tipo de evaluación del trabajo magisterial. El trueque de los intereses laborales de los profesores por la participación en el poder administrativo y político de sus líderes, condujo al absurdo académico y a la inconstitucional jornada laboral implicada en la llamada “doble plaza”. En

²⁷⁰ Rockwell, E. *La escuela cotidiana*, p. 26.

vez de pugnar el Sindicato por la mejora salarial, aceptó la ocupación de la doble plaza resolviendo así, supuestamente, el problema presupuestal del gobierno y las necesidades económicas de los profesores, condenándolos al embrutecimiento intelectual y suprimiendo la calidad de la educación de por sí ya muy dañada.

Mientras que las regulaciones burocráticas sobre la enseñanza han crecido enormemente en las últimas décadas y al profesor se le ha ido atiborrando con encomiendas administrativas que no están relacionadas con la supervisión de su trabajo sino con la justificación de plazas administrativas en el aparato burocrático, ocupadas también por profesores comisionados, la evaluación de la práctica docente ha sido dejada en el olvido. Al profesor lo controlan como burócrata, pero no hay quien supervise su trabajo académico.

La pobreza intelectual del ambiente magisterial se percibe claramente en la generación de conocimiento pedagógico. Entre los diferentes ámbitos del conocimiento teórico existentes, el pedagógico-educativo se encuentra entre los de menor desarrollo. Los discursos pedagógicos muestran escaso rigor científico y pocas aportaciones cognitivas del fenómeno educativo y, por si esto fuera poco, la inmensa mayoría de las aportaciones teóricas didácticas y pedagógicas no provienen de profesores sino de miembros de otras carreras profesionales. Sin embargo, hay vicios académicos que se dan en todos los niveles escolares y en todas las carreras profesionales. “La enseñanza corre el riesgo de convertirse en una salmodia, en la que el profesor repite, sin mudar una coma, año, tras año, los mismos contenidos aprendidos en su proceso de formación inicial.”²⁷¹ En instituciones de educación superior el profesor de un seminario o curso se aprende un discurso y va activando cada parte con el mismo orden cada vez que el curso se imparte. Y no queda ahí el asunto, con frecuencia el sujeto se especializa, escribe libros y adquiere prestigio y el mismo asunto lo trata en los diferentes libros, conferencias, artículos y cursos escolares, en ocasiones, durante el resto de su vida.

En el caso del profesor de educación básica los lunes se rinden honores a la bandera; la temática escolar es anualmente repetitiva; se entra y se

²⁷¹ Esteve, J. M. *El malestar docente*, p. 151.

sale del trabajo todos los días a la misma hora; los compañeros de trabajo son siempre los mismos y los alumnos también; el lugar de trabajo es siempre el mismo; la ruta para trasladarse a la escuela es siempre la misma; siempre se realizan actividades académicas semejantes, etcétera.

Los profesionales de la mayoría de las especialidades, pueden ascender en la escala social si logran sobresalir profesionalmente. Sus ingresos dependen del prestigio logrado en el ejercicio profesional. Inclusive entre los académicos de educación superior sucede esto: los profesores y los investigadores destacados perciben ingresos elevados, disfrutan de viajes frecuentes con gastos pagados, son tratados con mucha admiración y respeto, etcétera. En cambio, el profesor de educación básica, en el supuesto caso de que llegara a sobresalir intelectualmente, enfrenta serias dificultades para asistir a foros y reuniones científicas, sigue percibiendo los mismos ingresos y sigue siendo víctima del desprecio de la sociedad que, la mayoría de las veces, lo ve como custodio de sus hijos y a la escuela como guardería.

EL AISLAMIENTO LABORAL

El mundo profesional del profesorado mexicano es muy complejo. Uno de los elementos centrales de esta complejidad lo constituye el sindicato. El sindicato permea toda la vida laboral del profesor: la ocupación de puestos directivos escolares, la carrera académica, la adscripción, el disfrute de licencias y becas, etcétera. Los dirigentes sindicales ven en sus cargos la posibilidad de dejar de pertenecer al magisterio y formar parte de la clase política, por lo que se ocupan más en las cuestiones que tienen que ver con los cotos de poder y los vínculos personales, que con los asuntos propiamente laborales, los cuales también son tratados con un criterio político. Los dirigentes sindicales no velan por los intereses laborales de sus agremiados, manejan esos intereses con un sentido político grupal.

El SNTE se ha movido de la “charrería” corrompida al fascismo “democrático”. Maneja cuantiosos recursos económicos y una cuota enorme de poder político.

“A juzgar por las cifras, se infiere uno de los factores que constituye el poder económico de este organismo, situación que le abrió posibilidades de participación en el control y la asignación de plazas y, lo más importante, su aceptación en las altas esferas de la política y la representatividad de sus miembros diseminados en toda la República.”²⁷²

El manejo de cuantiosos recursos por parte de los dirigentes del SNTE ha conducido al desarrollo de anhelos de perpetuidad en los cargos, a la detentación de un poder enorme, a la vinculación con políticos de las altas esferas y a la asunción de niveles de vida propios de las clases dominantes. El profesor miembro del sindicato acaba siendo un sostén de las ambiciones personales de poder de sus líderes cuya actividad política se encuentra totalmente alejada de los intereses de los supuestos representados. El mundo del líder es ajeno al de los representados. Por esto es por lo que los puestos directivos sindicales son tan fuertemente disputados: representan la posibilidad de ascender muchos escaños en la jerarquía social, cosa que no puede lograr ningún profesor ubicado estrictamente dentro en su profesión.

El vínculo dependiente de los profesores hacia el Estado ha sido nocivo. Refiriéndose al período de gobierno de López Portillo, dice Benavides:

“Fue una época de bonanza y derroche en las celebraciones del 15 de mayo y en las movilizaciones de apoyo al régimen, así como en los desfiles deportivos y de militancia sindical en donde el poderío económico era ostentoso; paradójicamente éste no se aplicó para la elevación del nivel académico o mejoramiento de la educación sino por el contrario para darle prioridad a la participación política, eventos deportivos y culturales en que se justificaba la ausencia del maestro de su centro de trabajo, haciendo presencia en estos eventos en forma grupal o masiva, así se dañaba a miles de niños de las comunidades escolares. Todo esto ocurría, habrá que enfatizarlo, con la plena autorización y justificación de las autoridades sindicales.”²⁷³

Tanto las autoridades educativas como el sindicato se preocupan más por el aspecto político de la vida magisterial que por las cuestiones aca-

²⁷² Benavides, M., *et al.* SNTE: *Sindicato Magisterial en México*, 214.

²⁷³ *Ibid.*, p. 215.

démicas. Inventan y acuerdan cursos para la llamada carrera magisterial que elevan el salario del profesor pero no su nivel académico; organizan reuniones “de trabajo” insubstanciales; otorgan becas a partidarios y amigos; asignan plazas por negociación no por méritos; en fin,

“las condiciones laborales actuales, sumadas al tipo de relación establecida entre el poder sindical y las burocracias del sistema educativo están en la base de la acción desprofesionalizante del trabajo docente por cuanto suponen distantes o incluso contrarias algunas notas esenciales de este quehacer.”²⁷⁴

Ha sido tan grande la distorsión del organismo sindical magisterial que llegó al extremo de asumir una estructura gangsteril que hoy día con muchas dificultades está siendo desmantelada.²⁷⁵ El SNTE, al igual que muchas organizaciones sindicales en México, de nacer para defender a sus miembros, ha acabado convertido en un organismo al servicio de los dirigentes y/o del aparato gubernamental.

El trabajo es un medio de realización del ser humano que implica la pertenencia de clase y su encarnación como identidad individual y que incide en la constitución de la personalidad de los sujetos en cuanto implica la conformación de horizontes existenciales implicantes de concepciones ontológicas y gnoseológicas determinadas. El trabajo del profesor se da en un ambiente de aislamiento que es socializado por la institución escolar misma y que es tan formativo como puede serlo la institución en la que el profesor se formó como tal. Como dice Davini:

²⁷⁴ Fierro, M. C. “La gestión escolar por los maestros como apoyo a la recuperación de la identidad profesional del magisterio”, en Ezpeleta, J. y A. Furlán (Comp.). *La gestión pedagógica en la escuela*, p. 291. Dice Benavides: “El sistema escalafonario, de igual manera, se prestó a las negociaciones entre el SNTE y la línea oficial. Se aplicaron variadas y muy conocidas artimañas para dejar pasar de cada grupo a sus elegidos; como, por ejemplo, se ocultaban los boletines de promoción de plazas, se extraviaban documentos de los expedientes de maestros que estaban a punto de lograr su ascenso, o eran omitidos en el catálogo de puntuaciones récord, por parte de la representación oficial. Por otro lado, la línea sindical ofrecía a sus allegados todas las facilidades para la consecución de los dictámenes; cada una de las posiciones jugaba bien su parte; la oficial frenaba y dejaba pasar lo conveniente, el SNTE recibía lo autorizado y tenía en sus manos la posibilidad de inclusión o exclusión, de entrega expedita de dictámenes o su detención con el propósito de ejercer presión política.” Benavides, M., et al. *SNTE: Sindicato Magisterial en México*, p. 217.

²⁷⁵ Benavides, M., et al. *SNTE: Sindicato Magisterial en México*, p. 216.

“La escuela y su organización formal e informal se presentan al docente como una ‘realidad ya hecha’. Aunque no se visualiza como una realidad inmutable, el docente aprende lo que en la escuela se hace, se usa o se valora. [...] El maestro se socializa mediante costumbres, consejos de sus colegas o presiones/reacciones de los padres o los propios alumnos. En este proceso el docente aprende que su papel excede mucho la tarea de enseñar.”²⁷⁶

La manera en la que se organiza la vida escolar implica el predominio de prácticas laborales individuales. En cada salón de clase está un solo profesor a la vez y cada profesor establece el tipo de relaciones y conductas entre sus alumnos y él.

La soledad en la que el profesor realiza su trabajo implica una situación dual: por una parte puede tomar decisiones que jamás serán evaluadas por sus colegas ni por autoridad alguna, aunque puedan ser causantes de un enorme daño académico o moral y, por otra, la angustia que implica tomar decisiones en situaciones inciertas sin conocer las implicaciones que traerán consigo. La docencia es solitaria en tanto que el profesor está solo con sus alumnos pero, en cuanto al establecimiento y conservación de vínculos con otros colegas es de las profesiones con mayor interacción. Por otra parte, al profesor le beneficia esa “soledad” pues le permite mantener ocultas sus deficiencias profesionales y convertir el salón de clase en un feudo en el que puede cometer verdaderas atrocidades, sin ser sancionado la mayoría de las veces. El aislamiento laboral del profesor se ve fortalecido por el reclamo de reconocimiento profesional de la ocupación, que conduce al profesor a rechazar la intromisión en su trabajo de personas ajenas al gremio. Está a salvo de la observación de su trabajo por parte de sus colegas porque ellos participan también del reclamo del “derecho” a la individualización de la práctica docente y de los extraños porque se consideran profesionales del oficio.

“La invulnerabilidad del profesor, su impermeabilidad a la crítica, además de anclada en la protección de la ley parece estar enraizada en la cultura de la profesión. La

²⁷⁶ Davini, M. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, p. 94.

libertad de cátedra se convierte en un manto que abriga al profesor contra los efectos de sus propios errores y carencias.”²⁷⁷

Quienes sin pertenecer al magisterio se ocupan en investigación educativa, han percibido el enojo que causa a los profesores su quehacer. Son considerados unos intrusos incapaces de comprender la sustancialidad existencial del profesor. Ellos y sólo ellos están autorizados para analizar y criticar su formación y práctica, aunque estén incapacitados para hacerlo. Es tan fuerte el sentimiento individualista profesional del magisterio que, de hecho, se ha suprimido la comunicación laboral entre ellos mismos. Dice Fernández Enguita:

“... el profesorado tiene pocas capacidades para determinar qué hacer, pero bastante para decidir por sí mismo cómo hacerlo. Es un lugar común que, una vez que cierra tras de sí las puertas del aula, el profesor goza de una considerable libertad de acción.”²⁷⁸

El profesor no trabaja en equipo ni está educado para ello. Realiza su trabajo con total independencia del realizado por sus colegas en un aislamiento que lo exime de la crítica o del cuestionamiento. Este aislamiento le permite asumirse como todo un señor feudal en su salón de clase, pues ahí es el único adulto y el único “que sabe”.²⁷⁹ Esteve hace un recuento y una jerarquización de las que él considera las principales consecuencias del malestar docente:

²⁷⁷ Fernández Enguita, M. *La profesión docente y la comunidad escolar*, pp. 101-102.

²⁷⁸ Fernández Enguita, M. *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*, p. 85. Dice Reyes Esparza: “La soledad del aula, el cerrar la puerta y quedar aislado con un grupo de alumnos frente a los cuales se detenta al poder institucional, mismo que nos coloca en el lugar del supuesto saber, permite al profesor ocultar temores y fracasos, los cuales siempre serán responsabilidad del alumno, a la vez que crea las condiciones que permiten la simulación frente a los otros, que aceptarán como bueno nuestro discursos triunfal a condición de que nosotros también aceptemos el suyo.” *Vid.* Reyes Esparza, R. “El psicoanálisis y la formación de maestros”, en Biccoci Gálvez, M., *et al.* (Comp.). *Psicoanálisis y educación*, p. 197.

²⁷⁹ Un ejemplo de lo que sucede cuando existe comunicación plena entre profesores es lo sucedido durante los primeros años de vida del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. En el local que ocupaba la Academia del Área Histórico-Social del Plantel Sur se colocaron sillones cómodos y se abasteció de café, té, galletas, periódicos, revistas, etcétera. El local estaba abierto de las 7:30 a las 21:00 horas de lunes a viernes. Quince días después de introducidas estas medidas, la afluencia de profesores aumentó tanto que por momentos no había sitios disponibles para sentarse. A los tres meses, llegaban profesores de otras academias y de las discusiones que ahí

“1. Sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de la práctica de la enseñanza, en abierta contradicción con la imagen ideal de ésta que los profesores querrían realizar. 2. Desarrollo de esquemas de inhibición, como forma de cortar la implicación personal con el trabajo que se realiza. 3. Peticiones de traslado como forma de huir de situaciones conflictivas. 4. Deseo manifiesto de abandonar la docencia (realizado o no). 5. Ausentismo laboral como mecanismo para cortar la tensión acumulada. 6. Agotamiento. Cansancio físico permanente. 7. Ansiedad como rasgo o ansiedad de expectación. 8. Estrés. 9. Depreciación del yo. Autoculpabilización ante la incapacidad para mejorar la enseñanza. 10. Ansiedad como estado permanente, asociada como causa-efecto a diversos diagnósticos de enfermedad mental. 11. Neurosis reactivas. 12. Depresiones.”²⁸⁰

El lugar de trabajo del profesor, la escuela, es la antítesis de la actividad académica. Los salones de clase no están diseñados para realizar determinadas prácticas pedagógicas, el espacio con el que se cuenta no es el requerido o su distribución y uso son absurdos, el mobiliario es incómodo, el edificio está mal diseñado, etcétera. “Las escuelas no son hoy organizaciones donde se aprenda. En general no son lugares interesantes ni gratificantes para los docentes ni para los alumnos.”²⁸¹

El individualismo está arraigado en la práctica docente de los profesores de todos los niveles escolares. Lo mismo se observa en primaria que en licenciatura o doctorado. Esto coloca al profesor a salvo de la crítica de su práctica docente y en la ilusión de libertad al establecer en el salón de clase la arbitrariedad pedagógica personal incuestionable. El individualismo del profesor es, al mismo tiempo, la posibilidad de sensación de establecimiento de un dominio territorial feudal absoluto y el desarrollo de los sentimientos individualistas con los que es formado el sujeto en el régimen capitalista. Pero existen diferencias notorias entre la vida coti-

se daban surgían ciclos de conferencias, debates públicos, mesas redondas, obras de teatro, prácticas escolares de campo, ciclos de cine, trabajos escolares conjuntos para diferentes asignaturas, trabajos docentes entre profesores de la misma academia y de diferentes academias, etcétera. La Academia del Área Histórico-Social se convirtió en el centro de la actividad académica y política del Plantel. En este lugar también se iniciaron desencuentros, amorfos y grandes amistades, se organizaron borracheras y lecturas de libros ahí recomendados. En todas las escuelas debería existir un sitio como el descrito. El problema es que para las autoridades representa y realmente es un gran problema político.

²⁸⁰ Esteve, J. M. *El malestar docente*, pp. 80-81.

²⁸¹ Fullan, M. y A. Hargreaves. *La escuela que queremos*, p. 12.

diana de los profesores de distintos grados escolares. Mientras que en la escuela de educación básica no existe vida colegiada, sí es frecuente la convivencia entre compañeros de trabajo. Con demasiada frecuencia se realizan convivios los fines de semana, se suspenden labores por reuniones sindicales o por comidas para festejar cumpleaños o fechas memorables, etcétera. Es notorio cómo en estas reuniones los profesores no tratan cuestiones teóricas, artísticas o políticas de alto grado de refinamiento. Es más, cuando se quiere incorporar a la discusión un tema de carácter académico, de inmediato alguno de los presentes lo convoca a “dejar los asuntos de la escuela allá”. Si la propuesta es la de tratar el planteamiento de un autor, de inmediato es objeto de miradas furiosas que lo conminan a no volverlo a hacer.

“Bajo este punto de vista podría entenderse que los enseñantes se encuentran con pocas facilidades por sí solos para desarrollar perspectivas críticas respecto a la institución y su trabajo en ella. Si la forma en que asimilan y entienden su trabajo se reduce a plantearse problemas que se limitan al aquí y ahora de la vida del aula, sin poner en crisis las perspectivas vigentes y aislados del resto de los compañeros, difícilmente se puede esperar que trasciendan en su reflexión los valores y las prácticas que la escuela legitima.”²⁸²

La mayoría de las veces existe vida colegiada en las instituciones de educación superior y las reuniones extraescolares, casi siempre, son una continuación de la vida académica. El profesor universitario convive con académicos de diferentes ámbitos del conocimiento, con artistas, con políticos, mientras que el profesor de educación básica sólo convive con colegas cuya formación académica es semejante a la suya y con miembros de las

²⁸² Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, p. 111. “La organización de trabajo de la escuela primaria, impide el desarrollo del trabajo colectivo, por las pocas reuniones de carácter laboral para organizar actividades tanto para los alumnos como para ellos mismos en la escuela. En este punto, el maestro cae en un estado de aislamiento y apatía que lo obliga a actuar en forma automática. Cumple con su tarea y se va, cada vez más carente de estímulos, cada vez más sombrío. La mecanización adquirida por el maestro en muchos años de escisión es de alguna manera una especie de defensa que le permite ‘cumplir’ con los requisitos mínimos de su labor y así subsistir en su cargo ocultando ante sí mismo y ante los demás la ‘enfermedad’ que lo aqueja, pero que de algún modo o de otro lo conduce gradualmente hacia la desconexión con la realidad y a la pérdida de creatividad en su trabajo.” *Vid.* Martínez, D. *El riesgo de enseñar*, p. 30.

clases subalternas poseedores de una cultura menos refinada que la suya. El ambiente magisterial es endogámico. Dice Davini:

“La noción de ‘*endogamia*’ pretende describir un proceso de autosatisfacción de necesidades y de autorregulación institucional, produciendo un mecanismo de relación circular e interna entre los miembros de la institución y dificultando la circulación entre ésta y el contexto, con el consecuente aislamiento de la producción. [...] El ‘*isomorfismo*’, a su vez, define la escasa distancia y el progresivo acercamiento entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y la de la escuela destinataria de la formación.”²⁸³

Todos los autores consultados coinciden en que la vida profesional del profesor implica frecuentes tensiones negativas. La soledad, la falta de comunicación y cooperación entre colegas, la competencia, la presión de los padres de familia y autoridades educativas y civiles, la incapacidad para lograr que los niños conflictivos se disciplinen, etcétera, hacen que el profesor, de manera permanente, se encuentre en estados psíquicos alterados.

El mundo del magisterio es un mundo de sujetos frustrados que frecuentemente atraviesan por estados depresivos por la desvalorización social y personal de su profesión. El profesor mismo se siente ignorante, impotente, inculto e inseguro. Se siente inferior a los otros profesionales y su vida se debate en una monotonía en la que no existe la esperanza de cambio radical alguno. Lo que sucede durante el primer año escolar de su vida profesional, es lo mismo que sucederá, con alguna variación, durante los 29 años siguientes en que logre la jubilación. Le darán aumentos anuales de salario que lo mantendrán por debajo de la media profesional; tomará cursos de actualización que le servirán exclusivamente para subir de categoría y nivel laboral pero que no modificarán ni un ápice su vida profesional; sentirá el hartazgo de la docencia y pedirá todos los días económicos posibles, aprovechará todos los “puentes” existentes durante el año para no asistir a trabajar y pedirá al médico del ISSSTE que le dé el mayor número posible de días de incapacidad laboral;

²⁸³ Davini, M. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, p. 83.

asistirá a reuniones sindicales en las que escuchará las mismas frases, los mismos problemas, las mismas propuestas; después de la sesión de clase regresará a su casa sintiéndose inútil, hastiado y frustrado. Se dirá a sí mismo: “¿Esta vida es la que yo quería?”. Dice Ortiz Oria:

“Los estados depresivos cobran relevancia en el mundo docente como una de las problemáticas afectivas más características de la profesión. Su dinamismo es variado, pero suele aparecer en el sujeto la captación de un sentimiento doloroso, al comprobar que su papel es poco valorado por los estamentos de su grupo social de pertenencia. Con el transcurrir del tiempo, se genera una sensación de vacío y pérdida que actualiza la crisis y el sin sentido profesional.”²⁸⁴

Se ha llegado a considerar que la profesión docente presenta una frecuencia de trastornos psíquicos mayor que la existente en otras profesiones.²⁸⁵ Sin embargo, conviene considerar que no necesariamente es la profesión docente la generadora de los mismos y que, internamente en la profesión, existe una gran diversidad de la frecuencia entre los diferentes niveles escolares. Por ejemplo, de manera personal se ha podido observar que, de 1974 a 2003, de todas las instituciones educativas en las que se colaboró (alrededor de 20), es el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM en donde se supo de la existencia del mayor número de casos de alteraciones psíquicas entre profesores. Habría que considerar también que, de todas las instituciones en las que se ha colaborado, es el Colegio de Ciencias y Humanidades la que mayores posibilidades de innovación pedagógica y didáctica presentaba y una de las que peores condiciones laborales mantenía. Profesores atendiendo a más de 500 alumnos por semestre en una plaza interina que implicaba el cambio de horario y de ingresos de manera frecuente, inexistencia de programas de estudio oficiales, intensa actividad política estudiantil y docente, competencia laboral permanente, etcétera. El nivel de educación media superior parece ser el de mayor frecuencia en casos de trastorno psíquico entre el profesorado. Sería interesante la realización de una investigación que diera cuenta

²⁸⁴ Ortiz Oria, V. M. *Los riesgos de enseñar*, pp. 82-83.

²⁸⁵ Fernández Enguita, M. *La profesión docente y la comunidad escolar*, p. 102.

de esta situación en todos los niveles escolares, aunque sostiene Esteve, refiriéndose a su país, que, “a nivel del conjunto de la muestra nacional de profesores puede decirse que alrededor del 10% sufren perturbaciones psíquicas claras”²⁸⁶ lo cual parece ser un porcentaje demasiado elevado.

En el caso de la educación primaria, el profesor vive condiciones de trabajo que propician el desarrollo de enfermedades. Los recursos didácticos y el equipo son casi inexistentes; los edificios tienen características que no siempre son didácticamente las requeridas para el desarrollo de determinadas actividades; el mobiliario es antiguo, inapropiado y se encuentra en mal estado; los libros llegan con retraso y de manera insuficiente; el profesor con doble plaza no cuenta con tiempo para preparar las actividades escolares, ni para actualizarse o realizar otros estudios; la formación académica que recibió no es la apropiada para resolver los problemas que enfrenta en el proceso de enseñanza/aprendizaje; existe una falta de correspondencia entre los contenidos educativos y las condiciones de realización del aprendizaje; la estructura organizativa del aparato escolar es burocrática y atrasada; está excluido de la toma de decisiones sobre su propio quehacer; el ambiente escolar y social en el que se desenvuelve es de una competencia atroz; falta de comunicación con sus colegas y con las autoridades; frecuentes críticas a su desempeño laboral por parte de colegas, alumnos, autoridades y padres de familia; socialmente está desvalorizada su función; etcétera. Por si esto fuera poco, cualquier intento de salir de las rutinas escolares y generar situaciones de verdadero aprendizaje conduce a convertirse en objeto de burlas, marginación y represión por parte de los propios colegas y de los directivos de la institución. Con estas condiciones lo menos que se puede esperar es que el trabajador asuma una actitud defensiva, se vuelva un ser improductivo, resentido y frustrado.

La magisterial se encuentra entre las profesiones con menores posibilidades de diversificación ocupacional. El sitio en el que se ejerce es la escuela y el contenido sustantivo es la enseñanza. No es como la abogacía o como las carreras que permiten ocuparse en investigación, docencia o en el ejercicio liberal de la profesión. La profesión de profe-

²⁸⁶ Esteve, J. M. *El malestar docente*, p. 77.

sor es como la del dentista y el médico, que no permiten ninguna diversificación ocupacional so pena de quedar fuera de ella. Esta situación es generadora de hastío y enfado; crea la sensación de estar prisionero en una rutina existencial sumamente limitada.

En fin, las condiciones en las que se da el ejercicio profesional del profesor son propiciadoras del desarrollo de enfermedades de carácter mental y algunas de carácter físico.

“En las estadísticas generales de 1985 –dice Deodilia Martínez– en este país se registra que entre el sector docente las alteraciones neuróticas y de la voz ocuparon el primer lugar. Se encontró que los docentes en condiciones laborales con exceso de carga presentaban simultáneamente ‘agotamiento con excitación’ y marcados trastornos circulatorios.”²⁸⁷

Dice más adelante:

“Para el maestro es casi imposible un cambio de actividad cotidiana o ejercer actividades de entretenimiento como un deporte, salidas al campo o simplemente gozar de una tarde completa realizando su actividad favorita sin la preocupación de un cúmulo de exámenes que corregir. La rutina en que se desenvuelve afecta su vida familiar, sexual y social. Cuando la fatiga acumulada o residual sobrepasa el límite de tolerancia física (diferente en cada individuo), el riesgo de accidentes es muy alto: lagunas mentales, golpes, caídas, fracturas, lesiones cerebrales o cardíacas, etc.). Cuando esto ocurre, el sujeto tiene que someterse forzosamente al reposo total, algunas veces hospitalizado. Y lo más común es que el docente no adjudique su enfermedad al trabajo que desempeña.”²⁸⁸

Otra situación generadora de alteraciones psíquicas es el frecuente cambio de lugar de trabajo, por los problemas de adaptación social y laboral que implican. El profesor tiene que resolver desde el problema de con-

²⁸⁷ Martínez, D. *El riesgo de enseñar*, pp. 41-44.

²⁸⁸ *Ibid.*, p. 60. Dice Esteve que los esguinces de tobillo, las laringitis y las depresiones aparecen como los diagnósticos más frecuentes y que las fuentes de baja más importantes son los obstétricos y los neuropsiquiátricos. *Vid.* Esteve, J. M. *El malestar docente*, pp. 82-105 y 105.

seguir vivienda hasta el de localizar los sitios en los que encontrará sus satisfactores materiales; desde tramitar el cambio de escuela de los hijos hasta el de construir nuevas relaciones de amistad; lo mismo conocer las rutas de traslado a la escuela que relacionarse con sus nuevos compañeros de trabajo.

“Cambios de lugar de trabajo y problemas de adaptación. El docente a lo largo de su carrera profesional pasa por reiterados cambios de lugar de trabajo, lo que configura una fuente potencial de estrés, al demandar procesos de adaptación a costumbres y lugares que no son los habituales. En tal proceso deben afrontar dificultades asociadas al ajuste de ritmos, horarios, ambiente e idiosincrasia específica del lugar de trabajo.”²⁸⁹

Son muchos los factores que inciden en la generación de estados estresantes entre los profesores. sobrecarga de trabajo, inestabilidad laboral, aislamiento, burocratización del trabajo, conciencia de la desvalorización social y de retribución inadecuada, diversidad de demandas de alumnos y padres de familia, etcétera. La endeble formación académica del profesor, su procedencia de las clases subalternas y la desvalorización social de su profesión lo colocan frecuentemente en condiciones de incapacidad de responder apropiadamente a las diferentes situaciones conflictivas propias de su profesión. Esto facilita el desarrollo de estados de angustia y ansiedad²⁹⁰ que entre los profesores se dan principalmente cuando inicia sus actividades profesionales.

Aquí entran en juego los conocimientos recibidos en su institución formadora y todo el sujeto, por lo que la forma de comportarse rebasa las metodologías y las técnicas, asumiendo las conductas que le permiten mayor seguridad frente a la situación angustiante. Por lo tanto, la situación angustiosa deriva de la práctica docente y no desaparece con el tiempo, lo que puede cambiar son las formas en que se enfrenta esa angustia.²⁹¹

²⁸⁹ Ortíz Oria, V. M. *Los riesgos de enseñar*, pp. 49-50.

²⁹⁰ *Ibid.*, pp. 62-63.

²⁹¹ Reyes Esparza, R. “El psicoanálisis y la formación de maestros”, en Bicceci Gálvez, M., *et al.* (Comp.) *Psicoanálisis y educación*, p. 194.

A esta situación se debe agregar el que los grupos académicamente más complicados, los peores horarios de trabajo, las escuelas ubicadas en sitios más apartados, sean los asignados a los profesores recién integrados al sistema educativo, que son los que con menores armas cuentan para enfrentar la situación. Dice Ezpeleta:

“Los criterios administrativos y laborales que rigen la ubicación de los maestros los suponen indiferenciados y aptos, desde el comienzo, para resolver cualquier situación de aprendizaje. Sobre esta falsa presunción, la administración decide la trayectoria ocupacional precisamente en la dirección opuesta a las necesidades técnicas de la enseñanza. La concepción burocrática del trabajo se impone sobre la pedagógica y coloca a los docentes que se inician (y a los que se quiere castigar) en los destinos más exigentes; para atender a los sectores marginados del campo y la ciudad, aquellos que por su distancia social con la cultura de la escuela requieren de la mayor pericia técnica. Dentro de la escuela, por extensión de esta lógica, toca a los maestros principiantes hacerse cargo de los grupos y grados más dificultosos.”²⁹²

Angustia, ansiedad, tensión y estrés son componentes de la vida cotidiana del profesor que inciden notoriamente en el deterioro de su salud y del trabajo que realiza y que, sin embargo, no son tomados en cuenta con la importancia que revisten.

La academia ha sido suprimida en la vida profesional del profesor. El profesor mexicano se mueve en un ambiente en el que lo académico es lo que menor importancia representa, en tanto que la participación sindical, los vínculos con las autoridades educativas, la adscripción de plazas, los cursos para obtener puntos y la obtención de prestaciones llenan casi la totalidad de su vida laboral. En las reuniones informales de los académicos de las instituciones formadoras de profesores las conversaciones se centran en los resultados de las contiendas futboleras, las noticias difundidas por televisión, los avances en los trámites administrativos que en ese momento están realizando, los acontecimientos del último “reventón” y el lugar y fecha del siguiente. La discusión de

²⁹² Ezpeleta, J. “Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica”, en Ezpeleta, J. y A. Furlán (Comp.). *La gestión pedagógica en la escuela*, p. 111.

propuestas interpretativas de fenómenos generadas por diferentes autores; los comentarios sobre acontecimientos recientes basándose en múltiples fuentes de información; la crítica a las nuevas tendencias de la sociedad nacional o internacional; la polémica sobre cine, pintura, novela, poesía o música, son cuestiones totalmente ajenas a la vida cotidiana del profesor.

El profesor de educación básica no está habituado a la discusión de proposiciones teóricas, ni sabe analizar o elaborar propuestas académicas. No soporta ser criticado ni sabe criticar a los demás. En la composición de su carga de trabajo no se contempla tiempo para el trabajo colegiado y su actividad académica se reduce a la participación en cursos de actualización. Existen dos tipos de cursos: los de habilitación de bachilleres para desempeñarse como profesores, que tienen un sentido formativo, y los de “actualización” de los profesores “profesionales”. Formalmente, los cursos de actualización, como su nombre lo indica, tienen la función de mantener al profesor al día en lo que se refiere a aportaciones didáctico/pedagógicas. En realidad, estos cursos de actualización se han convertido en una de las expresiones más nítidas de la simulación compartida. Las autoridades educativas ofrecen un paquete de cursos con el valor de cada uno en puntos claramente establecido. El profesor que toma el curso llega al sitio en el que el curso se imparte, registra su asistencia, toma asiento y a veces escucha al expositor. Esto sucede día a día y sesión a sesión hasta que el curso termina y recoge su constancia. De inmediato, realiza los trámites de reconocimiento oficial del curso tomado para que los puntos que éste vale le sean abonados a su cuenta.

Durante los cursos, a veces algún profesor pregunta u opina algo, pero, casi siempre, las intervenciones son para presentar propuestas de simplificación del curso, supresión de lecturas, manifestar desacuerdos con la dinámica seguida, etcétera. La inmensa mayoría de las veces, los profesores se reintegran a sus actividades sin modificar ni un ápice su práctica docente. Los cursos de “actualización” son la simulación perfecta: las autoridades educativas simulan que están muy preocupadas por la educación y por el mejoramiento de la docencia y ofrecen los cursos; los profesores simulan que están interesados por su perfeccionamiento profesional. Las autoridades anuncian con bombo y platillo el número

de cursos ofrecidos y el de participantes, demostrando así “el gran esfuerzo por mejorar la educación del pueblo de México” y los profesores aumentan sus ingresos salariales. Autoridades y profesores se muestran satisfechos; ambos se saben partícipes de la simulación y ambos reaccionan violentamente cuando algún intruso se atreve a señalarlo.

Es verdaderamente genial la estrategia usada por las autoridades educativas para enajenar al profesor de sus condiciones de trabajo. Por una parte, las frecuentes modificaciones de los programas de estudio, tanto en su parte sustantiva como en la didáctica, implica la dedicación de mucho tiempo a su entendimiento y aplicación y, por la otra, la cantidad de cursos insustanciales que tiene que tomar el profesor para mejorar su situación salarial, hace posible el mantenerlo ayuno de la producción teórico/pedagógica de fondo e impedido de discutir el sustrato onto/gnoseológico de su práctica académica cotidiana. El profesor no posee los referentes requeridos para entender el fondo de su práctica docente, ni el tiempo para ello.

Generalmente, los cursos de actualización son impartidos por los propios profesores sin que para ello se exija la realización de estudios de posgrado o la producción de determinados materiales. Así, el “actualizador” lee un texto de mediana extensión, que es el recomendado para el curso que impartirá y con esa única referencia lo imparte. A pesar de que actualizar significa colocar en la actualidad, la mayoría de las veces la temática abordada en estos cursos no es más que el conocimiento científico clásico que no fue abordado nunca en los estudios de licenciatura. Dice Imbernón:

“La mayoría de los profesionales que se dedican a impartir cursos o seminarios de formación permanente, en el campo de la enseñanza, son profesores de la materia que pretenden enseñar, y han accedido a impartir estos cursos por diferentes vías. Esto plantea, de entrada, un problema que es necesario considerar seriamente: muchos de estos profesores no han asimilado un currículum psicopedagógico que les permita transmitir correctamente los contenidos de sus cursos. A menudo, estos profesionales carecen, por la razón que sea, de conocimientos suficientes e incluso en materias que, en definitiva, no corresponden a su especialidad. De este modo, se han convertido no únicamente en profesores que se limitan a transmitir contenidos

nuevos con técnicas tradicionales y obsoletas, sino en formadores incapaces de conseguir que cada profesor asistente al curso de formación asuma dentro del grupo su propia madurez y autonomía y desarrolle al máximo sus posibilidades, privándolo de la eficacia de su trabajo cotidiano.”²⁹³

Al igual que en la formación inicial, se han creado instituciones especializadas en la actualización de los profesores, agudizando el aislamiento del mundo cultural en el que se mueven el resto de los académicos y reforzando la endogamia tan característica del ambiente magisterial. Los cursos se realizan entre conocidos que tienen que asumir diferentes papeles: maestro-maestro y maestro-alumno. Generalmente, los asesores realizan una especie de negociación para que los maestros-alumnos los acepten en su papel. Los maestros asisten a los cursos porque son obligatorios, ya que se realizan dentro de la jornada laboral y existen medidas administrativas para garantizar la asistencia. Se supone que en estos cursos los profesores van a aprender lo novedoso y no a discutir o a cuestionar. Dice Sandoval al respecto:

“La actualización que se brinda a los maestros en los cursos responde, por regla general a la necesidad de adecuar a los maestros al modelo pedagógico vigente, modelo que a su vez está determinado por la política educativa en turno.”²⁹⁴

Pero la actitud simuladora que el profesor de educación primaria asume en los cursos de actualización y en su formación inicial es abandonada en su ejercicio laboral. Ahí, en el salón de clase, el profesor es la encarnación del poder absoluto. Despotismo, tiranía e imposición son los términos más apropiados para referir la conducta del profesor. Dice Bohoslavsky:

“No sé con seguridad por qué los profesores son tan gallinas. Puede ser que la instrucción académica misma obligue a un cisma entre pensamiento y acción. También pudiera ser que la inamovible seguridad de un puesto educativo atraiga a personas

²⁹³ Imbernón, F. *La formación del profesorado*, p. 122.

²⁹⁴ Sandoval, E. “Procesos de negociación local para la operación de las escuelas”, en Rockwell, E. (Coord.) *La escuela cotidiana*, pp. 91-93.

tímidas que no están seguras de sí mismas y que necesitan de las armas y demás aderezos de la autoridad. De cualquier manera a los profesores les faltan pelotas. El aula ofrece un ámbito artificial y protegido donde pueden ejercer sus deseos de poder. Tus vecinos tienen un coche mejor; los vendedores de gasolina te amedrentan; tu mujer puede dominarte; la legislatura del estado se encarga de ti, pero en el aula, por Dios, los alumnos hacen lo que tú dices [...] De modo que haces alarde de esa autoridad: deshaces a los murmuradores con una mirada asesina; aplastas a quien objete algo con erudición e ironía pesada. Y, lo peor de todo: haces que tus propios logros parezcan inaccesibles y pavorosamente remotos. Escondes tu ignorancia masiva y ostentas tus endeble conocimientos. El miedo del maestro se mezcla con una comprensible necesidad de ser admirado y de sentirse superior [...] Idealmente un maestro debería minimizar la distancia entre él y sus alumnos. Debería alentarlos a no necesitar de él con el tiempo, o aun inmediatamente. Pero esto es muy raro.”²⁹⁵

En reuniones magisteriales y en los reclamos a las autoridades educativas, el profesor insistentemente habla de criticismo, reflexión, crítica, democracia y libertad pero, en el salón de clase, él es la encarnación de la negación de su prédica. El profesor legitima su despotismo ante los alumnos en la detentación del saber, a pesar de que todas las investigaciones realizadas sobre la formación de profesores muestran la ausencia de saberes básicos, su enorme ignorancia en general y una ausencia total de refinamiento cultural. Sin embargo, en el salón de clase, la autoridad del señor feudal ante sus siervos es una caricatura al lado de los desplantes del profesor cuyos alardes de sabiduría empequeñecen a Hegel y a Newton.

Basta con transitar de preescolar a primaria para que la infelicidad invada al niño. La comprensión, la libertad y el cariño con que fue tratado en preescolar son substituidos por la militarización de la conducta, la imposición de exigencias cognitivas y por el trato despótico y arbitrario. La manera en la que funciona la escuela primaria en México es uno de los peores castigos que se le pueden aplicar a un niño. El profesor se cree poseedor de poder en el salón de clase pero, en realidad, no es más que un transmisor

²⁹⁵ Bohoslavsky, R. “Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante”, en Glazman, R. (Coord.). *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*, pp. 66-67.

en la cadena de ejercicio del poder, ya que los saberes que transmite no son determinados por él sino por las clases dominantes en la sociedad. El profesor no es más que la mano que activa el arma y no el cerebro que ordena que lo haga.

“Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones.”²⁹⁶

Y es que al profesor le corresponde encarnar objetualmente la arbitrariedad pedagógica, sin que se dé cuenta de ello pues “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.”²⁹⁷

No es fácil percibir un problema cuando se forma parte de él. Se insiste en que el profesor “debe” reflexionar su propia práctica y desarrollar su capacidad crítica y analítica cuando el profesor forma parte de una sociedad en la que esas cualidades son proscritas y el sometimiento y la enajenación de los sujetos considerados como componentes del ideal de ser humano. Si el profesor mexicano no posee una conciencia teorizante, no puede construir teorizaciones y la autocrítica no es más que una manera de bañar la conciencia propia. Nadie puede percibirse crítica y objetivamente porque, al realizar la crítica está aplicando los mismos referentes que utiliza para realizar sus prácticas.

Dice Davini:

“Si la tradición normalizadora y civilizadora del siglo pasado cumplió un papel significativo en la construcción de los estados modernos, la época actual, aun dentro de sus contradicciones, ha roto las fronteras de países, en un proceso de profunda globalización. Como contrapartida, hoy se requeriría de la escuela la transferencia del poder a la sociedad civil organizada.”²⁹⁸

²⁹⁶ Bourdieu, P. y J.C. Passeron. *La reproducción*, p. 44.

²⁹⁷ *Ibid.*, p. 45.

²⁹⁸ Davini, M. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, p. 54.

Esta afirmación muestra el profundo desconocimiento de las condiciones en las que se está dando el proceso de globalización. La globalización no es más que la universalización del capital en todas sus expresiones; es decir, en la concentración de la propiedad de los medios de producción, el consumismo, el culto al individualismo, la cultura de la eficiencia como utilidad práctica y utilitaria, el desarraigo de los sujetos, el anonimato de los individuos, etcétera. La globalización no tiene nada que ver con procesos de democratización o colectivización de la toma de decisiones.

Pero a pesar de lo criticable que puede resultar la manera en la que el profesor detenta y ejerce su autoridad, ha habido autores que argumentan a favor de ésta. Es el caso de Durkheim. Él dice:

“La autoridad del maestro es tan sólo una faceta de la autoridad del deber y de la razón. Por consiguiente el niño debe estar ejercitado a reconocerla en la palabra del educador y a someterse a sus ascendientes con esa condición sabia, más tarde volver a hallarla en su conciencia y a remitirse a ella.”²⁹⁹

Durkheim atribuye al maestro la encarnación del deber y de la razón, lo cual está totalmente alejado de la realidad, si bien para el alumno el profesor puede aparecer como la personificación de la verdad, en mayor o menor medida dependiendo de la cultura del estrato social al que el alumno pertenece pues,

“los vínculos de los maestros con los padres de familia también están mediados por ciertas condiciones y percepciones de clase social [...] en barrios pobres los maestros poseen más presencia ante los padres [...] El maestro es quien tiene el control sobre las actividades escolares de los niños, no los padres [...] En los barrios de clase media las relaciones de los maestros con los padres de familia son más equitativas...”³⁰⁰

Dice Gerber: “Saber quien es el maestro es saber quién posee la verdad revelada, quién tiene el significado preciso de las palabras.”³⁰¹ Señala después:

²⁹⁹ Durkheim, E. *Educación y sociología*, p. 68.

³⁰⁰ Ornelas, C. *El sistema educativo mexicano*, p. 136.

³⁰¹ Gerber, D. “El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico”, en Glazman, R. (Coord.). *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*, p. 45.

“... el maestro exige del alumno, aun sin darse cuenta, que le confirme su saber y su poder y este último se sentirá obligado a funcionar como un espejo que debe reflejar aquella imagen sin ser a su vez reconocido más allá de esta característica. [...] De ninguna manera podría concebirse que un sujeto pueda tener poder por lo que él mismo ‘es’. En este sentido es necesario recordar que el hombre, como el psicoanálisis lo ha descubierto, no domina sino que está dominado. Es un sujeto sometido a un orden cultural que lo constituye como tal.”³⁰²

El profesor es la encarnación de la autoridad en el aula; en casa, el padre o la madre; por la calle, el policía.

³⁰² Gerber, D. “El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico”, en Glazman, R. (Coord.). *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*, p. 46.

EL “ROL” DE PROFESOR

LOS “ROLES” PROFESIONALES

Al igual que geografía, administración y economía, el vocablo *ideología* conlleva en sí un problema de dualidad significativa. Se dice la “geografía” de tal para referirse a las características climáticas, a la fauna, a la vegetación, a la topografía, etcétera de un lugar determinado. Se dice “administración” y se puede estar haciendo referencia tanto a la disciplina que estudia la organización de los procesos de trabajo como a la organización del proceso de trabajo; se dice “economía” y se puede referir a procesos de producción y distribución de satisfactores o a la ciencia que los estudia; *i. e.*, se puede aludir a la disciplina científica o al objeto de estudio de esa disciplina. Lo mismo sucede con física, química, etcétera; son vocablos que estructuralmente no poseen el *logos* que las define como disciplinas científicas. Quizás lo más adecuado hubiera sido que todas las palabras con las que se denomina una disciplina científica de conocimiento lo contuvieran. Pero en el caso de los vocablos *ideología* y *psicología* a pesar de contener el *logos* que las define como ciencia, son usadas de tal modo que pueden estar aludiendo a la discipli-

na de conocimiento o al objeto de estudio de esas disciplinas. Lo extraño es que predomina el uso del vocablo *ideología* para referirse a los sistemas de ideas y el de *psicología* para referirse a la *psique*. “La ideología –dice Althusser– es desde entonces el sistema de ideas, de representaciones que dominan el espíritu de un hombre o de un grupo social.”³⁰³

Como sistema de ideas, la ideología cumple socialmente la función integradora y cohesionadora de los referentes constitutivos de la conciencia de los sujetos, que legitiman las relaciones sociales prevalecientes en una sociedad determinada. Esta legitimación implica la percepción de las relaciones sociales y del papel que el sujeto desempeña en ellas como algo “natural”.

“Es a través del registro de lo imaginario que se realizan las identificaciones (relaciones imaginarias) de los individuos con sus condiciones materiales de existencia. La posición del sujeto, el lugar que por la ideología en virtud de la necesaria proyección de su ‘yo’ en la imagen especular, en el ideal-del-yo, que lo liga a sus prácticas identificándose con ellas y adquiriendo, así, su unidad como *sujeto ideológico*. Lo ideológico es y puede ser tal, es decir, puede constituir individuos en sujetos, en tanto incide en el registro imaginario de los mismos, lo cual induce al individuo a identificarse con la imagen del ideal-del-yo socialmente constituido y presentado como imagen accesible por la vía del cumplimiento de ciertos requisitos mediante la realización de ciertas prácticas que contribuyen a acercarse a esta imagen ideal. Así como el *yo* de la ideología es construido desde el exterior, desde esa imagen del *yo* ideal proyectada hacia el exterior y materializada en las prácticas que la realización de la imagen exige.”³⁰⁴

La ideología tiene la función de cohesionar a los sujetos a través de la logicidad del régimen social imperante. Pero es conveniente atender el contenido del proceso mediante el cual la ideología se realiza. Las ideas son figuras de pensamiento construidas con referentes. Los órganos del aparato de hegemonía operan generando y transmitiendo referentes implicantes de la constitución de figuras de pensamiento con una logi-

³⁰³ Althusser, L. *Posiciones*, p. 99.

³⁰⁴ Aguilar Rivero, M. *Teoría de la ideología*, p. 67.

cidad determinada presente como la única logicidad posible. Sin embargo, por más fuerte que el aparato de hegemonía sea, los referentes que en él se producen son contradictorios por la multiplicidad de modos de generarlos.

Independientemente del modo de producción y del régimen político específico, la ideología cumple una función cohesionadora de los sujetos. La cohesión conlleva la certeza de que lo que se piensa corresponde con la realidad, y esta certeza no es exclusiva de la clase dominante. Todo sujeto, independientemente de los referentes que predominan en su bloque de pensamiento, posee un profundo convencimiento de que las figuras de pensamiento que su conciencia construye corresponden plenamente con la realidad. Sólo la conciencia teorizante pone en duda esa correspondencia, dada la fuerza con que operan los referentes críticos y reflexivos en ella y, sin embargo, no está exenta de la certeza inmediata en aquellas cuestiones que no son propias de la actividad teorizante del sujeto.

Si las ideas no son más que figuras de pensamiento construidas con los referentes que el sujeto posee y éstas forman parte de su imaginario, el conjunto de imágenes del sujeto no son más que una condensación concreta del imaginario colectivo de su familia, su estrato, su fracción de clase, su clase social y su país. El sujeto es lo que piensa y lo que piensa se constituye por imágenes que, independientemente de la manera en la que representen la realidad, son determinantes de la conducta del sujeto.

“Decimos: la categoría de sujeto es constitutiva de toda ideología, pero al mismo tiempo y ante todo añadimos que la categoría de sujeto es constitutiva de toda ideología únicamente en tanto que toda ideología tiene la función (que la define) de ‘constituir’ a los individuos concretos en sujetos.”³⁰⁵

La ideología participa en el establecimiento de los “roles” que los individuos cumplen en la sociedad, en tanto que legitima el orden social existente.

³⁰⁵ Althusser, L. *Posiciones*, p. 111.

“Aunque *todos* los ‘roles’ representan el orden institucional en el sentido antes mencionado, *algunos* lo representan simbólicamente en su totalidad más que otros. Dichos ‘roles’ tienen gran importancia estratégica en una sociedad, ya que representan no sólo tal o cual institución, sino la integración de todas en un mundo significativo. Estos ‘roles’, por supuesto, contribuyen *ipso facto* a mantener dicha integración en la conciencia y en el comportamiento de los integrantes de la sociedad, vale decir, que tienen una relación especial con el aparato legitimador de ésta.”³⁰⁶

La ideología encarna de manera concreta en las diferentes dimensiones de la existencia social. Del mismo modo que existe una ideología propia del régimen capitalista más allá de las diferentes épocas de su desarrollo y de los países concretos, hay referentes ideológicos propios de un grupo de países, de un país, de una clase social de un país y de un grupo de profesionales de un país o de una región de ese país. Así, el “rol” de médico o profesor implica un determinado conjunto de referentes generales y específicos de cada profesión. De este modo, lo de adentro es lo de afuera, es decir, el imaginario es parte del ser que se exterioriza en el hacer. El profesor, al igual que cualquier otro sujeto, es un producto social y por tanto encarnación de una cultura, de una época y de una clase social.³⁰⁷

En la interiorización de los “roles” pueden participar todos los órganos del aparato generador de conciencia pero algunos tienen una mayor presencia que otros. La familia y la escuela son dos de los órganos que inciden directa e inmediatamente en el proceso. El aprendizaje implica la incorporación de referentes constituyentes de una ideología determinada. El profesor puede ignorarlo pero no desaparecerlo. Todo acto humano implica la puesta en juego de referentes, muchos de los cuales implican la construcción de un sistema de ideas justificatorias de las relaciones sociales existentes, concebidas como consustanciales al ser humano. Como dice Althusser:

³⁰⁶ Berger, P. y Th. Luckmann. *La construcción social de la realidad*, p. 100.

³⁰⁷ Kerschensteiner lo dice así: “Hemos convenido, tanto inductiva como deductivamente, que el educador es una individualidad o manifestación del tipo social, es decir, de un tipo cuyos impulsos espirituales quedan determinados por obra del amor a la estructura moral de un individuo o de una comunidad, cuyos miembros son los educandos, y que, en la mayoría de los casos, es la misma sociedad a que el educador pertenece.” Kerschensteiner, G. *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, p. 43.

“Con el aprendizaje de algunas habilidades recubiertas en la inculcación masiva de la ideología de la clase dominante, se reproduce gran parte de las relaciones de producción de una formación social capitalista, es decir, las relaciones de explotados.”³⁰⁸

“La ideología pasa a ser el sistema de ideas, de representaciones, que domina el espíritu de un hombre o un grupo social.”³⁰⁹

Tanto la escuela general como la profesional o profesionalizante desarrolla en el sujeto las habilidades requeridas por las clases dominantes de la sociedad, y establece las señales clave del lugar que el sujeto ocupará en el futuro en la división técnica del trabajo, porque

“es mediante el aprendizaje de algunas habilidades comprendidas en la vinculación masiva de la ideología de las clase dominante, como se producen en su mayor parte las relaciones de producción de una formación social capitalista, es decir, las relaciones de explotados con explotadores y de explotadores con explotados.”³¹⁰

La ideología es una representación del mundo que liga a los individuos en la división del trabajo, las condiciones de existencia y las relaciones de dominación y que sirve para soportar el estado en que se encuentra. La ideología está presente en todos los componentes de la sociedad y, sin embargo, su estructura y mecanismos de operación no son percibidos por la inmensa mayoría de los sujetos, sean estos beneficiarios o no de la explotación social que ella oculta y cohesiona.

“El ‘bello engaño’ de la ideología tiene pues un doble uso: se ejerce sobre la conciencia de los explotados para hacerles aceptar como ‘natural’ su condición de tales; actúa también sobre la conciencia de los miembros de la clase dominante para permitirles ejercer como ‘natural’ su explotación y su dominación.”³¹¹

De eso se trata, de hacer que el sujeto perciba lo real como la única manera posible de existir y como encarnación del deber ser. Así, el sujeto

³⁰⁸ Althusser, L. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, p. 45.

³⁰⁹ *Ibid.*, p. 47.

³¹⁰ Althusser, L. *Posiciones*, p. 97.

³¹¹ Althusser, L. *La filosofía como arma de la revolución*, p. 53.

acaba aceptando su lugar en la sociedad como algo natural que, además, no podría ser de otro modo.

Las profesiones son oficios con un alto grado de especialización que se constituyen históricamente cuando en esa sociedad se dan las condiciones necesarias para que un grupo de sujetos pueda sobrevivir dedicándose exclusivamente a ese oficio. Así, entre las primeras profesiones se cuenta la de guerrero y la de hechicero. Dice Berger:

“... cuando un cuerpo de conocimiento se ha elevado a nivel de un subuniverso de significado relativamente autónomo, tiene la capacidad de volver a actuar sobre la colectividad que lo produjo. Por ejemplo, los judíos pueden llegar a ser sociólogos porque tienen problemas dentro de la sociedad *en cuanto* judíos. Pero una vez iniciados en el universo de la especulación científico-social, puede ocurrir no sólo que contemplen la sociedad desde un punto de vista ya no característicamente judío, sino que hasta sus actividades sociales *como* judíos cambien a consecuencia de sus perspectivas científico-sociales recientes.”³¹²

La profesionalidad implica la posesión de los conocimientos especializados y el reconocimiento social cuya máxima expresión es el derecho de patente expresado en las cédulas profesionales.

“Emilio Tenti, pedagogo argentino contemporáneo, conceptúa la profesión como ‘una combinación estructural de tres características típicas: conocimiento acreditado mediante títulos, autonomía en el desempeño y prestigio y reconocimiento social’. En el contexto nacional, Ofelia Eusse señala que: ‘una profesión es la actividad social que satisface expectativas y necesidades de la comunidad y que se apoya en tres bases estrictamente relacionadas: la social, la del conocimiento y competencias y una sólida base ética.’”³¹³

El derecho de patente es el reconocimiento oficial que se le da a un grupo social determinado para ejercer con exclusividad la profesión, generándose un fenómeno de hermetismo sobre los conocimientos implicados dado que se mantienen inaccesibles a los profanos.

³¹² Berger, P. y T. Luckmann. *La construcción social de la realidad*, p. 113.

³¹³ Benavides, M. E. y G. Velasco. *La formación docente*, p. 88.

“A los profanos hay que mantenerlos *alejados* y a veces hasta ignorantes de la existencia del subuniverso; si, a pesar de todo, no la ignoran, y si el subuniverso requiere privilegios y reconocimientos especiales de la sociedad en general, entonces el problema consiste en mantener alejados a los profanos y, al mismo tiempo, lograr que reconozcan la legitimidad de este procedimiento.”³¹⁴

Al mismo tiempo que se procura mantener alejados a los profanos, se realizan múltiples acciones tendientes a retener a los “iniciados” y a expulsar a los aspirantes desprovistos de las características requeridas, estableciendo y reforzando el “rol” propio de la profesión. En este proceso, los rasgos de la personalidad del sujeto se funden con las del “rol” apareciendo ante los profanos una imagen de la profesión en la que no se identifican las diferencias existentes entre los que la ejercen. Dice Ortiz Oria:

“La presencia significativa de un sujeto dentro de un grupo humano no queda justificada meramente en virtud de sus disposiciones y capacidades orgánicas, sino que su función social ha de caracterizarse por todo el cúmulo de competencias funcionales y de materiales simbólicos que se van acumulando con el tiempo y cuya asimilación requiere tiempo: tiempo del sujeto que debe asimilarlas y tiempo social para crear las condiciones de asimilación. Se constituye así la categoría comportamental de la ‘iniciación’ cultural en todas sus modalidades y contenidos. La actividad de iniciación implica ‘rol de iniciando’ y el ‘rol iniciador’. Tal actividad pertenece al género global de las actividades de influencia que se configuran en torno a tres ejes: objeto de la influencia, motivos objeto de la influencia y recursos de poder para la influencia. Lo primero define el contenido de la iniciación, lo segundo tipifica al sujeto de la influencia y lo tercero caracteriza la función o el rol de la influencia.”³¹⁵

El proceso de iniciación en las profesiones es sumamente largo, complejo y delicado. A la profesión se accede sólo a través de la escolarización. El proceso se inicia en la educación básica y el bachillerato, en los que la escuela opera como filtro general en el que se quedan todos aquellos que

³¹⁴ Berger, P. y T. Luckmann. *La construcción social de la realidad*, p. 114.

³¹⁵ Ortiz Oria, V. M. *Los riesgos de enseñar*, p. 22.

no reúnen las características básicas de la profesionalidad en general. Después, en los estudios de licenciatura se van adquiriendo los modales, las actitudes, la apariencia, los movimientos, los saberes, las frases y las reacciones de los futuros profesionales. Aquellos que no pueden asimilar los referentes que paulatinamente se le están transmitiendo, van siendo expulsados del grupo hasta que quedan sólo aquellos que pueden desempeñar totalmente el “rol” profesional.³¹⁶

El triunfo o el fracaso en la incorporación al grupo profesional dependen del grado de correspondencia entre los componentes de la personalidad del sujeto y los componentes del “rol”. Dependiendo del grado de correspondencia existente entre la lógica con la que opera la conciencia del sujeto y la lógica del “rol” profesional, es la velocidad con la que se realiza el proceso de apropiación de referentes y de adquisición de la personalidad profesional y la posibilidad de éxito. Dicho de otro modo, dependiendo del medio social en el que el sujeto se constituyó y de la información genética contenida, son las posibilidades de asimilación de los rasgos propios del ejercicio de una profesión. Pero una vez que se pertenece al grupo profesional es considerado un iniciado y es protegido por el grupo, porque

“todo grupo profesional, o que aspire a serlo, debe unirse interiormente para protegerse exteriormente, debe cerrar filas para ganar fuerza frente a los actores sociales. Las profesiones liberales por excelencia ponen serios límites a todo lo que pueda resquebrajar su cohesión interna, como la competencia o la crítica mutua, para no presentar fisuras ante el público.”³¹⁷

Por supuesto que los “roles” profesionales cambian con el tiempo y difieren espacialmente. Si en un momento histórico un sujeto posee ca-

³¹⁶ Dice Giroux al respecto: “Michel Foucault ha demostrado que la idea de las disciplinas como estrategia particular de control y organización sociales inició su despegue al final de la época clásica y ha adquirido su plena hegemonía en la época moderna. Aunque Foucault no se refiere directamente a las disciplinas académicas, gran parte de su análisis es aplicable a éstas últimas.[...] la obra de Foucault nos ayuda de hecho a ver cómo estas limitaciones, esta disciplina, son reforzadas por determinadas instituciones a través de premios y castigos que en su mayor parte son de orden jerárquico. El castigo definitivo es la exclusión.” Giroux, H. A. *Los profesores como intelectuales*, p. 196.

³¹⁷ Fernández Enguita, M. *La profesión docente y la comunidad escolar*, p. 100.

racterísticas que le permiten asumir fácilmente un "rol" profesional, en otro momento histórico podría estar muy lejos de conseguirlo. Berger y Luckmann son autores que han contribuido al entendimiento de los "roles" sociales. Al abordar el problema del alcance y los modos de la institucionalización de la formación de "subuniversos" cognitivos sociales, plantean el proceso de legitimación social que requieren sus miembros por parte de la sociedad "exterior" y entre ellos mismos y señalan la existencia de prácticas de retención de los miembros de cada subuniverso: el lenguaje, la manera de vestir y de actuar, define e identifica a los sujetos miembros de ese subuniverso. Así sucede con los médicos, los abogados, los economistas, los sacerdotes, los profesores, etcétera. Sin embargo, es necesario considerar el substrato estructural que permite la permanencia de estos subuniversos en cuya existencia, indiscutiblemente, es importante la acción de los legitimadores, si bien aquella no es producto unidireccional de ésta.

Se creyó por mucho tiempo que la generación de nuevos conocimientos por la ciencia la convertiría en el modo de apropiación que mayormente participaría en la constitución de conciencias a través de la socialización de referentes generados en ella. Sin embargo, el aparato de hegemonía se ha ocupado en presentar esos referentes traducidos a tecnología y saberes pragmáticos, despojados totalmente de la logicidad con la que los conocimientos base fueron construidos. Es decir, no se ha socializado la lógica de la construcción de conocimiento científico, sino la traducción de los conocimientos generados por ella a referentes práctico/utilitarios. De este modo, los referentes que a las conciencias de las masas llegan, aparecen bajo la forma de características de los objetos/mercancía generadores de placeres y comodidades irrenunciables por cualquier individuo "normal" y bajo la forma de "misterios".

Asociada a la idea de que el modo científico se convertiría en la forma predominante de conciencia, se suponía también la muerte de la conciencia pragmática y de la mágica religiosa, apuntando a la constitución de un mundo constituido por sujetos teorizantes y artistas. En su versión positivista, moriría también la filosofía por el despojo total de objetos de investigación que paulatinamente se incorporarían a los objetos de estudio de las diferentes disciplinas científicas especializa-

das de conocimiento. De este modo, los misterios irían desapareciendo paulatinamente en la medida en la que éstos irían siendo resueltos por las ciencias.

Evidentemente, nada de esto ha sucedido. Por lo contrario, el hombre moderno común de las sociedades con capitalismo avanzado, cada vez más se refugia en el pensamiento mágico/religioso combinándolo con un pragmatismo obtuso. Y esto no es producto solamente de la actividad de los “legitimadores” de los “subuniversos” culturales mágico/religioso y práctico utilitario, sino que tiene qué ver principalmente con las condiciones materiales de la vida cotidiana existentes en el capitalismo de punta: la soledad, la fragmentación existencial, el egoísmo, el individualismo competitivo, el mercantilismo y la cosificación. El hombre del capitalismo posindustrial ha objetuado en mercancías todos sus satisfactores, pero no existen mercancías que le satisfagan las necesidades que el capitalismo le ha enseñado a sentir. El aparato de hegemonía y en especial los medios masivos de comunicación invocan insistentemente el acto amoroso en la promoción de mercancías, pero no existen mercancías que satisfagan la necesidad de ternura, amor, completud, esperanza. El sujeto quiere liberarse de su mismidad aislada en una otredad que lo incluya, comprenda y supere. Una otredad que lo libere de la pesada carga de su individualidad egoísta que lo aplasta, lo aísla y lo hace estar íngrimo y solo. Y esa otredad superior del yo es la secta, el grupo, la congregación. Las instituciones burguesas no se ocupan en ello; son las organizaciones clandestinas en donde se hace posible la pérdida de la individualidad en una instancia comprensiva y superadora que genera la sensación en sus miembros de pertenecer a un ente superior que lo libera de la pesada carga de su yo.

Pero no sólo los sujetos poseedores de conciencia ordinaria viven la dualidad entre pragmatismo y magia o religión. Los poseedores de formas superiores de conciencia, a saber, los artistas y los teóricos, también llegan a integrarse en la tríada teoría-utilitarismo-magia religión, sin que necesariamente se abandonen las formas de conciencia básicas. Las condiciones en las que se realiza la práctica intelectual son semejantes a la fragmentación del trabajo y del sujeto que se viven cotidianamente en la industria, el campo o la oficina. La exigencia de valorización de la obra

producida y su necesaria incorporación a la circulación de mercancías, hunde al artista en la desesperanza y la frustración y despeja el camino que conduce a la incorporación a grupos esotéricos. El capitalismo marchita hasta las flores más hermosas de la creatividad humana y pone precio a los sentimientos más sublimes. Lo mismo publicita el amor de Romeo y Julieta adjudicándose a un perfume o a un licor, que vende la imagen del comunista encarnador de todas las perversiones humanas. Es infinita la capacidad comercial del régimen social de los sujetos cosificados. El capitalismo, al igual que todos los modos de producción, genera las condiciones de su conservación y destrucción. La propiedad es posesión para unos y desapropiación de otros necesariamente; es culto a la individualidad y soledad, desesperanza y cosificación inconsciente e involuntaria, pero dolorosamente existente en el sujeto.

Los grupos profesionales tienden a reproducirse cuando socialmente es validada su existencia. Dicen Berger y Luckmann:

“A su vez este mismo cuerpo de conocimiento se transmite a la generación inmediata, se aprende como verdad objetiva en el curso de la socialización y de ese modo se internaliza como realidad subjetiva. A su vez esta realidad puede formar al individuo. Producirá un tipo específico de persona, llamado el cazador, cuya identidad y biografía *como* tal tienen significado solamente en un universo constituido por el ya mencionado cuerpo de conocimiento como un todo (digamos, en una sociedad de cazadores), o parcialmente (digamos, en nuestra propia sociedad, en la que los cazadores se reúnen en un subuniverso propio). En otras palabras, no puede existir ninguna parte de la institucionalización de la caza sin el conocimiento particular producido socialmente y objetivado con referencia a esta actividad. Cazar y ser cazador implica existir en un mundo social definido y controlado por dicho cuerpo de conocimiento. *Mutatis mutandis*, lo mismo es aplicable a cualquier área de comportamiento institucionalizado.”³¹⁸

La profesionalidad implica la existencia de un grupo social cuyos miembros comparten un conjunto amplio de referentes que permita a cada

³¹⁸ Berger, P. y T. Luckmann. *La construcción social de la realidad*, pp. 90-91.

uno comprender el mundo en el que él vive y que es el mundo en el que vive el otro, que también pertenece al grupo. Lo que del otro se comprende es aquello para lo cual se poseen los referentes necesarios. Sé del otro lo que yo soy. Pero no sólo eso,

“el individuo no sólo acepta los ‘roles’ y las actitudes de otros, sino que en el mismo proceso acepta el mundo de ellos. En realidad, la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsele subjetivamente sólo junto *con ese mundo*. Dicho de otra manera, todas las identificaciones se realizan dentro de horizontes que implican un mundo social específico. El niño aprende que él es lo que lo llaman.”³¹⁹

Pero para los profanos, el mundo de la comprensión social se reduce al conjunto de figuras de pensamiento construidas con referentes comunes. Así, se cree que se comprende al otro cuando, en realidad, uno se apropia del otro de conformidad con lo que el apropiador puede pensar de aquél y que no necesariamente es lo que está allí y que tampoco el apropiado puede expresarlo como realmente es porque él no sabe de qué se trata ni qué es lo que quisiera expresar. Sin embargo, las multitudes viven con certeza inmediata la fantasía de la comprensión del otro, de la sociedad y del mundo y esto genera estados más o menos permanentes de seguridad en los sujetos.

La

“forma en que funciona la práctica escolar tiende a reducir el ámbito de análisis y reflexión del profesorado a su aula y sus conflictos internos, y a reproducir como pretensiones educativas y modos de operar aquellos que ejercen una mayor influencia en el contexto de las culturas de enseñanza, culturas dominadas por la racionalización burocrática, la meritocracia, la cosificación de los valores educativos y la instrumentación de la propia educación. Bajo esta perspectiva, la autonomía de su espacio privado e individual del aula, puede no ser sino un espejismo que lo único que refleja es la imposibilidad o la incapacidad de trascender en su visión de la prác-

³¹⁹ Berger, P. y T. Luckmann. *La construcción social de la realidad*, p.168.

tica docente aquello que limita su comprensión de la compleja trama que compone la educación institucionalizada.³²⁰

Los profesores se desenvuelven en ámbitos extremadamente dinámicos que las autoridades educativas no han sido capaces de percibir. Algunas autoridades administrativas poco saben sobre "cómo piensan y sienten las comunidades escolares", simplemente porque no están allí en la vida cotidiana como profesor, en la relación docente-discente. La mediación pedagógica no solamente se da en el plano académico formal que es en lo que las autoridades educativas de alta jerarquía centran su interés. Los

"fundamentos de la experiencia educativa se encuentran en el mundo cotidiano de los niños y los maestros, porque sólo en él se condensa una implicación realmente significativa. En los sentidos de la vida cotidiana encontramos las causas de la acción y de los móviles y, por consiguiente, todo ello es práctico y efectivo."³²¹ "La constitución de sujetos de conformidad con los paradigmas sociales se da en la vida cotidiana. Es en el consumo, el entretenimiento, las conversaciones diarias, el trabajo, la escuela, la iglesia, etcétera, en donde se forjan las aspiraciones, los valores, las imágenes, las experiencias, los reconocimientos, las costumbres. Así se aprenden gestos, modas, palabras, estereotipos, pautas de comportamiento, fantasías y prejuicios."³²²

³²⁰ Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, 154. En el discurso de Ortiz Palacios: "la *praxis* es la base fundamental de la vida social. El significado de *praxis* se refiere al conjunto de prácticas producidas y reproducidas por los actores sociales, es decir, a la integración de la vida social en contextos contingentes" Ortiz Palacios, L. "Acción, significado y estructura en la teoría de A. Giddens", Artículo en la revista *Convergencia*, ciencias sociales, septiembre-diciembre 1999, Núm. 20, pp. 57-84. Sería necesario revisar puntualmente el aporte de Giddens al pensamiento social contemporáneo hasta lograr interpretar las bases de la teoría de la estructuración, considerando la importancia de la revisión crítica de diversas teorías provenientes de enfoques diferentes, que van desde la etnometodología, interaccionismo simbólico, fenomenología, funcionalismo, marxismo, estructuralismo, post-modernismo, teoría crítica y hermenéutica, dando sentido al carácter ecléctico de los principios que la sostienen y su idea del doble carácter de las acciones desplegadas por los sujetos en tanto que son constituidas y constituyentes de los procesos sociales e históricos, "ya que la teoría de la estructuración asume como uno de sus ejes los problemas de carácter ontológico, -aquellos relacionados con el ser y el hacer de los agentes humanos y con la reproducción y transformación social- admite también que no puede haber identificación ontológica entre una acción y un evento natural: los individuos tienen una constitución ontológica tal, que les permite usar las facultades a las que se refiere el modelo de estratificación del agente. El entendimiento del agente y la forma en que éste se expresa en la acción, dan cuenta del control reflexivo que mantiene sobre su conducta, como parte de su vida cotidiana". *Ibid*, p. 62.

³²¹ Young, R. *Teoría crítica de la educación*, p. 41.

³²² Covarrubias Villa, F. *La otredad del yo*, p. 69.

Las formas de comunicación en la clase escolar proyectan la concepción gnoseológica y epistemológica del docente, es decir, el concepto que tienen del conocimiento en el terreno del binomio enseñanza-aprendizaje. Pero también se expresan su ideología, sus costumbres, sus sueños, sus dichas y tristezas. Las formas de comunicación no sólo son discursivas. Los roles asumidos por el profesor dentro del aula proyectan la influencia de determinados hechos y personajes en su memoria. Desde la triste niñez vestida de normalidad en un mundo autoritario familia-escuela, hasta la exigencia de un mundo laboral agobiado por fenómenos como la corrupción, la rapacidad y la explotación.

Los fenómenos sociales y la educación son simbólicos³²³ y muy significativos. Como dice Mélich: “yo me experimento a mí mismo a través del otro, y el otro hace lo propio conmigo.”³²⁴ El tiempo y los espacios compartidos en la escuela no son formas habituales de socialización.

“Para la educación resulta de gran interés observar cómo el símbolo, con sus respectivas exégesis: el mito y el rito, reposa sobre el horizonte del mundo de la vida. En otras palabras: *el mundo de la vida es un mundo simbólico, mítico y ritual*. Dada, además, la inter-subjetividad intrínseca al mundo de la vida, los símbolos, los mitos y los ritos nunca son privados o personales. Es absurdo imaginarlos así. La educación en el mundo de la vida es, desde esta perspectiva, una acción construida en función de formas simbólicas y decisiones axiológicas. El proceso educativo (tanto desde el punto de vista de la acción como de la decisión) es una interacción social

³²³ *Universo simbólico* es un conjunto de esquemas de significado socialmente objetivados (y en su caso institucionalizados) que se refiere, por un lado, al mundo de la vida cotidiana, y por otro a un mundo que se experimenta como trascendente. El *universo simbólico* es, por último, la unión de todas las *definiciones omnicomprendivas* que el sujeto social necesita para orientarse y dar sentido a su mundo. Lo significativo del símbolo es su *función*: es una *cosa* que no hace referencia a sí misma sino que remite a otra. No importa qué *cosa* sea símbolo. Puede ser un objeto material, una palabra, un sueño, una imagen, una narración. De ahí que comprender el símbolo implique siempre percibir dos elementos: el símbolo, y aquello que el símbolo significa. Toda la existencia humana anda plagada de símbolos y signos. La vida social, toda ella, es básicamente un vasto proceso de interacciones simbólicas y sígnicas. Los símbolos y los signos pueden enmascararse, pero nunca desaparecer. El hombre, desde niño, vive inmerso en un universo simbólico, porque el símbolo es esencial al modo de ser de la realidad humana. Pero los símbolos, a diferencia de los signos, construyen el lado oculto de la realidad, su lado más hondo, más profundo; aquella dimensión a la que es imposible acceder a través de cualquier otro modo de conocimiento. Melich, J.C. *Antropología simbólica y acción educativa*, pp. 41-63.

³²⁴ Melich, J.C. *Antropología simbólica y acción educativa*, p. 38.

que se edifica sobre un horizonte de significado y de sentido. El símbolo, el mito y el rito son los tres elementos portadores de significado. Sin ellos la educación va a la deriva y en su naufragio llega también el óbito de instituciones sociales de carácter marcadamente educativo y, por lo mismo, simbólico: la familia y la escuela. Olvidar el mundo de la vida es olvidar el sustrato que orienta y da sentido a todo lo que hacemos ordinariamente de modo inmediato, sin detenernos a pensar en las razones de nuestros actos. [...] Estudiar el mundo de la vida resulta necesario, pues, para comprendernos a nosotros mismos."³²⁵

El primer espacio de socialización es la familia. De las formas de relación que se den en esta primera experiencia en la que la esfera afectiva es de vital importancia, depende el éxito de la segunda que es la escuela.

"Ambos modos de socialización (primaria y secundaria) son permanentes. De hecho, la socialización no es más que la internalización de una visión del mundo, de unos esquemas de significado y, en definitiva, de un universo simbólico. Las visiones del mundo se objetivizan en el mundo de la vida de maneras distintas (imágenes, banderas, tótems...). En cualquier caso, la forma de objetivar una visión del mundo es un *juego de lenguaje*. Lo que resulta decisivo en ambas socializaciones es la encarnación en un *orden simbólico*. Éste resulta inseparable de las instituciones; especialmente de las dos elementales de nuestro mundo de la vida: la *familia* y la *escuela*."³²⁶

³²⁵ Melich, J.C. *Antropología simbólica y acción educativa*, pp. 36-37. Dice Foucault: "la educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican" Foucault, M. *El orden del discurso*, p. 45.

³²⁶ En su *teoría de la acción comunicativa*, Jürgen Habermas recurre a la categoría de *mundo de la vida* para construir su filosofía social. Habermas propone entender la *sociedad* simultáneamente como *sistema* y como *mundo de la vida*. Propone la reproducción cultural, la integración cultural y la socialización, como los tres procesos de reproducción del mundo de la vida y, aunque Habermas no lo explicita, *los tres procesos son educativos*. La educación es, desde esta perspectiva, el conjunto de procesos de reproducción simbólica en sus tres momentos: cultura, sociedad y personalidad. Sin embargo, el mismo autor señala que estos componentes estructurales sufren perturbaciones o crisis del mundo de la vida. La crisis de la cultura es la *pérdida de sentido*, la de la sociedad la *carencia de normas* (anomía), y la de la personalidad las *psicopatologías*. Melich, J.C. *Antropología simbólica y acción educativa*, pp. 46-50.

La experiencia simbólica del docente desde el núcleo familiar se desarrolla entre “señales” de dominio y sometimiento. La familia con sus formas culturales de control, crea las condiciones para que los sujetos asuman actitudes de simulación que seguirán siendo utilizadas en otros espacios de socialización, como es el caso del tránsito por los diferentes niveles de escolaridad. Así, en el desempeño laboral, sucede lo mismo. Con estas “miserias simbólicas” el docente hace frente al compromiso de construir un conjunto organizado de conocimientos que permita a sus alumnos ser capaces de analizar el mundo que los rodea, que puedan resolver problemas y tomar decisiones; organizar ambientes, intenciones y experiencias para desarrollar formas de pensar que apliquen el conocimiento de manera inmediata; motivar en sus alumnos la disposición hacia el aprendizaje, la investigación, la reflexión, la persistencia, la valoración de múltiples perspectivas, en especial la de culturas diferentes; evitar que la información estudiada y aprendida en las aulas sea olvidada por la falta de significado en la vida diaria; promover en sus alumnos el cuestionamiento hacia las normas y verdades que la sociedad legitima, generando actitudes y promoción de intereses sociales; gestar hombres nuevos, con la visión de un mundo transformado por sus acciones, que reconozca en él su imagen de ciudadano, de padre de familia, de hombre democrático, de ente histórico, de sujeto activo.

Historizar la formación del maestro permite comprender la lógica con la que se conduce en su práctica diaria. Por ejemplo, su relación con el conocimiento especializado se concreta a recibir la información de los contenidos que va a enseñar, pues las formas de enseñarlos son las mismas que se utilizaron para transmitírselos: un producto terminado. Sólo un número reducido, bastante reducido por cierto, lo considera como conocimiento básico, como herramienta de uso factible de recreación, como instrumento que motiva las posibilidades de adecuación conforme a los perfiles del grupo o grupos de los que son responsables. Esos profesores a quienes no asusta la realidad con la que se encuentren porque se saben poseedores de los elementos suficientes para construir una práctica educativa rica en experiencias. La primera confrontación surge en cuanto tienen que encontrar la relación entre lo que ellos consideran teoría, con la práctica. Dada la orientación técnica

en su preparación, les resulta casi imposible cuestionar o dialogar con esas teorías.

Su *saber* docente le deja en claro al profesor la falta de *conocimiento* para un desempeño profesional que debe atender a las necesidades de un sistema educativo que no muestra exigencias puramente académicas, sino políticas, económicas, sociales y culturales, según los intereses prevalecientes en ese momento histórico.³²⁷ Actualmente, por ejemplo, inmersos en una sociedad de la información y la comunicación que cobra vida en los avances tecnológicos, se exigen transformaciones en los modos de ejercer las funciones de los docentes en la formación de las generaciones futuras. El profesor actual ha de realizar un esfuerzo de adaptación, actualización y perfeccionamiento que le permita encarar la velocidad con la que muta la sociedad, convertirse más en gestor del aprendizaje de sus alumnos que en trasmisor del conocimiento, pero no fue formado para eso.

La cortina de humo que prevalece en la práctica docente ha de ser diluida por los propios profesores. La

“enseñanza es un oficio que requiere la reflexión autónoma en la elaboración de pensamiento propio, por lo que los docentes deben desarrollarse como intelectuales, comprometidos con la creación de posibilidades educativas en la enseñanza y críticos con las limitaciones que encuentran en el desarrollo de su trabajo.”³²⁸

Es en el análisis y en la reflexión donde existe la posibilidad de ruptura con las formas de pensar y de hacer las cosas, de potenciar la habilidad creativa, de provocar la ruptura de viejos paradigmas, de crear verdaderos espacios pedagógicos. Sin embargo, los desaciertos personales se justifican en los desaciertos del sistema, de los padres de familia o de la autoridad inmediata, pero nunca, o casi nunca, le son atribuidos al profesor.

³²⁷ “... al ser la enseñanza una práctica social cuya realización no depende sólo de las decisiones que toman los docentes en sus aulas, sino de contextos más amplios de influencia y determinación, la competencia profesional debe ponerse en relación con la capacidad de comprensión de la forma en que estos contextos condicionan y median su ejercicio profesional, así como la capacidad de intervención en esos ámbitos.” Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, p. 58.

³²⁸ Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, p. 178.

Aspectos metodológicos, disciplinares y de evaluación son considerados como medulares en la práctica docente, así lo señalan las acciones de desarrollo profesional que se promueven a partir de los programas de actualización del docente y que están presentes en todas las modalidades propuestas, atendiendo según el criterio, al enfoque constructivista del Plan y Programas de Estudio.³²⁹ En el apartado de la metodología específicamente se subraya la importancia del trabajo de equipo con la modalidad de taller, como la que tiene mayores posibilidades de éxito en la construcción de conocimiento significativo. Sin embargo, los profesores se niegan a modificar ciertas prácticas que ya dominan; de hecho, hay quienes conservan los cuestionarios y ejercicios de la última década y aún los de mayor antigüedad que les siguen sirviendo para hacer frente a la exigencia de la planeación didáctica. Es cuestión de sacarles copias y registrarles fecha reciente. Debido a esta práctica existen los llamados profesores especialistas que durante años atienden los mismos grados de enseñanza, lo que resta movilidad del personal y resistencia a las propuestas metodológicas innovadoras.

De esta dinámica de organización en los planteles surgen algunas posibilidades de control, por ejemplo, un profesor que jamás ha atendido un sexto grado y al que obviamente teme, se cuidará muy bien de mostrar diferencias de opinión sobre todo con el director o sus allegados, evitando así, un posible momento amargo al llegar el momento de asignación de grupo. Este ejercicio administrativo del profesor responsable de la escuela genera una gama de reacciones en un ambiente que evidencia la ausencia de liderazgo académico y la inmadurez profesional del grupo. Por ejemplo, al término del ciclo escolar un documento importante es, precisamente, el oficio que se entrega al Supervisor Escolar con la asignación de grupo al personal. Pero antes de que esto suceda, es la manipulación del director o de los profesores con mayor

³²⁹ “La finalidad del constructivismo es promover procesos de crecimiento personal en el marco de la cultura social a que se pertenece; un crecimiento íntegro; pero un crecimiento exitoso, de realización y felicidad. Es el paradigma contemporáneo más importante cuyo sistema admite la integración de elementos valiosos de otros paradigmas...” Ferreiro Gravie, R. “Una nueva forma de enseñar y aprender: constructivismo”, en *Memoria del 2do. Congreso Internacional de Educación, Patrimonio y Reto del Tercer Milenio*, Guanajuato. p. 207.

“peso académico” en la institución, quienes arbitrariamente toman decisiones y aprovechan la oportunidad para destacar su jerarquía y seguir ejerciendo el poder.

Resulta patético observar cómo algunas profesoras lloran porque deberán atender un grupo superior cuando siempre han trabajado con uno inferior o viceversa, o cuando los profesores varones reniegan ante la responsabilidad de enfrentarse al reto de “enseñar a leer” a los niños de primero o segundo grado, argumentando la conveniencia de que estos alumnos deben ser atendidos por profesoras; incluso hay quien se atreve a presentar señalamientos supuestamente basados en una perspectiva psicológica científica. Ante esta situación no les queda más remedio que “negociar” el grado y grupo que atenderán el siguiente año o pensar seriamente en cambiarse de escuela y hasta de zona escolar. La asignación de grupo también es motivo para discutir: siempre existe alguno que no se ha atendido como debiera por diversas circunstancias (ausentismo del docente, personal incompleto, enfermedades, comisiones sindicales y otros), por lo que “nadie quiere al grupo”, es decir, rehuyen la responsabilidad porque consideran que no les pertenece moral ni académicamente. Estos acontecimientos generan entre el personal docente resentimientos y conductas hostiles que irremediablemente se verán proyectadas en el salón de clases.

Ha sido constante el señalamiento de la debilidad académica con que el docente enfrenta el reto de motivar el interés de los alumnos por aprender lo que les propone. Precisamente los resultados de los exámenes de los cursos nacionales propuestos para los docentes de educación primaria, que contemplan tres ámbitos de evaluación (dominio de contenidos, comprensión del enfoque y aplicación de la metodología), permiten apreciar que las estrategias metodológicas son las que requieren mayor atención, lo que lleva a pensar que las prácticas tradicionales de enseñanza son la realidad escolar.

Los Cursos Nacionales de Actualización que se ofertan para el nivel de educación primaria son: matemáticas, español, ciencias naturales y el curso para directores. Se distinguen de otras modalidades de estudio del Programa Nacional Permanente para la Actualización del Maestro, porque permiten al profesor que analice el material cuando tenga tiempo,

que prepare su examen y considere las tres oportunidades para acreditarlo, opciones que justifican el propósito no de acreditación, sino de alcanzar el dominio esperado de los contenidos académicos señalados en el programa. Sin embargo, la ausencia de cultura para la autoformación ha dificultado lograr ese dominio esperado en todos los docentes participantes pues la mayoría está ubicado apenas en el dominio suficiente.

La pobreza de la práctica docente se deriva de la inconsistencia teórica de la formación magisterial.³³⁰ Otro factor importante en el ejercicio de la mediación pedagógica corresponde al conocimiento de las etapas de desarrollo del alumno. Éste es un elemento a considerar para evitar violentar el proceso cognitivo natural del niño, pudiendo apreciar y atender los diferentes estilos de aprendizaje a partir del propio estilo de enseñanza. Dar clase implica más que la sola disertación temática. Habrá que utilizar el poder creativo para lograr ambientes favorecedores que motiven el interés de los alumnos por tomar la responsabilidad de su aprendizaje. Sin embargo, la realidad del aula es otra. Se podría afirmar que el denominador común en el estilo de enseñanza de los profesores de educación primaria es el modelo expositivo de transmisión verbal. Según Nieda y Macedo,

“este método tiene su base en una concepción epistemológica de la ciencia como un cuerpo de conocimientos acabado y verdadero que se va conformando acumulativamente por yuxtaposición. Los alumnos se acercan al aprendizaje desde una mente en blanco que va incorporando los conocimientos de manera sumativa a medida

³³⁰ En un artículo titulado “It Ain’t Necessarily So: Uncovering Some Assumptions About Learning and Lectures” (1985), la autora presenta ocho principios que influyen en muchos profesores y profesoras para seguir defendiendo la exposición como única estrategia de mediación en su método de enseñanza y para convencerse de que sus disertaciones magistrales son eficaces por sí mismas. Los ocho principios contienen las ideas heredadas en la enseñanza. Primer postulado: La materia que explico es muy interesante y ella sola puede atraer la atención de los alumnos. Segundo postulado: Los alumnos son capaces de retener e integrar una corriente informativa durante más de 50 minutos. Tercer postulado: Los alumnos aprenden con sólo escuchar. Cuarto postulado: Los alumnos son oyentes experimentados y hábiles en tomar apuntes. Quinto postulado: Los alumnos tienen los conocimientos previos y el vocabulario suficiente para seguir sin dificultad las exposiciones. Sexto postulado: Los alumnos son capaces de dirigir su proceso de comprensión. Séptimo postulado: Los alumnos están demasiado seguros de sí mismos para advertirles cuándo no están entendiendo algo. Octavo postulado: Los alumnos pueden llevar a la práctica lo que han aprendido. Se puede apreciar la deficiente comprensión de los mecanismos del aprendizaje. Éste no se produce rápidamente. Exige un proceso que debe ser dirigido. Saint-Onge, M. *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?*, pp. 16-25.

que el profesor, que conoce la disciplina, se los va suministrando con una exposición clara y ordenada. Desde esta postura, enseñar ciencias es algo que no presenta demasiados problemas; sólo se requeriría conocer bien la ciencia que se debe enseñar y adaptar esa ciencia a la clase.³³¹

Esta cita se convierte en una exacta descripción de la práctica académica que da vida a la mediación pedagógica en la cotidianidad del salón de clases. Lo que es verdaderamente grave es que el profesor no conoce realmente la disciplina y que su planeación didáctica obedece exclusivamente a una exigencia de carácter administrativo, situación que se facilita por la falta de control del director de la escuela, quien jamás realiza una visita diagnóstica a los grupos y, menos aún, las visitas formativas que pueden darle indicadores de cómo se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje y qué alternativas puede sugerir a sus maestros para fortalecerlo. La gestión pedagógica no es habilidad que los directivos hayan podido desarrollar; hasta hace poco tiempo, las autoridades educativas de mayor jerarquía centraron su atención en la figura del director como agente motivador y facilitador en el ejercicio de la mediación pedagógica. Se han propuesto convertirlo en el líder académico que a través del trabajo colegiado impulse la autonomía de la escuela que dirige. Lo que no contemplaron es la resistencia de estos docentes que nunca fueron preparados para dirigir una institución y cuyo nombramiento como directivos tiene diversos orígenes. La mayoría de ellos son personas mayores que, logrado el ascenso, no se han preocupado por mantenerse actualizados, incluso, algunos ni siquiera tienen el título de normalistas. Sus formas de dirigir se fundamentan en la aplicación de la normatividad y en el amparo de la representación sindical, lo cual provoca un miserable ambiente de trabajo.³³²

³³¹ Nieda, J. y B. Macedo. *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*, p. 124. Las mismas autoras, aseguran que este enfoque considera al alumno como un agente pasivo, acumulador de información, cuyo aprendizaje depende fundamentalmente de la actividad del profesor.

³³² Los diferentes planes de estudio en que se formaron los profesores son un elemento más de discordia, ya que la descalificación y crítica agresiva entre los bandos que se forman por estas circunstancias, se proyectan en el ambiente laboral. Por ejemplo: los profesores normalistas critican severamente a los licenciados la dificultad para controlar al grupo, la falta de "logros académicos", la incapacidad para montar una obra de teatro, una poesía coral, un coro a las madres u otras fechas conmemorativas, la resistencia a dirigir el Himno Nacional en los actos cívicos y la inseguridad para conducir programas culturales y artísticos entre otras cosas. Los licenciados responden la

Desde hace tres años se oferta un Curso Nacional de Actualización para directores que es permanente y que, por la modalidad de estudio, permite la posibilidad de trabajarse en grupos colegiados. Al mismo tiempo se programan talleres, conferencias motivacionales (como las de Miguel Ángel Cornejo), cursos cortos y otras actividades que pretenden “sensibilizar” al directivo para que atienda los proyectos estratégicos del país que intentan elevar la calidad de la enseñanza. Por ejemplo, el Programa Escuelas de Calidad que se propone

“garantizar el derecho a la educación expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en educación básica, que adquieran conocimientos fundamentales, desarrollen habilidades intelectuales, los valores y las actitudes necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Incorporar en la escuela pública mexicana un nuevo modelo de autogestión, con base en los principios de libertad en la toma de decisiones, liderazgo compartido, trabajo en equipo, prácticas docentes flexibles acordes a la diversidad de los educandos, planeación participativa, evaluación para la mejora continua, participación social responsable y rendición de cuentas, a fin de constituirse en una Escuela de Calidad.”³³³

Como política, destaca la referida a la transformación de la gestión escolar que se especifica a través de un objetivo particular, el de promover la transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas básicas para asegurar que el personal docente y directivo de cada escuela asuma colectivamente la responsabilidad por los resultados educativos, establezca relaciones de colaboración entre sí y con el entorno social de la

agresión haciendo notar repetidamente la inconsistencia teórica de los normalistas, aprovechando cuanta oportunidad se presenta para emplear en el discurso algunos elementos que se consideran actualizados, pero de los que ni ellos mismos se han apropiado. Los primeros argumentan sus logros académicos en las habilidades memorísticas de sus alumnos y en sus formas persuasivas para mantenerlos calladitos; prácticas éstas tradicionales y conductistas pero que permiten observar ciertas conductas medibles. Los llamados licenciados lo primero que defienden es el título y la falta de experiencia les hacen tomar actitudes absurdas de prepotencia.

³³³ Inclusive ya están pensando en cómo distinguirlas, es decir, entregarles una estrellita, dos o tres, conforme cubran los requisitos para considerarse como escuelas de calidad.

escuela, y se comprometa con el mejoramiento continuo de la calidad y la equidad de la educación. Para lograrlo, señalan seis líneas de acción:

*Establecer las condiciones necesarias –mediante modificaciones de la normativa, reorganización administrativa y laboral, fortalecimiento de la supervisión y el impulso a la participación social– para garantizar, en cada escuela, el cumplimiento efectivo del calendario escolar, el aprovechamiento óptimo del tiempo y la vigencia de las normas laborales y organizativas que regulan el funcionamiento de las escuelas.

- Fortalecer las facultades de decisión de los directivos y de los organismos colegiados de las escuelas con el fin de que establezcan medidas organizativas y pedagógicas adecuadas a sus condiciones para alcanzar los propósitos educativos nacionales y que tengan la capacidad para decidir sobre su participación en programas o acciones extracurriculares convocados por agentes internos y externos del sistema educativo.
- Reorientar el ejercicio de la función de los directivos escolares y fortalecer sus competencias profesionales, de tal modo que ejerzan eficazmente sus funciones académicas y promuevan el mejoramiento continuo de la calidad de la escuela.
- Promover la transformación de la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas –mediante la capacitación, la asesoría técnica y la evaluación– con el fin de establecer prácticas educativas en el aula y la escuela congruentes con los propósitos fundamentales de la educación básica y los principios de la convivencia democrática: el respeto a la dignidad de las personas, el derecho a la participación en la toma de decisiones, la valoración de la diversidad, la tolerancia y la cultura de la legalidad.
- Extender el tiempo destinado a las labores propiamente educativas en la jornada escolar, de acuerdo con las características de los diversos niveles y modalidades de la educación básica y las necesidades de las escuelas.
- Establecer acuerdos con la representación sindical de los maestros para mejorar el funcionamiento de las escuelas, que aseguren el logro del aprendizaje de los alumnos.

La investigación educativa y varias experiencias a nivel nacional e internacional hacen énfasis en que la clave para elevar la calidad de la educación no sólo está en la mejora de los insumos del sistema educativo (maestros, programas, libros, materiales, etcétera), sino en la organización interna de la escuela y en el empeño que muestre para orientar responsablemente sus tareas al propósito fundamental de que todos los educandos aprendan.³³⁴

Como se puede apreciar, el discurso es organizado con una lógica acorde a los principios y exigencias propios del régimen capitalista, en la que el pragmatismo y el utilitarismo son condiciones cotidianas para la sobrevivencia. Si se atiende sobre todo a las líneas de acción, en ningún momento se consideran las condiciones laborales de carácter general de los profesores: las económicas, las de formación, las de salud y vivienda, las culturales, las sociales, las del clima laboral, etcétera. Sigue prevaleciendo el carácter unilateral en la toma de decisiones: el qué, el para qué y hasta el con qué, siguen siendo privilegios de quienes ostentan el poder, independientemente de tener o no la razón.³³⁵

A pesar de la insistencia, los docentes no responden a los llamados argumentando la falta de tiempo cuando. Se generan pérdidas económicas grandes por el alto índice de deserción que ocurre cuando los profesores abandonan el curso en el que participan, pues los gastos son cubiertos por las direcciones, supervisiones y jefaturas de sector, delegaciones regionales y las propias oficinas educativas centrales. Los profesores frente a grupo aprovechan perfectamente estas y otras circunstancias para establecer mecanismos de defensa que les permitan hacer frente a

³³⁴ Escuelas de Calidad. Materiales de apoyo para la autoevaluación y la planeación de la mejora de la gestión de las escuelas de educación básica. Versión preliminar 1.1. *Documento de trabajo sujeto a discusión*, 17 de febrero de 2003. En este momento ya existe el documento oficial y el programa está en marcha.

³³⁵ Para Michel Fullan y Andy Hargreaves, “un cambio educativo no respaldado por el docente, y que no lo incluya, por lo general es para peor o no produce cambio alguno.” Fullan, M. y A. Hargreaves. *La escuela que queremos*, p. 36. Contreras aporta al respecto la siguiente consideración: “cuando los procesos de decisión de lo que debe hacerse en la escuela excluyen al profesorado, o le imponen los límites de sus competencias, qué debe decidir y qué no, excluyendo también la participación social y estableciendo como únicos interlocutores a los aparatos de la administración, estamos ante un tipo de relación que sólo anima a la obediencia, o a su contrario, el trampeo y la desobediencia, pero difícilmente a la autonomía, comprendida como búsqueda de entendimientos, en la libre interpretación responsable de los diferentes intereses sociales, pedagógicamente considerados.” Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, p. 167.

las muy generalizadas actitudes de negligencia y prepotencia de quienes tienen el poder de la decisión, lo cual va creando actitudes que merman cualquier intento de transformación.³³⁶

“Los sujetos participantes en los procesos educativos como educadores, inconscientemente transmiten los referentes hegemónicos porque sus conciencias están constituidas también con referentes implicantes de la forma hegemónica de la conciencia. El sujeto no puede pensar con lo que no está integrado a su conciencia, por tanto, lo único que puede transmitir son los referentes de la conciencia hegemónica, porque sólo éstos están integrados a su conciencia.”³³⁷

El qué y para qué de la educación adquieren sentido en tanto sea posible “enseñar a pensar”. Enseñar a pensar es confrontar los sentidos con la forma de apropiarse de la realidad y en conformar conciencias capaces de actuar con responsabilidad, es hacer del individuo un ser social y de la sociedad un colectivo que responda a las más elementales formas de respeto a la dignidad humana, es provocar la constante reflexión hacia el uso del conocimiento y la conveniencia de acceder a él como herramienta en la lucha por la sobrevivencia. Hablar de educación “es hablar del proceso de constitución de conciencias y, hablar del proceso de constitución de conciencias es hablar del todo condensándose cognitivamente de manera múltiple en bloques individuales de pensamiento.”³³⁸ Se trata de pensar a la práctica docente como instrumento generador de pensamiento racional y a la escuela como el espacio idóneo para construir una contrahegemonía .

³³⁶ “Todas las propuestas pedagógicas requieren de sujetos concretos que lleven a cabo su filosofía; a pesar de ello suele ignorarse lo que los maestros son, y se les mira únicamente desde lo que quieren que hagan, de tal suerte que sólo terminan fabricando nuevas obligaciones, conocimientos, lecturas para que ellos las realicen. [...] Negando entonces para el propio maestro lo que si consideran un valor para los alumnos: constituir su identidad personal y encontrar su propio camino.” Ariste, P. “El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa aportes a la identidad y quehacer del docente” en Biceci Gálvez, M., et al. (Comp.). *Psicoanálisis y Educación*, p.187. Otro criterio es el siguiente: “toda propuesta didáctica que no se basa en el conocimiento concreto y totalizador de las formas y contenidos del proceso educativo escolar está destinado al fracaso. La realidad es cambiante y múltiple y el proceso educativo escolar no escapa a esta situación. Cada país, región y pueblo, barrio, nivel social, escuela, grupo y asignatura tiene sus propias especificidades y éstas, no son permanentes. Por esto es por lo que la investigación educativa tiene tantos objetos de investigación y tantas posibilidades de desarrollo.” Covarrubias Villa, F. *Las Herramientas de la razón*, p. 245.

³³⁷ Covarrubias Villa, F. *La otredad del yo*, pp. 40-41.

³³⁸ Covarrubias Villa, F. *Las herramientas de la razón*, p. 25.

“Si la escuela sigue siendo un sitio privilegiado para la generación de conciencias críticas, a pesar de su papel principal de reproductor de la ideología dominante, la preocupación podría expresarse en las siguientes interrogaciones: ¿cómo convertirla en un espacio de generación de ideas y de conocimientos nuevos?, ¿cómo formar alumnos que sepan pensar?, ¿cómo enseñar al sujeto a ser libre? Por supuesto que las acciones emprendidas en un proyecto de este tipo de inmediato enfrentaría al aparato burocrático de las instituciones educativas y a la oposición de grupos de padres de familia y organizaciones sociales.”³³⁹

Se hace necesario darle valor al invento de las escuelas, convertirlas en *inteligentes*. Las escuelas son

“una maravilla relativamente nueva, si hablamos de la escuela pública, de la escuela para todos, de la escuela como parte de una misión masiva que se compromete a llevar conocimientos, habilidades y discernimiento a toda la población con su diversidad de ambiciones, prejuicios, talentos y hábitos.”³⁴⁰

El instrumental cognitivo de los profesores de educación primaria no corresponde al perfil de exigencia para un educador. En el proceso de formación como docentes se procura evitar el ejercicio crítico, el análisis y la reflexión, como también sucede en los programas de actualización y capacitación, ya que los responsables de ponerlos en práctica son los profesores comisionados en las oficinas centrales de la Secretaría de Educación, a quienes se les atribuye la denominación de “apoyos técnicos” y cuyo nombramiento es resultado de convenios establecidos con el Sindicato. Cabe mencionar que estos profesores continuamente asisten a cursos nacionales de actualización y capacitación que no modifican en modo alguno las prácticas grupales, pero si las actitudes de prepotencia y descalificación a sus compañeros al tenerlos como alumnos. Es conveniente referir el hecho de que los profesores-alumnos asumen una actitud de respeto-envidia por sus homólogos que logran incursionar en el campo administrativo o de la capacitación de la Secretaría de Educación.

³³⁹ Covarrubias Villa, F. *Las herramientas de la razón*, p. 259.

³⁴⁰ Perkins, D. *La escuela inteligente*, p. 15.

Hoy día enfrentamos el fenómeno de la perversión del saber convertido en mercancía y regido por valores como calidad, eficacia, eficiencia y excelencia; no como cualidades inherentes al ser humano, sino como habilidades desarrolladas para la competencia. El saber pierde su valor de uso para convertirse en valor de cambio, de tal forma que aquellos que no acceden a las formas modernas de aprender para participar en las formas modernas de productividad, quedan excluidos.

La relación productividad-salud en el campo magisterial han sido poco estudiadas. Hasta hace poco tiempo se consideraba a la docencia como una profesión que suponía poco esfuerzo personal. Hacia los años setenta y ochenta del Siglo xx se realizaron estudios que demostraron que los trabajadores intelectuales sufren más tensión nerviosa que los trabajadores manuales y actualmente todos los estudios relacionados con el stress son asociados con enfermedades de músculos, tendones y articulaciones, fluctuaciones de la movilidad del tracto gastrointestinal que genera diarreas o estreñimiento crónico, arterio-esclerosis y aumento de colesterol e, inclusive, tumores malignos. La hipertensión arterial es otro indicador de trastornos de salud de los académicos, sobre todo de aquellos que están inmersos en programas que les obligan a cumplir estándares de productividad cuantitativa y que exigen esfuerzo físico, intelectual, pedagógico y emocional, ya que el trabajo en grupos es un elemento de riesgo psíquico por la complejidad del mecanismo, lo que se agrava si las exigencias directas al trabajador provienen de directivos de escaso prestigio y autoridad académica y abundante sentido de búsqueda de poder.

El esfuerzo múltiple provoca en los profesores pérdida de autoestima, insomnio, depresión, ansiedad, alteraciones físicas como laringitis, várices y problemas relacionados con la postura, desórdenes que en conjunto motivan el síndrome del agotamiento. La máxima expresión de nocividad del estrés en los académicos es el síndrome de Burnot, síndrome del quemado o desgaste profesional.³⁴¹ Los diagnósticos psiquiá-

³⁴¹ Burnot es un término anglosajón utilizado por primera vez en psiquiatría para nombrar a un conjunto de síntomas físicos manifestados por personas como resultado de su trabajo y se traduce como estar quemado o desgastado. El agotamiento emocional describe el cansancio y la fatiga física y psíquica; la despersonalización describe sentimientos y actitudes negativas, distantes, irritadas,

tricos encontrados en las hojas de productividad de los especialistas de la Clínica Regional del ISSSTE en la ciudad de León, Gto., hacen alusión a éstos y otros desórdenes con relevancia significativa, casos que al no ser tratados a tiempo, terminan en esquizofrenias profundas, por lo que es posible deducir que las condiciones laborales y las formas de ejercer la docencia, describen un alto perfil de personalidades esquizoides en el gremio magisterial.³⁴² Más aún, los estados de ánimo tanto depresivos como agresivos, provocan que el sistema inmunológico se debilite, por lo que las personas inestables emocionalmente son más propensos a las enfermedades.

En la vida cotidiana está contenida la totalidad de los modos de reacción. Es en ella donde el sujeto se muestra, es el devenir del ser social concreto, es el individuo en la sociedad y la sociedad en el individuo. Es como dice Heller, “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social.”³⁴³ En este espacio, el docente

cínicas, irónicas y despectivas hacia otras personas; la baja realización o logro profesional personal presente cuando las exigencias laborales exceden las capacidades. Las consecuencias más comunes del síndrome en cuestión, se agrupan en síntomas psicosomáticos como dolores de cabeza, fatiga crónica, dolores musculares, problemas gastrointestinales, hipertensión, desórdenes menstruales. Síntomas conductuales como ausentismo laboral, abuso de drogas, violencia, desatención. Síntomas emocionales como distanciamiento afectivo, irritabilidad, deseo de abandonar el trabajo, baja autoestima y síntomas defensivos como negación emocional a través de la ironía, atención selectiva y desplazamiento de sentimientos. Este síndrome se estudia en Estados Unidos desde hace treinta años y en Europa tiene veinte años de análisis, mientras que en México apenas comienza a explorarse. Rountree Cons, J. *Salud y productividad en el trabajo académico*, <http://search.t1msn.com.mx/results.aspx>

³⁴² Ansiedad General, Cefalea Tensional, Depresión Mayor y Psicótica, Trastorno Orgánico Mixto y Mental Afectivo, así como la Resistencia de Adaptación y Esquizofrenia Paranoide, son las enfermedades mentales que con mayor frecuencia se diagnostican y atienden por los especialistas en el ramo. De 475 expedientes revisados, 330 corresponden al sexo femenino y el resto es masculino, oscilando entre las edades de 14 a 90 años y estableciéndose la media de 40 a 60 años de edad. El 38% de los casos son docentes ubicados la mayoría en las afecciones de Ansiedad, Depresión Mayor y Esquizofrenia. Departamento de estadística del Hospital Regional ISSSTE, León, Gto. Estos son los casos que están registrados y que llevan un seguimiento, incluso, algunos de ellos son parte de la estadística de cambio de actividad por enfermedad profesional o personal que tiene permiso por acuerdo presidencial. La consulta médica general registra frecuentemente problemas de salud en los docentes, relacionados con fatiga, desmotivación, afecciones de garganta, cefaleas y relacionadas con el aparato digestivo; algunas de ellas de carácter somático y según los médicos, como prácticas de auto-conservación o mecanismos de defensa, ya que en la mayoría, se extienden incapacidades médicas que van desde los 7 días hasta los tres meses, según el grado de afección orgánica o psicológica. Cuando se les agota el derecho con goce de sueldo, desaparecen por algún tiempo y regresan para repetir el proceso.

³⁴³ Heller, A. *Sociología de la vida cotidiana*, p. 19.

como sujeto histórico-social concreto proyecta su esencia y participa en la dinámica socializadora que la comunidad le exige en las diferentes etapas de desarrollo.

En la historia de las sociedades de clase, la vida cotidiana es también una *lucha*. Hasta el capitalismo, la vida cotidiana se desarrolla en comunidad; a partir de la aparición del capitalismo en la *clase social* y en el interior de ésta, en la fracción de clase y el estrato social. Apenas inicia el desarrollo infinito de la productividad, las comunidades primitivas naturales se disuelven: el hombre ya no se encuentra en una comunidad sino directamente en una estructura social pura. Por consiguiente, la producción que el hombre necesariamente lleva a cabo en común con otros y para otros, es la forma fenoménica elemental de la genericidad.³⁴⁴

El docente desde la niñez vive una condición de sometimiento que difícilmente habrá de superar, ya que la profesión por sí misma está sujeta a los intereses del aparato hegemónico de estado, incluso, de la misma organización que los representa como agremiados. Las organizaciones son los espacios en donde se desarrolla la contradicción individuo-sociedad, donde se logra la realización o se vive la sujeción, la exigencia es lograr la autonomía en la relación con los otros, pero es un espacio del que se puede salir física pero no mentalmente. Esta realidad promueve en los sujetos la creación de un *imaginario social* que los nutre, es decir, se establece una realidad *esquizofrénica* en la que se desarrollan los mayores disparates a fuerza de negar lo que no se quiere ver. Esta realidad violenta que produce violencia y que así es proyectada tanto al exterior como al interior del grupo en que el sujeto interactúa. En los sistemas así constituidos se reiteran las relaciones de poder que tienen por efecto el sojuzgamiento de los que no pueden defenderse.³⁴⁵

Discriminación y exclusión son fenómenos sociales inherentes a la profesión docente, condiciones que conforme pasa el tiempo se agudizan más y más y que van generando otras no menos agresivas. Es común escuchar entre los profesores la expresión "por lo menos tenemos

³⁴⁴ Heller, A. *Sociología de la vida cotidiana*, pp. 31-33.

³⁴⁵ Escalada, A. R. "Subjetividad genérica y descentramiento del sujeto", en *Problematizando lo social*, pp. 54-57.

un sueldo seguro, poquito pero seguro”. Esto no exime el sentimiento de frustración, de enojo, de impotencia, de desorden emocional y por consiguiente de prácticas o actitudes antisociales. El temperamento rige las acciones dando fe de la falta de carácter.³⁴⁶ Si la escuela como organización, en el caso del profesor, se convierte en el espacio posible para construirse como ser, lograr la libertad y con ella el encuentro con el sentido de vida, es evidente lo mucho que habrá que hacer para alcanzar esos escenarios deseables.

Calidad, cobertura, equidad, democracia y respeto por la diversidad, son conceptos que en el lenguaje del docente no tienen significado; son ellos los que diariamente vivencian esa contradicción en carne propia y en la ajena,

“los supuestos ontológicos de los miembros de la comunidad epistémica, *sobre sí mismos y sobre otros como interlocutores en relación con el mundo objetivo*, determinan la variedad de formas de cuestiones de validez sobre las que pueden hacer juicios...”³⁴⁷

Cómo hablar de asuntos de calidad y democracia con alumnos desnutridos, bancos rotos, pizarrones lisos, profesores desmotivados, directores agobiados, padres de familia angustiados por su debilitada autoridad, calles y colonias en poder de la delincuencia, medios de comunicación sensacionalistas, políticos sin discurso, párrocos aprovechados, policías y soldados corruptos, comerciantes usureros; en fin, un mundo totalmente alejado del deber ser. Validar para encontrar y dar sentido a las formas de vida en este contexto es sumamente desgastante y más si se adolece de herramientas para ello.

Cuando se lee o escucha sobre los excesos de los profesores en su relación con los alumnos, ha de pensarse no sólo en la sanción sino en atender la salud tanto del que comete la falta como del que la sanciona.

³⁴⁶ El Departamento de Estadística de la Unidad de Apoyo de Consejería Legal de la Dirección de lo Contencioso de la Secretaría de Educación de Guanajuato, en los últimos tres años, ha investigado 538 casos que evidencian desórdenes de la personalidad manifiestos en faltas de probidad y honradez. De éstos, 255 fueron causa de rescisión, 205 de medidas disciplinarias y en el resto se sigue investigando.

³⁴⁷ Young, R. *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, p. 53.

La vida escolar contiene la vida familiar de todos los que intervienen en ella y la familia no es garantía de salud mental de ninguno de sus integrantes. Betina Monteverde asegura que

“la relación individuo-sociedad está dada por la interiorización que realiza el sujeto a lo largo de toda su vida, de las instituciones de la sociedad de la cual forma parte. El ser humano rompe con la mónada psíquica para entrar a la realidad, pero ésta, como contrapartida, le ofrece sentido. Dicho sentido constituye la faz subjetiva, para el individuo, de las significaciones imaginarias sociales.”³⁴⁸

Pero no solamente hay que encontrar el sentido, sino tener la capacidad de respuesta. En el mismo discurso psicológico se rescata el pensamiento de Frankl:

“hemos dicho que no basta con preguntar por el sentido de la vida sino que hay que responder a él respondiendo ante la vida misma. De donde se desprende que esta respuesta ha de darse, en cada caso, no con palabras, sino con hechos, con la conducta. La respuesta que se dé debe responder, además, a todo lo concreto en la situación y en la persona, asumir dentro de sí, en cierto modo, esta concreción. Por eso, la respuesta adecuada, será una respuesta activa y encuadrada dentro de la concreción de cada día, que es el espacio concreto del humano ser responsable.”³⁴⁹

El mismo autor asegura que resulta impropio responsabilizar a los hechos o acontecimientos de las conductas del hombre; es el hombre con su forma de responder quien debe asumir esa responsabilidad, no son los hechos o acontecimientos por sí los que hacen a quienes los realizan individuos o personas humanas, les dan simplemente la posibilidad de ello.

³⁴⁸ Monteverde, B. “Psicoanálisis y Esquizoanálisis” en Anuario 1998-1999, *Problematizando lo social*, p. 72.

³⁴⁹ Frankl, V. *Psicoanálisis y existencialismo*, p. 170.

LOS MODELOS DE PROFESOR

“Dada la acumulación histórica de conocimientos en una sociedad, podemos suponer que, a causa de la división del trabajo, el conocimiento de ‘roles’ específicos aumentará en una proporción más rápida que el conocimiento de lo que es relevante y accesible en general.”³⁵⁰

“Es con la sociedad industrial y la división del trabajo que surgen los grupos profesionales especializados y entre ellos el grupo magisterial. A medida que la sociedad se va haciendo más compleja, se van creando grupos de profesores especializados lo cual conlleva frecuentemente a perder de vista los fines generales de la educación y su objeto fundamental que es la formación en valores.”³⁵¹

Las carreras profesionales encarnan en los sujetos los “roles” laborales y conllevan la transmisión y la interiorización en los sujetos de una imagen profesional. En el médico se da la identificación inmediata con la bata blanca, el estetoscopio, las medicinas, el consultorio y el hospital. En el ingeniero civil el casco protector, la mesa de dibujo, la regla, los planos, el teodolito, la maquinaria y la construcción. El lenguaje y los temas de preocupación y tratamiento también forman parte de la socialización de los modelos profesionales. Estas imágenes se difunden desde la escuela profesional y los sujetos se van ajustando paulatinamente a ellas.

Este fenómeno se puede observar claramente en algunas escuelas. Por ejemplo, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, en el período 1970-1974 se impartían a nivel de licenciatura las carreras de Sociología, Relaciones Internacionales, Ciencia Política, Administración Pública, Ciencias de la Comunicación y Sociología. La comunidad escolar era de alrededor de 750 alumnos y, siendo observador, por la apariencia de los sujetos de inmediato se sabía la carrera que estudiaban. El futuro sociólogo usaba huaraches, pantalón de mezclilla deslavado, camisa de manta, pelo largo, barba crecida, morral, ideología revolucionaria y lenguaje repleto de vocablos propios del discurso marxista; la encarnación del tipo ideal:

³⁵⁰ Berger, P. y Th. Luckmann *La construcción social de la realidad*, p. 102.

³⁵¹ De Acevedo, F. *Sociología de la educación*, p. 136.

Ricardo Pozas Arciniega; la peor ofensa: llamarlo "señor licenciado". El futuro politólogo también usaba pantalón de mezclilla, pero no tan deslavado, botas o zapatos, camisa rayada o a cuadros, pelo abultado y barba recortada; el tema de conversación: el sistema político mexicano; la encarnación del hombre ideal: Lenin; la peor ofensa: llamarlo "señor licenciado" o "abogado". El futuro comunicólogo usaba zapatos, pantalón de corte recto, camisa lisa, una bolsa gigantesca repleta de papeles y objetos de toda índole y cámara fotográfica colgando del cuello; la encarnación del hombre ideal: Jacobo Zabludowsky; la peor ofensa: llamarlo "licenciado". El futuro administrador público usaba traje o saco combinado con pantalón de otro color y de bajo precio, medio brillosos por el uso y lavado frecuentes, zapatos, camisa con cuello para corbata, portafolios de preferencia de color negro, bien rasurados y con el pelo bien recortado; el lenguaje repleto del vocablo "señor licenciado" y "para servirle", el andar pausado mirando a todas partes para saludar a los conocidos y permanente gesto amable; la encarnación del ideal: Miguel Dault Krause; la peor ofensa: llamarle "abogado" o "señor gerente".

Dice Esteve que, "en un principio, la formación inicial de los profesores tiende a fomentar el estereotipo ideal, que representaría el polo positivo de la imagen del profesor..."³⁵² y que "durante su formación inicial la mayor parte de los profesores desarrolla una concepción ideal de su rol como profesor..."³⁵³ Pero esto no es exclusivo del magisterio sino que sucede en todas las carreras profesionales. Davini identifica dos fases y dos lugares relevantes en la formación de los profesores: la *preparación inicial o de grado* en el ámbito de las escuelas, institutos o universidades, conforme a planes de estudio; y la *socialización profesional* que se desarrolla en la escuela en la que posteriormente labora y en la que aprende "las reglas del oficio".³⁵⁴ Tómese en cuenta que

"lo que caracteriza socialmente a un tipo de escuela no es la adquisición de aptitudes de dirección ni la tendencia a formar hombres superiores. La característica social

³⁵² Esteve, J. M. *El malestar docente*, p. 42.

³⁵³ *Ibid.*, p. 142.

³⁵⁴ Davini, M. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, p. 79.

*viene dada por el hecho de que cada grupo social tiene un tipo de escuela propio, destinado a perpetuar en estos estratos una determinada función tradicional, dirigente o instrumental.*³⁵⁵

Sin que esto se haya hecho explícito, todo indica que las instituciones formadoras de profesores tienen la intención de formar sujetos de conformidad con el modelo predominante. Es posible que no estén conscientes de ello las autoridades educativas ni los directivos de las instituciones, pero es sorprendente la aceptación de la situación como un deber ser por la mayoría de los implicados en el asunto.

Esto no se puede considerar como una violencia simbólica impuesta por un poder arbitrario como lo interpretaría Bourdieu,³⁵⁶ dado que no toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, puesto que las acciones pedagógicas son constitutivas de los sujetos. Todos los sujetos somos el producto histórico de múltiples acciones pedagógicas sociales y son las acciones pedagógicas el medio por el cual la conciencia social se condensa en múltiples conciencias individuales. El proceso de constitución de la conciencia es ininterrumpido. No hay imposición en tanto que el sujeto es lo que está en su conciencia. Sí hay imposición en tanto que piensa del modo que es posible pensar en la sociedad en la que se constituyó. Ningún sujeto opta por un universo simbólico sino que, es desde un universo simbólico que opta. La pregunta pertinente es ¿las condiciones y los contenidos de la enseñanza que le son impartidos al profesor mexicano a qué clase social sirven o le son de utilidad? Casi nadie está de acuerdo con el desempeño de los profesores: la burguesía porque no le produce la mano de obra como la requiere, las clases subalternas porque no les enseñan casi nada a sus hijos.

Volviendo a Bourdieu y Passeron estos sostienen: “La AP es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario

³⁵⁵ Gramsci, A. “En busca del principio educativo”, en Mariategui, J. C. *et al. Problemas teóricos de la educación*, pp. 42-43.

³⁵⁶ Bourdieu, P. y J.C. Passeron. *La reproducción*, p. 45.

que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (*educación*)."³⁵⁷ Bourdieu y Passeron asumen el mismo estilo que Poulantzas: van construyendo proposiciones agregativas sujetas a una lógica deductiva formal. Hurgándole, de seguro se podría demostrar, incluso, que muchas de las proposiciones fueron deducidas de Poulantzas. En los planteamientos de Bourdieu y Passeron subyace un problema de definición conceptuada de los vocablos empleados. Por ejemplo: ¿qué entienden por "arbitrario"? Las relaciones de fuerza entre las clases sociales constitutivas de una formación social, pueden ser el fundamento de un poder arbitrario sólo cuando esas clases tienen consciencia de sí en cuanto tales, pero no siempre sucede de este modo. Es propio del capitalismo moderno que el discurso ideológico, teleológico, ontológico y existencial de la inmensa mayoría de los sujetos, independientemente de su pertenencia objetiva de clase, sea el de la fracción hegemónica de la clase dominante fundamental, para emplear la terminología del propio Poulantzas. O bien, como plantea Gramsci: la burguesía gobierna más por hegemonía que por dominación.

La arbitrariedad puede ser considerada tal por su origen o por la forma en la que fueron impuestas decisiones tomadas. Por su origen, es difícil que una decisión sea tomada por un sujeto o grupo de ellos, al margen de las condiciones de detentación y ejercicio del poder de la clase que encarnan. Por la forma de la imposición ejecutiva de la decisión, ésta puede ser considerada arbitraria por los sujetos de otras clases sociales, más no por los miembros de la clase de la que forma parte el sujeto aplicador. Es notablemente endeble el discurso de Bourdieu y Passeron. Hasta en su forma, queda de manifiesto una manera lógica formal de pensar lo real. Son malos alumnos de Althusser.

Existen múltiples modelos de educador y cada uno de ellos corresponde con una concepción ontológica, teleológica y gnoseológica determinada, por esto es por lo que, detrás de cada opinión que se emite

³⁵⁷ Bourdieu, P. y J.C. Passeron. *La reproducción*, p. 45.

sobre la formación profesional del magisterio existe un modelo ideal³⁵⁸ (ideal entendido como idea no como deber ser) que sirve de base para emitir los juicios, aunque el enjuiciador no lo sepa y suponga que su consideración es totalmente objetiva y neutral. Así, existe el modelo “normalizador-disciplinador”, el de “sacerdocio laico y sacrificado”, el “profesionalista liberal” y el de “investigador en el aula”. Sin embargo, para Ornelas la educación normal mexicana no ha podido encontrar un perfil claro del profesor que quiere formar,³⁵⁹ incidiendo con ello en la debilidad académica de las instituciones formadoras. Sin embargo, habrá que considerar que con el modelo asumido manifiestamente, existe una identidad no explicitada por el sujeto que se encuentra ubicada totalmente en el plano de la subjetividad y que opera en las prácticas de su poseedor. Como dice Berger:

“La identidad subjetivamente elegida se convierte en identidad fantástica, que el individuo objetiviza dentro de su conciencia como su ‘yo real’. Puede suponerse que la gente siempre sueña con la realización de imposibles, y cosas por el estilo. La peculiaridad de esta fantasía particular reside en la objetivización, en el plano de la imaginación, de una identidad distinta de la conferida objetivamente y que ya se ha internalizado en la socialización primaria. Es evidente que toda distribución más amplia de este fenómeno introducirá tensiones e inquietud en la estructura social amenazando los programas institucionales y su realidad establecida.”³⁶⁰

El modelo de profesor “normalizador-disciplinador” implica la idea de encarnación del “hombre ideal del régimen social”. Este modelo se generó históricamente con el surgimiento de la escuela pública de masas del Estado-nación. La alfabetización de la población hundida en la igno-

³⁵⁸ Dice Ortíz Oria: “Es evidente que las cualidades y competencias más relevantes se atribuirán en función de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje que se defiendan, y de la teoría de las relaciones efectivas entre el sistema de acciones del profesor y el sistema de aprendizaje del alumno. A ello se añade una evidencia real indiscutible, que la enseñanza no ha sido en la historia de la humanidad el patrimonio de expertos en enseñanza. Y se añade también una constatación empírica, la de que en la práctica, la teoría que afecta al curso real de la enseñanza de un profesor no es la teoría académica, sino la ‘teoría personal’ que orienta las decisiones de cada profesor.” Ortíz Oria, V. M. *Los riesgos de enseñar*, pp. 34-35.

³⁵⁹ Ornelas, C. *El sistema educativo mexicano*, p. 273.

³⁶⁰ Berger, P. y Th. Luckmann. *La construcción social de la realidad*, p. 214.

rancia implicaba no sólo la función de educar en el salón de clase, sino la del ejercicio de la función de intelectual orgánico de la comunidad, la competencia con el sacerdote, los brujos y los caciques del lugar y la representación personal del sujeto que se quería formar. Esto se pudo observar recientemente de manera muy clara en México durante el período cardenista y después con el profesor rural mexicano. En los pueblos, la gente estaba al pendiente de cómo vestía, calzaba, caminaba, hablaba y gesticulaba el profesor; de sus hábitos de higiene, del arreglo de su vivienda, de la comida que consumía, de sus amoríos. El profesor era considerado por el pueblo como la forma superior de desarrollo personal alcanzable, de ahí la fuerza y el impacto de sus acciones.

Hoy día esta imagen aún existe, sobre todo en poblados rurales apartados, pero muchos profesores se siguen pensando así cuando

“el educador ve en el niño al futuro portador de sus valores, de los valores de humanidad, y como ama esos valores, y reconoce, más o menos, en este respecto su propia imperfección, ama su obra, el educador, en cuya alma penetra con fe, esperanza, amor y veneración.”³⁶¹

Ninguna otra carrera inculca el modelo de hombre ideal en el futuro profesional.

“En este proyecto político-ideológico el maestro y la escuela eran, sobre todo, educadores. La institución, entendida como transmisión de conocimiento y desarrollo de habilidades, tenía un papel subordinado. Por esta razón, el maestro era definido como prototipo o paradigma del hombre ideal que se pretendía formar.”³⁶²

Es precisamente este modelo de profesor en el que se basó originariamente la denominación de escuela “normal”.³⁶³

³⁶¹ Kerschensteiner, G. *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, p. 46. Dice Davini: “La tradición normalizadora-disciplinadora (de los alumnos y de los docentes) sigue presente en la actualidad, tanto en los estilos objetivados de formación inicial como en el desarrollo de los puestos de trabajo y en las imágenes sociales circulantes.” Davini, M. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, p. 26.

³⁶² Tenti Fanfani, E. *El arte del buen maestro*, p. 185.

³⁶³ Dice Zúñiga: “Desde el mismo nombre las escuelas normales de alguna manera determinan su propósito. Por qué llamarlas escuelas normales, será que representan la ley o norma que debe seguir

El modelo de sacerdocio laico y sacrificado es detalladamente desarrollado por Kerschensteiner. Para él la acción del educador se ubica fundamentalmente en el terreno espiritual como socializador de valores en los niños, en lo cual encuentra plena satisfacción.³⁶⁴ Entre sus tareas se encuentra conducir al educando a la libertad moral,³⁶⁵ e impulsar, desarrollar y fortalecer lo que se halla en germen en la esencia espiritual del educando.³⁶⁶ Para cumplir con esta elevada misión, Kerschensteiner señala las siguientes cualidades que el profesor debe poseer: conservar un “carácter infantil”,³⁶⁷ poseer la fuerza del amor y una superioridad espiritual y moral y,³⁶⁸ poseer el “designio de educador”.³⁶⁹ Dice:

“Quien aspire a ser maestro, debe ser, antes, aprendiz y oficial. ¿Dónde está la época de aprendiz y oficial en la vida del maestro de escuela?... solamente aquel que siente constantemente la felicidad de operar en la formación espiritual e intelectual de los demás; que hace vivir en sí la fe imperturbable en el poder supremo de los valores ilimitados del gobierno; que ha llegado a experimentar en sí que mientras él enseña a un ejército de almas juveniles, evoca en una lección una vida espiritual común, y que finalmente, mantiene una juventud tan pura, que todo el peso de los años y toda la madurez de su existencia no llegan a obstruir su ardoroso manantial.”³⁷⁰

“Pero el profesor científico no necesita ser un sabio, es decir, investigador productivo, y al artístico o técnico tampoco se les debe exigir el ser productores en sentido profundo, esto es, creadores de nuevos valores.”³⁷¹

el ser humano.” Zúñiga, R. “Un imaginario alienante: la formación de maestros”, en Bicceci Gálvez, M., et al. (Comp.). *Psicoanálisis y educación*, pp. 154-155. Después en las pp. 147-149 dice: “En la actualidad hablar del normalismo es hablar de deficiencia académica y atraso profesional, a partir de esto es urgente la necesidad de formación científica y de excelencia académica de los maestros. Todos coinciden en que es necesario quitar del normalismo su menosprecio por el saber y las deficiencias que lo caracterizan. Sin embargo las propuestas de modernización del normalismo, suplen el discurso mesiánico del apostolado normalista, por el del mesiánico del racionalismo científico. El mesianismo de la fe se substituyó por el mesianismo de la razón.”

³⁶⁴ Kerschensteiner, G. *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, p. 50.

³⁶⁵ *Ibid.*, p. 54.

³⁶⁶ *Ibid.*, p. 114.

³⁶⁷ *Ibid.*, p. 57.

³⁶⁸ *Ibid.*, p. 78.

³⁶⁹ *Ibid.*, p. 112.

³⁷⁰ *Ibid.*, p. 111.

³⁷¹ *Ibid.*, p. 99.

En México, el modelo mesiánico de profesor se generó en el período posrevolucionario y se mantuvo fuerte por mucho tiempo. Dice Zúñiga que

“en la década de los cincuenta siendo presidente Adolfo Ruiz Cortines se definió al normalismo como elemento institucional e ideológicamente constitutivo de la identidad magisterial. En esa época el modelo de desarrollo capitalista había determinado la decisión de formar maestros de tipo urbano, pero se desarrolló entre los maestros una ofensiva ideológica que tomó como fuente la representación de los orígenes míticos del periodo posrevolucionario. Se creía entonces que el maestro tenía una imagen mesiánica. Esto generó una separación entre los maestros urbanos y los rurales, puesto que al urbano se le reprocha carecer de valores y cualidades de aquél, en tanto que al rural se le hace menos por su carencia del saber urbano. La historia del normalismo épico es real, porque a través de esta mitología, el maestro puede identificarse con el misionero cultural que incluso sacrificó su vida en pos de la educación.”³⁷²

Señala Tenti Fanfani que, para algunos, “... el magisterio no se define como una profesión, sino como misión o sacerdocio. El ejercicio de esta práctica requiere no tanto de un saber cuanto de una serie de cualidades de carácter ético-moral.”³⁷³ De este modo, la profesión estaría determinada por los rasgos innatos del sujeto y no por los aprendizajes adquiridos. Sin embargo, desde la realización de los estudios profesionales se va constituyendo una sólida personalidad magisterial signada por una fuerte presencia gremialista. El profesor se preocupa más por su participación sindical que por su formación académica o por su participación política. Su salario, el lugar de adscripción laboral, el disfrute de prestaciones, etcétera dependen de su sometimiento a los líderes y no de su desempeño laboral. La formación de la personalidad magisterial se da de manera silenciosa: la conciencia se constituye en un proceso inconsciente e involuntario en el que los referentes se incorporan como lo único posible. La magisterial, al igual que todas las personalidades

³⁷² Zúñiga, R. “Un imaginario alienante: la formación de maestros”, en Bicceci Gálvez, M., *et al.* (Comp.). *Psicoanálisis y educación*, pp. 141-143.

³⁷³ Tenti, E. *El arte del buen maestro*, p. 182.

profesionales, son poseídas sin que el sujeto que la posee esté consciente de ello. La personalidad simplemente es vivida como la única manera posible de ser, pues no podría ser de otro modo. Más aún cuando se trata de la pertenencia a una familia ocupacionalmente signada, como sucedía con las familias artesanales de la Edad Media: el sujeto se constituye en un ambiente familiar y social repleto de referentes ocupacionales. Así sucede también con el profesor cuando su familia pertenece al gremio magisterial.

La identidad profesional del profesor se encuentra entre dos modelos: el de especialista en la transmisión de saberes y el de segundo padre de sus alumnos en la que suple la formación sólida con la elaboración del llamado “material didáctico”. El proceso de interiorización de la identidad magisterial se inicia en la escuela.

“En la escuela se aprenden las ‘reglas’ del buen uso, es decir, de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está destinado a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase.”³⁷⁴

En las instituciones formadoras de profesores el profesor aprende a ser profesor, es decir, a pensar y vivir como tal. A veces la escuela sólo refuerza lo que vive en casa: sus padres y tíos son profesores al igual que su hermana y su primo. Efectivamente, la inculcación en los sujetos de las relaciones de subordinación social, los conduce a asumir la asimilación del conocimiento socialmente legítimo como obligatorio. El estudiante siente un profundo malestar cuando no puede apropiarse de la información que se le transmite en la escuela; el delincuente, el infiel, el perverso, llegan a sentirse mal por su conducta.

La formación inicial de los profesores incluye la iniciación del proceso de encarnación del modelo ideal de profesor, creándose las condiciones necesarias para la gestación de una dualidad esquizofrénica entre

³⁷⁴ Althusser, L. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, p. 14.

lo que el profesor idealiza de sí y sus características reales percibidas por los demás. Lo que verbalmente expresa el profesor respecto a su personalidad magisterial, es muy semejante a lo expresado por los demás colegas suyos y todos están creyéndose únicos. Bourdieu presenta una reflexión potente y aguda. Dice:

“Como imposición arbitraria de una arbitrariedad cultural que presupone la AuP, o sea, una delegación de autoridad, que implica que la instancia pedagógica reproduzca los principios de la arbitrariedad cultural que un grupo o una clase impone presentándolos como dignos de ser reproducidos tanto por su misma existencia como por el hecho de delegar en una instancia la autoridad indispensable para reproducirla, la AP implica el *trabajo pedagógico* (TP) como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada.”³⁷⁵

Efectivamente, el proceso de constitución de los sujetos está organizado y determinado con base en el establecimiento de fases temporales que son asumidas ya, tanto por los miembros de las clases dominantes como por las clases subalternas, como necesarias y naturales. Esto se ve más claramente en las nuevas medidas tomadas por las instituciones educativas en México: el individuo que en un tiempo cronométrico determinado no demuestre haber asimilado los saberes formalmente establecidos, es expulsado de la posibilidad de formar parte de un grupo profesional determinado. Así, en la UNAM, si el estudiante de bachillerato no cubre el total de créditos en cuatro años, no puede acceder automáticamente a los estudios de licenciatura. Lo mismo sucede en los estudios de Maestría y Doctorado ofrecidos por instituciones de “reconocido prestigio académico”. En la educación básica, si un alumno puede, por ejemplo, en un año aprender el contenido programado para dos, tiene que seguir la dosificación anual establecida oficialmente. Se observan aquí dos intenciones: 1) la de eliminar los sujetos poseedores de referentes contrapuestos

³⁷⁵ Bourdieu, P. Y J.C. Passeron. *La reproducción*, p. 72.

a la logicidad del sistema a través de la competencia entre estudiantes y, 2) la de contener la demanda de empleo a través de una permanencia escolar prolongada. En su proceso de formación, el profesor es víctima también de todo aquello a lo que posteriormente contribuye.

Dice Esteve que “la profesión docente se elige desde una concepción ideal, según la cual el aspirante a profesor se identifica con la imagen idílica,”³⁷⁶ pero es dudosa la veracidad de este planteamiento si se considera la extracción social de la inmensa mayoría de ellos. La adquisición de la imagen idílica se inicia en la formación inicial aunque, indudablemente, existan profesores que desde niños pudieran haberla asumido. Esto lo acepta Esteve más adelante cuando afirma que “durante su formación inicial la mayor parte de los profesores desarrolla una concepción ideal de su rol como profesor.”³⁷⁷ Lo que sí se puede fácilmente percibir es que la encarnación de la identidad profesional es en buena medida aportada por el proceso de socialización profesional³⁷⁸ que, unido a la formación académica, constituyen la identidad profesional del magisterio. Evidentemente, existen diferencias profundas entre el magisterio de diferentes países. Sin duda, en México también existen diferencias entre los profesores formados en diferentes instituciones pero, después de algunos años de ejercicio profesional, las diferencias entre los profesores se ubican más en las características personales que en las profesionales.

Para Esteve no existe el buen profesor pero sí “se constata la existencia de buenos profesores con rasgos de personalidad muy diversos, y de estilos diferentes, igualmente eficaces para afrontar una misma situación educativa.”³⁷⁹ Imbernón ha encontrado varios paradigmas y modelos en la formación del profesorado que son: culturalista, analítico-tecnológico, humanista, ideológico y técnico-crítico; conductista, personalista, tradicional-artesano y el indagador, y que cada uno de estos modelos corresponde a una determinada concepción del mundo³⁸⁰ por lo que, cuestionarse sobre el modelo ideal de profesor, no es otra cosa que cuestionar sobre las

³⁷⁶ Esteve, J. M. *El malestar docente*, p. 128.

³⁷⁷ *Ibid.*, p. 142.

³⁷⁸ Gimeno Sacristán, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, p. 233

³⁷⁹ Esteve, J. M., *op. cit.*, p. 136.

³⁸⁰ Imbernón, F. *La formación del profesorado*, p. 26.

diferentes concepciones ontológicas, gnoseológicas y teleológicas que un grupo social posee. En realidad, como dice Tenti:

"El buen maestro es una combinación históricamente variable de vocación, cualidades morales, conocimiento pedagógico y conocimiento de contenido. Cada paradigma pedagógico y cada época histórica dosifican de un modo diferente a cada uno de estos componentes."³⁸¹

Recuérdese al maestro rural mexicano el cual fue todo un líder social; un ejemplo a seguir; un dechado de virtudes éticas, cognitivas y políticas.

Esteve se ocupa en el problema que se genera cuando el egresado de la escuela se ocupa como profesor, señalando que se da un choque entre el ideal aprendido y la realidad.³⁸² Es indiscutible que en todas las carreras profesionales lo aprendido en la escuela no corresponda con la práctica. Pero habría que investigar a profundidad qué pasa en particular con el magisterio, ya que no se trata de una profesión que implique la observancia directa e inmediata del conocimiento adquirido. El abogado se encuentra con que en los tribunales la corrupción es lo que predomina y no la ley y pierde el caso y el cliente; el médico se percató de que la concepción fragmentaria del cuerpo humano lo condujo a generar en el paciente padecimientos graves que deterioraron su salud en vez de mejorarla y perdió el cliente; el arquitecto se encuentra con que es difícil pegar los ladrillos como él lo desea y la obra quedó convertida en un horrendo constructo cuya fealdad es evidencia de su "impreparación" y, pierde el cliente. En cambio, el profesor no tiene jueces que evalúen su trabajo. El daño que causa no es perceptible ni están en juego sus ingresos. La palidez de la sombra magisterial tiene su recompensa: su ignorancia, su incapacidad para generar aprendizaje, sus sesgos personajes están a salvo de cualquier intromisión.

³⁸¹ Tenti, E. *El arte del buen maestro*, p. 196.

³⁸² Esteve, J. M. *El malestar docente*, p. 42. También Zúñiga plantea el problema: "Con estas fantasías los alumnos normalistas egresan como monumentos al deber ser y como templos del saber, castigando y premiando a sus discípulos con actos de reprobación y aprobación de sus conductas. La creencia del maestro acerca de su misión mesiánica hace a un lado la función simbólica, pues en lugar del conocimiento se instaura en el grupo social un imaginario que se comparte y se somete a maestros y alumnos a los fantasmas inconscientes" Zúñiga, R. "Un imaginario alienante: la formación de maestros", en Bicceci Gálvez, M., et al. (Comp.). *Psicoanálisis y educación*, pp. 150-151.

LAS FUNCIONES DE LA ESCUELA Y DEL PROFESOR

Respecto a la construcción de conocimiento de la ideología y de la reproducción del régimen social, son Marx, Gramsci y Althusser quienes mayores contribuciones han hecho al respecto. El aparato de hegemonía es el conjunto de órganos sociales encargados de la generación, transmisión e interiorización en los sujetos de las ideas predominantes en la sociedad. ¿Cuáles son las ideas que predominan en un régimen social? Las de la clase social dominante. Y ¿cuál clase es la dominante? La que posee los medios de producción.

“Las ideas de la clase que domina sobre las demás son las ideas dominantes en la sociedad, porque así como posee los medios para la producción material, dispone también de los medios para la producción espiritual. La posesión de estos medios hace que se le sometan las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente. Según esto, la posesión de los medios de producción espiritual está determinada por las relaciones materiales, por lo que puede concluirse que el dominio espiritual encuentra su fundamento en las relaciones materiales.”³⁸³

A lo que aquí se denomina *aparato generador de conciencia*, Althusser lo llama “aparatos ideológicos de Estado” y Gramsci, “aparato de hegemonía”, si bien existen matices que las hacen distintas pero que en este lugar no serán abordados. En toda la historia de la humanidad es la sociedad capitalista la que más ha desarrollado el aparato generador de conciencia, a tal grado que es el primer régimen que basa su poder fundamentalmente en la hegemonía y no en la dominación. Dice Durkheim:

“Sin embargo, y de hecho, cada sociedad, tomada en un momento determinado de su desarrollo, dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza por lo general irresistible. Resulta baladí el creer que podemos educar a nuestros hijos como lo deseáramos. Existen unas costumbres a las que nos vemos obligados a someternos. [...] ...existe en cada momento del tiempo un tipo de regulador educacional del que no podemos apartarnos sin topar con fuertes resistencias

³⁸³ Aguilar Rivero, M. *Teoría de la Ideología*, p. 18.

que contienen las veleidades de disidencias. Sin embargo, los hábitos y las ideas que determinan ese tipo educacional, no somos nosotros quienes, individualmente, los hemos creado. Son fruto de la vida en común y expresan las exigencias de ésta. Incluso, en su mayor parte, son obra de las generaciones anteriores. Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a edificar ese conjunto de reglas que dirigen la educación de hoy en día, toda nuestra historia ha dejado sus huellas, incluso la historia de los pueblos que nos han precedido.³⁸⁴

La ideología tiene una existencia material pues las ideas existen en los actos de los individuos los que, a su vez, están inscritos en prácticas reglamentadas por rituales;³⁸⁵ las ideas son la base del poder del Estado y son objeto y lugar de la lucha de clases.³⁸⁶ La ideología está presente en todas las instituciones sociales y en todas las prácticas de los sujetos, si bien algunas de las instituciones están especializadas en el desarrollo de funciones hegemónicas. Una de estas instituciones es la escuela.

La escuela reemplazó en sus funciones a la Iglesia y es el órgano del aparato de hegemonía que cuenta con más tiempo de audiencia obligatoria.³⁸⁷ Dice Gramsci que

*"la escuela y su enseñanza luchan contra el folklore, contra todas las sedimentaciones tradicionales de concepciones del mundo, para difundir unas concepciones más modernas, cuyos elementos primitivos y fundamentales vienen dados por el conocimiento de las leyes de la naturaleza como dato objetivo y rebelde al cual hay que adaptarse para dominarlo, y de las leyes civiles y estatales, producto de la actividad humana, establecidas por el hombre y, por consiguiente, susceptibles de ser transformadas por el hombre para los fines de su desarrollo colectivo; la ley civil y estatal ordena a los hombres del modo históricamente más adecuado para dominar las leyes de la naturaleza, es decir, para facilitar su trabajo, que es el modo de participación activa del hombre en la vida de la naturaleza, para transformarla y socializarla cada vez con mayor profundidad y extensión."*³⁸⁸

³⁸⁴ Durkheim, E. *Educación y sociología*, p. 44.

³⁸⁵ Althusser, L. *Posiciones*, p. 88.

³⁸⁶ Althusser, L. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, p. 32.

³⁸⁷ *Ibid.*, p. 45.

³⁸⁸ Gramsci, A. "En busca del principio educativo", en Mariategui, J.C. et al. *Problemas teóricos de la educación*, pp. 35-36.

Pero, en este quehacer escolar, la escuela selecciona y garantiza el abastecimiento de la fuerza de trabajo que el sistema requiere, ayuda a mantener el predominio de determinadas prácticas culturales, enseña normas, valores y reglas.³⁸⁹

“La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es sociológicamente necesaria en la medida en que esta cultura debe su existencia a las condiciones sociales de las que es producto y su inteligibilidad a la coherencia y a las funciones de la estructura de las relaciones significantes que la constituyen.”³⁹⁰

La transmisión de saberes, hábitos y actitudes la realiza la escuela por medio de ritos. Los ritos tienen la virtud de no ser inmediata y directamente alusivos a la dominación a la que pertenecen, ni a la clase social que sustenta esa dominación. La manera en la que circulan los vehículos por las calles; los sitios en los que se colocan los teléfonos públicos y los botes de basura; la manera de saludar y de vestir al asistir a una fiesta, a la fábrica, al taller o a la oficina; el dar regalos al amigo, la amante, la esposa, la madre o el padre; la manera de comportarse en un sitio; etcétera son rituales asumidos por los sujetos como algo generado por una naturalidad intrínseca del objeto o del acto.

“Mediante los fríos, eficientes e hiperracionales ritos de instrucción, los maestros intentaban transformar la conducta de sus estudiantes, de aquello que percibían como comportamiento obstinado, imprudente y resistente, en dócil, manejable, aséptico, obediente y caritativo, lo que permitía que los estudiantes fueran fácilmente condicionados a las normas enajenadoras y doblegadoras del espíritu de la fábrica o el taller.”³⁹¹

³⁸⁹ Apple, M. *Educación y poder*, p. 57. Como señala Sarramona: “El hombre desea ante todo el poder, la política en el poder exige tener el monopolio de la violencia y no tolera que nadie más la practique. La esencia del fenómeno político se da en la relación mando-obediencia. La escuela es utilizada como medio que proporciona las razones para obedecer, la educación por lo tanto es el resultado de la vinculación entre hombre, sociedad y política.” Fullat, O. “Fundamentación política del currículum”, en Sarramona, J. *Curriculum y educación*, pp. 53-54.

³⁹⁰ Bourdieu, P. y J.C. Passeron. *La reproducción*, p. 48.

³⁹¹ McLaren, P. *La escuela como un performance ritual*, p. 183.

En todos estos actos está actuando la hegemonía de una clase social determinada y se está reproduciendo en ellos una determinada concepción del mundo, de la sociedad y de los individuos.³⁹² Entre menos consciente esté el sujeto de la existencia de la hegemonía mayor es la fuerza de ésta. El propio Durkheim es víctima de la hegemonía cuando dice que "se hace necesario que, por las vías más rápidas, el ser egoísta y social que acaba de nacer, superponga otro, capaz de llevar una vida normal y social. Esta es, en esencia, la obra de la educación."³⁹³

En la escuela la ritualización de la vida cotidiana es altamente expresiva. Formarse en el patio de la escuela con base en la pertenencia al grupo escolar y la estatura, haciendo una fila para hombres y otra para mujeres; la velocidad del desplazamiento del patio al salón de clase; el vestir con el uniforme escolar; el ponerse en pie cuando entra al salón de clase un extraño al grupo; alzar la mano cuando se quiere intervenir oralmente; el saludo a la bandera; el canto del himno nacional; la realización de exámenes, etcétera son ritos con un alto contenido de la concepción del mundo sustentada por la clase dominante del régimen capitalista. Estos ritos expresan concepciones específicas de cómo debe realizarse la vida cotidiana del sujeto, no sólo en la escuela, sino en todos los ámbitos de la sociedad, creando una sensación de certidumbre en el sujeto por su incuestionabilidad, repetición y acatamiento generalizado.³⁹⁴ El homenaje a la bandera, por ejemplo, es asumido como un acto sacro que no requiere explicación ni justificación alguna. Aparece como algo que así debe ser sin más. Lo planteado por Amuchástegui es relevante. Dice:

"La permanencia y continuidad de las formas, programas y fechas de los actos escolares, así como del orden que organizó la rutina escolar a principios de siglo, fueron construyendo durante décadas una imagen mítica de los símbolos y próceres nacionales, así como del comportamiento correcto de los sujetos. El carácter mítico

³⁹² McLaren, P. *La escuela como un performance ritual*, p. 101. Dice Suárez Díaz: "Toda sociedad es educadora o deformadora de sus miembros. [...] La sociedad capitalista con sus seudovalores [...] deforma al ser humano. Una solución radical necesitaría pues un cambio radical de sociedad." Suárez Díaz, R. *La educación: su filosofía, su psicología, su método*, p. 153.

³⁹³ Durkheim, E. *Educación y sociología*, p. 9.

³⁹⁴ McLaren, P. *La escuela como un performance ritual*, p. 143.

alude tanto a la construcción de sus significados como a la despolitización de éstas, es decir, a la manera en que aparecen como si hubieran sido siempre así; como si el sentido no guardara relación con un momento histórico preciso y relacionado con otros sentidos.”³⁹⁵

El problema no es solamente que el profesor trate ante sus alumnos de un determinado modo a los héroes, los símbolos patrios y la historia, sino que él también está convencido de ello. Por ejemplo, no soportan los profesores que un alumno no cante el himno nacional o salude a la bandera del modo que el ritual lo establece.

Los ritos escolares buscan generar una idea mítica del Estado y de las relaciones sociales, combinado con un practicismo social reduccionista de la existencia del sujeto.³⁹⁶ Es tan alto el grado de enajenación logrado en la población por el Estado mexicano que, el simple hecho de no quitarse el sombrero ante la bandera puede generar un linchamiento en determinados actos cívicos. El profesor reacciona de manera parecida a la del ignorante común cuando su alumno comete una irreverencia de este tipo, con la agravante de que el profesor se convierte en el principal transmisor de los llamados “sentimientos patrios” que se cuentan entre los referentes más embrutecedores de los sujetos, sin que el profesor tenga consciencia de ello porque el también es depositario de los mismos.

Las grandes empresas y las asociaciones empresariales frecuentemente cuestionan el contenido de la formación profesional pero, en lo que se refiere al qué enseñar en la escuela básica, cualquier mortal con estudios profesionales o no, con cualquier especialidad académica o laboral, viva en la ciudad o en el campo y tenga cualquier grado de escolaridad, se siente facultado para opinar con una total certeza. Mientras que a la hora de una intervención quirúrgica, de reparar un vehículo averiado, de reparar un televisor y de integrar los planes de estudio de

³⁹⁵ Amuchástegui, M. “El orden escolar y los rituales”, en Gvirtz, S. (Comp.). *Textos para repensar el día a día escolar*, p. 65.

³⁹⁶ Dice Amuchástegui: “En ceremonias como el canto del himno o el izamiento de la bandera, el conjunto social expresaba simbólicamente su subordinación al Estado (la patria, la Nación), representando con un mismo comportamiento (silencio, quietud) el sentido del respeto.” Amuchástegui, M. “El orden escolar y los rituales”, en Gvirtz, S. (Comp.) *Textos para repensar el día a día escolar*, p. 74.

las carreras profesionales nadie que no posea esa especialidad se ostenta como conocedor de la misma, en lo que a la educación básica se refiere, todo el mundo sabe qué se debe enseñar. Lo extraño es que casi siempre lo que uno opina se contrapone con lo que el otro dice. Este es un fenómeno reciente.

“No hace muchos años los valores y modelos educativos estaban más cohesionados y la sociedad no cuestionaba qué es lo que se debía enseñar y cómo hacerlo. En la actualidad, cualquier profesor puede ver cuestionada su intervención y sus valores, generándose conflictos y rivalidades con otros agentes educativos; lo que repercute en un incremento del malestar docente.”³⁹⁷

La labor del maestro es formar los hombres del futuro y esto implica una fuerte presión para el docente, ya que es una tarea imposible. El enfrentarse a un grupo para lograr este objetivo conlleva a la generación de angustia, y ésta se incrementará pues, con el paso del tiempo, se comprobará que esa incapacidad sigue presente. Lo que muchos maestros hacen, en este conflicto generado por la imagen superyoica amenazante, es tomar una reacción defensiva que puede ser traducida en una constante actitud de superación, con el fin de ser cada día mejor maestro, o la de aquel que se expresa a través de la despreocupación de lo que pasa en el aula.³⁹⁸

Se podría pensar que la multiplicidad de opiniones respecto a qué debe enseñar la escuela son sólo eso, opiniones diferenciales o que el problema se debe a una diferencialidad formativa de los opinantes y no es así. En realidad existen múltiples concepciones sobre qué debe enseñar la escuela, que están sustentadas en concepciones de cómo debe ser el sujeto y éstas en concepciones ontológicas y gnoseológicas. La contradictoriedad existencial de la sociedad implica multiplicidad de concepciones, en ocasiones antagónicas del ser social y del ser individual que la mayoría de las veces son desconocidas por sus sustentantes. Están ahí,

³⁹⁷ Amuchástegui, M. “El orden escolar y los rituales”, en Gvirtz, S. (Comp.). *Textos para repensar el día a día escolar*, pp. 40-42.

³⁹⁸ Reyes Esparza, R. “El psicoanálisis y la formación de maestros”, en Biccoci Gálvez, M., et al. (Comp.) *Psicoanálisis y educación*, p. 195.

actuando permanentemente, pero el sujeto no siempre está consciente de su existencia y función. Como dice Durkheim:

“Tanto en el presente como en el pasado, nuestro ideal pedagógico es, hasta en sus menores detalles, obra de la sociedad. Es del hombre que debemos ser, y en esa imagen se reflejan todas las particularidades de su organización.”³⁹⁹

De esta multiplicidad de concepciones depende la multiplicidad divergente de exigencias que a la escuela se le hacen. Hay quienes quieren que la escuela eduque para el trabajo, otros que lo haga para el crecimiento “espiritual” y “ético” (religioso) del sujeto, unos para el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica y otros para la obediencia y el respeto de lo establecido socialmente, etcétera, conduciendo con esto a que “aumente en el profesorado el sentimiento de responsabilización y de culpabilidad respecto a lo que en el fondo son problemas complejos de orden institucional y social.”⁴⁰⁰ Lo cierto es que aun cuando el profesor desempeñara su actividad pedagógica totalmente de acuerdo con un modelo ideal de sujeto en formación, de todos modos sería objeto de crítica por aquellos que posean otro modelo ideal.⁴⁰¹ Un ejemplo de ello es la exigencia de algunos padres de familia de que el profesor castigue físicamente al alumno y a que establezca una disciplina militar en la escuela.

Pero el malestar docente no es menor que el malestar de la sociedad por el desempeño docente. El criterio de la practicidad predomina en la conciencia social: si un médico cura a un enfermo es “buen médico” y si un profesor educa a un alumno es “buen profesor”. Si bien, la mayoría de los mortales no saben pedagogía, sí ven que el desarrollo académico de los infantes no es el apropiado, lo cual conduce socialmente a pensar que tampoco los profesores saben de pedagogía. Ante esta situación, el profesor se siente injustamente juzgado.⁴⁰² Y tiene razón. Al juzgar al profesor, la sociedad no toma en cuenta las características de la escuela en la que se formó como profesor (profesorado con pésima formación

³⁹⁹ Durkheim, E. *Educación y sociología*, p. 101.

⁴⁰⁰ Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, p. 112.

⁴⁰¹ Esteve, J. M. *El malestar docente*, p. 22.

⁴⁰² *Ibid.*, p. 33.

académica, instalaciones inadecuadas, programas y sistemas académicos atrasados, etcétera), salarios muy por debajo de los ingresos obtenidos por los profesionales de otras áreas, condiciones laborales adversas, etcétera. De acuerdo con el proyecto social que casi siempre tienen los sujetos de manera inconsciente y de las necesidades mediatas percibidas desde su situación social, son las exigencias formativas de los sujetos que le presentan a la escuela. La insatisfacción de esas exigencias es interpretada como deficiencias e incapacidades del profesor. El profesor no sabe qué hacer porque ni siquiera percibe claramente el problema. Y no percibe claramente el problema precisamente por su escasa formación teórica, la cual no le alcanza para pensar la existencia de multiplicidad de proyectos de individuo en una sociedad tan contradictoria como lo es la sociedad capitalista en la que desarrolla su actividad.

A los empresarios y a los gobernantes les parece que la escuela debe formar a la fuerza de trabajo y consideran la eficiencia institucional de conformidad con este criterio. Como plantea Apple:

“Los industriales y los burócratas del Estado desean la eficacia de la escuela, hacerla capaz de dar respuesta a las exigencias ideológicas y ‘la fuerza de trabajo’ de la economía. Los problemas fiscales generados por la crisis económica contribuyen en gran medida a los intentos de las mismas personas de hacer que la educación sea más eficaz. Al mismo tiempo, debido a una crisis de legitimidad, hay presiones desde ‘más abajo’, de muchos padres y madres de estudiantes de grupos raciales, sexuales, de clase y de interés para hacer a las escuelas responsables de las necesidades competitivas que cada grupo ha detectado.”⁴⁰³

A pesar de que existe un conjunto de conocimientos inculcables a todos los sujetos independientemente de la clase social a la que pertenezcan, a la religión que profesen y al lugar en el que hayan nacido y vivan,

⁴⁰³ Apple, M. *Educación y poder*, p. 132. Dice antes en la p. 80: “Una ‘sociedad’ precisa trabajadores dóciles; la escuela, a través de sus relaciones sociales y de la enseñanza encubierta, garantiza claramente la producción de tal docilidad. Los trabajadores obedientes en el mercado laboral se reflejan en el ‘mercado de las ideas’ en la escuela.”

“sea cual sea la importancia de esas educaciones especiales, no representan *per se* la educación entera. Incluso, se puede decir que no se bastan a sí mismas; sea donde sea que se las observe, no divergen entre sí más que a partir de un cierto punto más allá del cual se confunden. Se asientan todas ellas sobre una base común. No existe pueblo alguno donde no haya un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación deba inculcar indistintamente a todos los niños, independientemente de la categoría social a la que pertenezcan éstos.”⁴⁰⁴

Sin embargo, en la actualidad son dos los modelos de sujeto exigidos a la escuela y al profesor: el de vendedor de fuerza de trabajo y el de hombre pensante. La formación de los sujetos de acuerdo con el modelo de hombre *faber* hace tiempo que se ha venido aplicando en México desde la educación básica en el nivel de secundaria. Las escuelas prevocacionales del Instituto Politécnico Nacional incorporaron la formación para el trabajo desde la tierna adolescencia del estudiante de secundaria, buscando convertirse en educación terminal de manera opcional y fracasando rotundamente en cuanto al logro del objetivo planteado, que consistía en colocar en el mercado de trabajo al egresado. Este proceso fue observado por Durkheim desde sus inicios, interpretándolo como producto del progreso social. Dice:

“... en todos los países civilizados, la educación tiende a diversificarse cada vez más y a especializarse; y esta especialización empieza cada día más pronto. La heterogeneidad que se produce de esta suerte no se basa, como aquella de la que hablábamos anteriormente, sobre desigualdades injustas a todas luces; a pesar de ello, no es por esto menor.”⁴⁰⁵

Es propio del pensamiento positivista el elogio de la especialización cognitiva y el embrutecimiento del sujeto. El eficientismo es consustancial al discurso positivista porque el discurso filosófico positivista es la ideología filosófica de la concepción burguesa del mundo.

⁴⁰⁴ Durkheim, E. *Educación y sociología*, p. 47.

⁴⁰⁵ *Id.*

El modelo de hombre *faber* ha predominado en la formación profesional, pero se extendió ya hasta el nivel de secundaria. Este modelo busca formar de manera especializada no en un ámbito del conocimiento, sino en un ámbito laboral. Es decir, no se trata de que un sujeto sepa mucho de una línea científica de conocimiento, sino que se apropie de muchos de los saberes relacionados con una práctica laboral, independientemente de que estos saberes pertenezcan a distintas líneas o disciplinas científicas.⁴⁰⁶ En cambio, el modelo de hombre *sapiens* busca proporcionar al sujeto las herramientas que le permitan pensar crítica y reflexivamente el mundo en el que existe y a sí mismo en cuanto condensación de ese mundo. Pero como dice Gramsci:

"No hay actividad humana de la que pueda excluir toda intervención intelectual, no se puede separar el hombre *faber* del hombre *sapiens*. Cada hombre, considerado fuera de su profesión, despliega una cierta actividad intelectual, o sea, es un 'filósofo', un artista, un hombre de buen gusto, participe en una concepción del mundo, tiene una línea de conducta moral, y por eso contribuye a sostener o a modificar una concepción del mundo y a suscitar nuevos modos de pensar."⁴⁰⁷

El modelo de hombre *faber* implica la creación de un sujeto enajenado, de una mercancía llamada "fuerza de trabajo" que se compra y se vende de conformidad con el estado del mercado de trabajo, de un su-

⁴⁰⁶ Dice Bohoslavsky: "... se enseña tanto con lo que se enseña como con aquello que no se enseña; muchas veces lo que no se enseña es lo vital. [...] Existe una serie de argumentos que, basados en la complejidad actual de la cultura, defienden la necesidad de promover la formación de especialistas. [...] El 'especialista' no es más que un ilustre enajenado." Bohoslavsky, R. "Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante", en Glazman, R. (Coord.). *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*, p. 69.

⁴⁰⁷ Gramsci, A. *Los intelectuales y la organización de la cultura*, p. 15. Pero tampoco sucede que un sujeto se apropie de la totalidad de las formas de conciencia o de la totalidad del conocimiento generado en un solo modo de apropiación de lo real. Al respecto plantean Berger y Luckmann: "Lo que es real 'por fuera' se corresponde con lo que es real 'por dentro'. La realidad objetiva puede 'traducirse' fácilmente en realidad subjetiva y viceversa. El lenguaje es, por supuesto, el vehículo principal de este proceso continuo de traducción en ambas direcciones. Hay que hacer notar, sin embargo, que la simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva no puede ser total. Las dos realidades se corresponden mutuamente, pero no son coextensivas. Siempre hay más realidad objetiva 'disponible' que la que se actualiza realmente en cualquier conciencia individual, sencillamente porque el contenido de la socialización está determinado por la distribución social del conocimiento. Ningún individuo internaliza la totalidad de lo que se objetiva como realidad en su sociedad, ni aun cuando esa sociedad y su mundo sean relativamente simples." Berger, P. y T. Luckmann. *La construcción social de la realidad*, p. 170.

jeto despojado de creatividad que fue educado para el trabajo pero no para el resto de su vida.⁴⁰⁸ En el peor de los casos, se debe trabajar para vivir y no vivir para trabajar, aun cuando lo ideal es la realización del hombre a través del trabajo. Pero en la sociedad capitalista el trabajo no es el proceso en el que los sujetos se realizan; es el proceso en el que al sujeto se le enajena su producto por lo que, educar para el trabajo en la sociedad capitalista es educar para la desapropiación y la alienación; es despojar al sujeto de lo que lo define como tal: su capacidad pensante, porque “todos los hombres son intelectuales, podríamos decir, pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales.”⁴⁰⁹ Como señala Ornelas, “el ejercicio de curriculum oculto, son patentes: en lugar de mentes analíticas, las relaciones sociales de la escuela reproducen pasividad y conformismo entre los niños...”⁴¹⁰

El modelo de hombre *faber* es el modelo propio de la sociedad capitalista y se está convirtiendo en el predominante en su aparato escolar. En la escuela se realizan prácticas que van incorporando al alumno la lógica de la sociedad como la única lógica posible. La manera de evaluar el desarrollo académico del alumno, el impulso de la competencia entre alumnos por la apropiación de saberes, la conducta o la presentación personal, imbuyen en el alumno la lógica imperante fuera de la escuela, sin que el profesor siquiera esté consciente de lo que está haciendo, ya que también en su conciencia todo esto aparece como la única manera posible de ser.⁴¹¹

El sujeto formado de conformidad con el modelo de hombre *sapiens* puede adaptarse a múltiples trabajos y oficios, lo mismo entiende un

⁴⁰⁸ Elliott, J. *El cambio educativo desde la investigación acción*, p. 172. Señala McLaren: “Los rituales instruccionales implicaban e insinuaban a los estudiantes un mundo de trabajo arduo, en donde aun el trabajo extenuante era santificado y estaba imbuido de moralidad cristiana y donde se otorgaban certificación y legitimidad para ser un ‘asocializado’, un ‘ordinario-normal’ o un estudiante de ‘cuarto nivel’ sin mucho a qué aspirar en el futuro, sino al mostrador de la tienda.” McLaren, P. *La escuela como un performance ritual*, p. 196.

⁴⁰⁹ Gramsci, A. *Los intelectuales y la organización de la cultura*, p. 14.

⁴¹⁰ Ornelas, C. *El sistema educativo mexicano*, p. 152.

⁴¹¹ Dice Ornelas: “Debido a los métodos de evaluación del conocimiento, del tipo de respuestas esperadas, los niños se acostumbran a valorar el trabajo sólo en términos de reconocimiento externo, lo que es similar a lo que sucede en la sociedad general, que mide a la gente por el nivel de ingresos, no por lo que sepa hacer; por el *status* social que otorga el tener dinero, no la sabiduría, el talento o la bondad de una persona...” Ornelas, C. *El sistema educativo mexicano*, p. 154.

discurso de mediana complejidad que otro elemental, discierne sobre la calidad artística, reflexiona el discurso político y publicitario, otorga sentido a sus actos, integra las imágenes de los objetos y acontecimientos en un sistema cósmico, disfruta múltiples expresiones culturales y naturales, ama al mundo y a sus semejantes y posee un alto sentido de participación en la solución de problemas sociales. Y este es el sujeto que más daño causa a la sociedad capitalista. Es preferible el asaltante, el secuestrador, el narcotraficante, el político corrupto o la prostituta que el hombre *sapiens*.⁴¹²

El capitalismo encontró en Durkheim a un excelente intelectual orgánico de la clase dominante en lo que a educación se refiere. Dice:

"No estamos todos hechos para reflexionar: son necesarios hombres de sensación y de acción. Inversamente, también es necesario que los haya cuya labor sea la de pensar. Ahora bien, el pensamiento no puede desarrollarse más que desapegándose del movimiento, más que replegándose sobre sí mismo, más que apartando de toda acción exterior al individuo que se entrega en cuerpo y alma a éste."⁴¹³

Sostiene después:

"... cada profesión constituye un ámbito *sui generis* que recaba aptitudes concretas y conocimientos especiales, en los que imperan determinadas ideas, determinadas costumbres, determinadas maneras de contemplar las cosas; y dado que el niño debe estar preparado con vistas a la función que está llamado a desempeñar el día de mañana, la educación, a partir de una cierta edad, no puede ser la misma para todos los sujetos a los que se aplica."⁴¹⁴

¡Qué tramposos son los discursos legitimadores del orden social! Pero también se podría pensar en que ciertos sistemas de pensamiento implican ingenuidad o incapacidad intelectual. La sociedad capitalista divide

⁴¹² "Un hombre que dispone de una educación general sólida, es mucho más móvil, ágil, apto para las transformaciones, para modificar y mejorar su calificación." Ritcha, R. "Educación y revolución científica", en Mariategui, J. C. et al. *Problemas teóricos de la educación*, p. 141.

⁴¹³ Durkheim, E. *Educación y sociología*, p. 40.

⁴¹⁴ *Ibid.*, p. 46.

todo y Durkheim justifica la especialización educativa basándose en una supuesta diferencialidad entre los sujetos. Primero se les divide y, luego, con lo que resulta, justifica el trato diferencial por estar divididos. Durkheim es un convencido defensor del hombre *faber* basándose en una supuesta diferencia natural entre los sujetos, cuando, en realidad, no se trata más que de la pérdida de la capacidad intelectual por las condiciones en las que se da la existencia social del sujeto; el resultado es presentado por Durkheim como causa. Por supuesto que al sujeto no sólo se le habrá de proporcionar una formación general, pero la educación básica y buena parte de la superior, sí debe estar centrada en ello. Como dice Ritcha:

“Simultáneamente sería necesario, sobre la base de una sólida instrucción general, *diferenciar*, gradualmente y con gran sensibilidad, la educación (asignaturas a elegir, etc.), individualizarla de modo tal que el joven pueda desarrollar aptitudes específicas antes de que éstas se transformen en superficiales y se pierdan. Sin una amplia base la educación especializada pierde, en la actualidad, su capacidad de fomentar las aptitudes del hombre; sin la especialización necesaria el hombre pierde el contacto con el progreso de la civilización.”⁴¹⁵

En la ritualización de la vida cotidiana escolar está implicada la formación de los sujetos de acuerdo con el lugar que ocupa la familia de la cual forman parte en la sociedad y el que ocuparán ellos mismos en la estructura social. En las escuelas privadas el estudiante, futuro dirigente empresarial o político, es un “cliente al que hay que dejar satisfecho”, en tanto que en la escuela pública el alumno es el futuro empleado del dirigente. Al dirigente se le enseña a tomar decisiones y al subalterno a acatarlas, por eso es por lo que en sus rituales la escuela va imbuyendo las actitudes y características

⁴¹⁵ Ritcha, R. “Educación y revolución científica”, en Mariategui, J. C. *et al. Problemas teóricos de la educación*, p. 141. Al respecto Peculic plantea: “El sistema educacional es uno de grandes mecanismos de transmisión por lo que se refiere a las nuevas necesidades, pero él también deberá experimentar profundos cambios. El tipo de educación que acostumbraba a formar expertos ‘para toda la vida’ está llegando también al fin. En lugar de ello habrá una gran demanda de educación permanente, de educación corriente que durante toda una vida de trabajo mantenga los conocimientos al corriente del desarrollo contemporáneo, esto, por descontado, impondrá la necesidad de toda una serie de estudios para posgraduados, estudios complementarios, transformando los estudios en relaciones laborales, en los sistemas tecnológicos y educacionales.” Pecujlic, M. “La universidad contra la muralla china”, en Mariategui, J. C. *et al. Problemas teóricos de la educación*, p. 159.

que se consideran deseables en el sujeto en formación.⁴¹⁶ Se trata de uno de los fines más elevados de la escuela: el de la formación de la personalidad del educando. Por la educación se busca que el individuo vaya más allá de la mera individualidad biopsíquica y logre la personalidad en la cual estará presente esa individualidad, se le obligue a asimilarse a una forma superior.⁴¹⁷ Esta misión es asumida por todos los componentes del aparato generador de conciencia. El problema es qué tipo de persona es la que se está formando en la escuela y en el resto de los órganos del aparato de conciencia, qué y cómo aporta cada uno de esos órganos y qué modelo de sujeto está implicado en los referentes aportados. La escuela aparece como constructora neutral de cultura⁴¹⁸ y eso le permite reproducir en ella los ritos de dominación que operan en su exterior sirviendo

“como mecanismos mediadores recurrentes, que recapitulaban continuamente la objetivación de los dominios secular y sagrado de la vida escolar aun cuando paradójicamente proporcionaban ‘aperturas’ o ‘avenidas’ para el esfuerzo creativo y el cambio reflexivo.”⁴¹⁹

“La escuela sustituye al templo como institución inculcadora. El maestro es el encargado de una misión tan sagrada como la del sacerdote, y su profesión es un ‘apostolado’. Todo el campo educativo se estructura para transmitir la religión de la Ciencia. Ésta tendría la misión de poner las nuevas bases de la integración social.”⁴²⁰

⁴¹⁶ Dice McLaren: “...el concepto de que las escuelas fueron fundadas para crear trabajadores competentes y obedientes conlleva un cierto número de implicaciones explicadas cuando introducimos un enfoque cultural y comenzamos a cuestionar la manipulación de los estudiantes mediante actos simbólicos y ritualistas.” Vid. McLaren, P. *La escuela como un performance ritual*, p. 150. Dice Althusser: “La Escuela recoge a los niños de todas las clases sociales desde la Maternal, y ya desde la Maternal, tanto con los nuevos como con los antiguos métodos, les inculcan durante años, precisamente durante los años en que el niño es extremadamente ‘vulnerable’, acorralado entre el Aparato de Estado familiar y el Aparato de Estado escuela, diversas ‘habilidades’ inmersas en la ideología dominante (lengua, cálculo, historia natural, ciencias, literatura), o bien, simplemente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía).” Althusser, L. *Posiciones*, p. 96.

⁴¹⁷ Nassif, R. *Pedagogía general*, pp. 191-192.

⁴¹⁸ “A lo largo del proceso de escolarización, la cultura es hecha y rehecha de manera continua, sin que revele la fuente de su poder legitimante: es una sonrisa sin rostro; un beso sin labios.” McLaren, P. *La escuela como un performance ritual*, p. 214.

⁴¹⁹ McLaren, P. *La escuela como un performance ritual*, p. 237. Dice Trilla: “La función de la escuela no es crear ni aplicar conocimientos, es reproducirlos. La escuela es por definición un lugar aparte; asumir una vocación contraria a ello representará, en última instancia, su negación.” Trilla, J. *Ensayos sobre la escuela*, pp. 35-36.

⁴²⁰ Tenti Fanfani, E. *El arte del buen maestro*, p. 139.

Indiscutiblemente, la escuela es una de las expresiones más nítidas de la contradictoriedad económica de la sociedad, cuando debería estar relevantemente colocada en la contradictoriedad cultural, porque hoy día la cultura es predominantemente económica. Como señala Picut: “la escuela está en el meollo mismo de las contradicciones económicas y sociales y contribuye a conservar la separación entre las fuerzas productivas de trabajo, ya sea intelectual o manual.”⁴²¹ La escuela reproduce las condiciones de producción a través de su incidencia directa en la división técnica del trabajo y en la transmisión de la ideología dominante.⁴²² En cambio, desde una postura reivindicadora del modelo educativo del hombre *sapiens* se trataría, finalmente, de una educación como la planteada por Yurén:

“la educación con sentido humanista es un proceso que consiste en: a) generar las condiciones didáctico-curriculares para que el educando construya su personalidad y su propio proyecto de vida como sujeto libre y responsable que respeta la libertad de los otros y que se opone a toda forma de dominación; b) favorecer que el educando eleve su nivel de conciencia y autoconciencia, [...] c) contribuir a que el educando desarrolle las competencias que le permitan interactuar comunicativa y cooperativamente con otros para entenderse con ellos, [...] d) hacer propicia la participación creativa de cada educando en la producción, reconstrucción y transformación de la cultura y e) contribuir a que cada educando construya conscientemente su propia identidad y la identidad de la comunidad reconociendo tanto a las otras personas como a sí mismo como miembros del género humano y parte de la naturaleza.”⁴²³

La postura de Gramsci al respecto es relevante. Refiriéndose a la educación escolástica, señala que

“las nociones aisladas no se aprendían con un objetivo práctico profesional inmediato: era un objetivo desinteresado porque el interés verdadero recaía en el desarro-

⁴²¹ Picut, P. “De la ciencia de la educación a la sociología de la educación”, en Avanzini, G. (Coord.). *La pedagogía hoy*, p. 75.

⁴²² Vid. Trilla, J. *Ensayos sobre la escuela*, p. 10.

⁴²³ Yurén Camarena, M. *Formación y puesta a distancia*, p. 24. Al respecto dice Trilla: “La formación polivalente propugnada no perseguirá el mero aprendizaje de una cierta diversidad de técnicas profesionales, sino sobre todo que el individuo llegue a la comprensión intelectual y científica del proceso global de producción.” Vid. Trilla, J. *Ensayos sobre la escuela*, p. 71.

llo interior de la personalidad, en la formación del carácter mediante la absorción y la asimilación de todo el pasado cultural de la moderna civilización europea. No se aprendía el latín o el griego para hablarlo, para trabajar de camarero, de intérprete o de corresponsal comercial. Se aprendían para conocer directamente la civilización de los dos pueblos, presupuesto necesario de civilización moderna; es decir, se aprendían para ser uno mismo, para adquirir plena conciencia de uno mismo."⁴²⁴

La postura defensora de que la educación debe estar orientada a la formación de hombres *faber* se traduce en exigencia eficientista en lo que se refiere al funcionamiento de la escuela. Dice Cervantes Galván que el desafío en la actualidad es preparar alumnos capaces de usar la tecnología disponible en su vida y disposición de trabajar en equipo, poniendo en práctica la reflexión y las habilidades de pensamiento creativo; que la filosofía de calidad debe estar enfocada en las necesidades del usuario y que por ello la escuela debe educar de acuerdo a las necesidades de los estudiantes: los alumnos son los usuarios internos la escuela y los externos son los padres de familia y la sociedad, el gobierno y las escuelas superiores; que para ello hay que crear los métodos y herramientas sencillos para lograrlo; que en esta escuela la evaluación debe estar centrada para mostrar cómo están funcionando los procesos más que el desempeño del individuo y que la participación de los padres debe ser diferente a la tradicional. Cervantes Galván no percibe que el pensamiento neoliberal se ha apoderado totalmente de su conciencia. El desafío que se plantea es propio de una manera determinada de concebir el mundo y a los sujetos. Es verborrea plantear que la educación debe satisfacer las necesidades del usuario. Se trata de una transposición de la mentalidad empresarial al ámbito educativo, en la cual se concibe al alumno como cliente. El alumno no sabe qué debe ser él; nadie puede desear lo que no conoce y el alumno no conoce por eso está ahí, en la escuela, para aprender. Este democratismo educativo es propio de la concepción burguesa contemporánea de la democracia: te creo los deseos y luego te pregunto que es lo que desees.

Dice textualmente:

⁴²⁴ Gramsci, A. "En busca del principio educativo", en Mariategui, J. C. *et al. Problemas teóricos de la educación*, p. 39.

“Los sistemas de trabajo están cambiando, como lo está haciendo la tecnología aplicada en los diferentes campos de la actividad humana. Poniendo los ojos en el futuro cercano resulta claro que ya no se requiere formar personas para desarrollar actividades repetitivas y estandarizadas, las que demandaron los sistemas de trabajo tradicionales en donde la disciplina y el orden han sido los valores más representativos. El perfil que plantea ahora es de personas con la habilidad para adaptarse a medios ambientes y demandas cambiantes y para analizar y evaluar información, con disposición para trabajar en equipo y aprender a lo largo de la vida.”⁴²⁵

Pero habría que plantearse de nuevo el sentido de la educación: ¿se trata de formar para el trabajo o se trata de formar para pensar y entender el mundo? Por otra parte, es cierto que el capitalismo actual requiere una formación para el trabajo en la que “ya no se requiere formar personas para desarrollar actividades repetitivas y estandarizadas” y que el perfil

“que plantea ahora es de personas con la habilidad para adaptarse a medios ambientes y demandas cambiantes y para analizar y evaluar información, con disposición para trabajar en equipo y aprender a lo largo de la vida”

Pero, lo que se le olvidó al autor, o bien, lo que no puede percibir el autor, es que la simplificación del proceso de trabajo por la maquinización, la automatización y la autonomización son tales que cualquier sujeto, con mínimo conocimiento, puede realizar múltiples tareas que antes requerían de una formación especializada que implicaba largos períodos de escolarización. Finalmente, el autor está preocupado por resolverle el problema a los empresarios y no por resolver el problema del sujeto en formación.

Como señala Contreras:

“El paso del profesor funcionario al profesor competitivo, no parece ser la solución, sino más bien el agravamiento del problema. Y en todo caso la imitación del mundo empresarial, si es una solución, no es necesariamente una solución educa-

⁴²⁵ Cervantes Galván, E. *Una cultura de calidad en la escuela*, p. 92.

tiva. Dar más capacidad de decisión al profesorado, en el contexto de una cultura docente en la que estén asentados el corporativismo y la comodidad personal, por ejemplo, no es evidentemente una solución. Mayores controles burocráticos (ahora encomendados directamente a la dirección de los centros) para evitar estos usos de las decisiones de algunos enseñantes significa evitar el desarrollo de una auténtica economía y reforzar la cultura en la que tales vicios han crecido. Pero fomentar en los enseñantes el espíritu empresarial como forma de movilizarlos, de hacerlos más activos y de alentar su iniciativa, es, como ha señalado Bottery, situar el móvil de la práctica docente en factores que no son educativos. Cuando la importancia no se sitúa en los valores educativos que sostienen un proyecto de enseñanza sino en las pérdidas y ganancias a que pueden dar lugar las actuaciones, es dudoso que el espíritu empresarial pueda ser la solución adecuada para recuperar el sentido educativo del oficio docente. La ética de la empresa (competitividad, rendimiento, productividad, beneficios), no es la de la educación, ni sirve para promover la participación democrática en ella.⁴²⁶

Habrà que reflexionar sobre el modelo de profesor implicado en la sociedad mexicana actual. Dicho de otra manera: ¿Cómo debe ser el profesor de los futuros vendedores de fuerza de trabajo enajenados y embrutecidos por los medios masivos de comunicación, cliente de algún partido político, y consumidores de cocacolas y hamburguesas? Ese modelo puede ser construido con los elementos contenidos en el plan de estudios, los programas de estudio de las diferentes asignaturas, las fuentes de información de cada asignatura, las concepciones ontológicas de la planta docente de las instituciones formadoras de profesores, de los profesores en servicio y de las autoridades educativas. Quizás existan diferencias o hasta contradicciones entre los elementos constitutivos del modelo o, tal vez hasta existan muchos modelos contrapuestos entre sí.

⁴²⁶ Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, p. 209. Al respecto señala Manacorda: "Es preciso por tanto, formar un hombre nuevo y es aquí donde ambos temas –conformismo y americanismo– se encuentran. Este nuevo hombre capaz de hacer frente a las exigencias de la producción industrial, debe prepararse no sólo para el trabajo, sino también para un modo de vida conforme al mismo; y eso no puede ocurrir, sino a través de métodos educativos no espontáneos, no apriorísticamente obsequiosos hacia una naturaleza presuntamente suya, sino en cierto modo autoritarios y conformantes. He aquí como el industrialismo se presenta como la razón y la medida del inevitable conformismo." Manacorda, M. "Introducción", en Gramsci, A. *La alternativa pedagógica*, p. 22.

A pesar de estos señalamientos, cada día aumenta el número de partidarios de la “eficiencia escolar”, de la privatización de la enseñanza y de la educación para el trabajo. Es indudable que muchos profesores han sido presa de los discursos ideológicos burgueses. Hoy día el eficientismo escolar se ha convertido en la preocupación central de muchos profesores de educación básica, debido a la debilidad de su formación teórica y por tanto de la filiación política de las diferentes posturas epistemológicas.⁴²⁷ Entre los funcionarios gubernamentales, en las escuelas privadas y en buena parte de la población, hoy día impera la lógica mercantil en lo que a operación de la escuela se refiere. Los

“problemas de la escuela tienden a analizarse con una lógica de ‘mercado’: extensión del calendario escolar, incrementos salariales para los docentes (particularmente para los de ciencia y matemática), mayor disciplina, una mayor cantidad de tareas para hacer en el hogar, etcétera.”⁴²⁸

Hasta los pedagogos y los profesores han sido cautivados por el discurso eficientista. Cada día se cree más que el problema de la escuela se reduce a cuestiones administrativas y uno de los más importantes esfuerzos de imposición como teoría pedagógica lo constituye la denominada “tecnología educativa”. En ésta, los sujetos son concebidos como datos, la educación como subsistema; planear, administrar y evaluar como fases fundamentales del proceso escolar.⁴²⁹

El eficientismo en educación básica se observa claramente en los cursos de actualización del magisterio, en el lenguaje introducido en la actualidad de “misión y visión” en las instituciones educativas y en educación superior en el evaluacionismo promovido por la Secretaría de Educación Pública y la Asociación de Universidades e Instituciones

⁴²⁷ “Muchos maestros comprometerán con ellas [las metas de políticas reformistas] creyendo que merece la pena alcanzarlas e invertir las cantidades excepcionales de tiempo que se necesitan, tratando de asumirlas con seriedad. Estos maestros se explotarán a sí mismos trabajando incluso más duramente, con baja remuneración y en condiciones intensificadas, con tal de vencer las contradictorias presiones a las que estarán sometidos. Al mismo tiempo, sin embargo, la carga adicional de trabajo creará una situación en la que será imposible alcanzar plenamente esas metas.” Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, p. 26.

⁴²⁸ Ghilardi, F. *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, p. 13.

⁴²⁹ *Vid.*, Martínez, D. *El riesgo de enseñar*, pp. 95-96.

de Educación Superior. Por cierto, es tanta la ingerencia de la SEP, la ANUIES y CONACYT en la vida académica de las instituciones de educación superior que la autonomía universitaria ha quedado reducida a su enunciación en el nombre de las universidades. Como señala Davini:

“Finalmente, el refuerzo a la lógica eficientista viene de los organismos de conducción educativa, por la creciente burocratización de la escuela y la lógica de controles externos sobre las escuelas y sobre las instituciones de formación de grado, sin transformar los procesos internos y sin la participación de los docentes.”⁴³⁰

Contreras es claro y directo en el planteamiento del problema. Dice:

“... en este sentido, lo que viene propugnándose es que los servicios públicos deben también imitar a las empresas privadas en las nuevas formas de gestión y éstas se caracterizan precisamente por sus rasgos posfordistas. Ya no se trata de que los empleados se dediquen exclusivamente a ejecutar los planes de la dirección, ahora se pretende más bien movilizar los recursos humanos, aprovechando las capacidades y las iniciativas de los trabajadores. Para ello es fundamental flexibilizar el trabajo, ceder responsabilidad a los trabajadores y controlar su rendimiento, y ello requiere una clara definición de objetivos. Así, la descentralización o la autonomía de los servicios en su gestión debe ser entendida en el contexto de una definición centralizada de los objetivos y de los cuerpos de alta gestión e inspección que vigilan su rendimiento. Para su eficaz funcionamiento, este tipo de organización requiere unos equipos directivos con gran capacidad de liderazgo para animar a los empleados a poner en juego su iniciativa, y sistemas de gestión centrados en la mejora continua

⁴³⁰ Davini, M. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, p. 41. Dice en seguida: “Ya en la década del 90 el discurso ha cambiado. En los tiempos actuales puede apreciarse el progresivo desplazamiento del eje de la democratización y la paulatina adopción del discurso administrativo-económico, fuertemente inspirado en documentos de organismos internacionales y financiadores./ Con ello se ha logrado la restauración de los núcleos de la tradición eficientista en propuestas de modernización y control de calidad y de gestión. La tónica estriba en provocar los cambios internos a partir de los sistemas de control, medición y evaluación externos, restaurando el modelo de la 'caja negra'. [...] La pedagogía crítico-social de los contenidos ha quedado absorbida por acuerdos de actualización de los contenidos de los documentos curriculares, recuperando los rasgos de la tradición académica, articulados con procesos de evaluación del rendimiento escolar en las distintas disciplinas. El impacto más fuerte ha sido destacar la incompetencia de la escuela (y por ende, de los docentes) para lograr resultados de aprendizaje./ Entretanto, la pedagogía hermenéutico-participativa ha desaparecido de la agenda educativa.” *Ibid.*, p. 47.

para adaptarse flexiblemente a las demandas y para garantizar su eficacia en el logro de los objetivos.⁴³¹

Más adelante señala:

“Lo que refleja todo esto es efectivamente un modelo de ajuste y demanda, pero no un modelo de diálogo social en la definición de la escolaridad. La escuela empieza a moverse para ofrecer lo que atrae a la clientela. Y la clientela se mueve en función de aquello que siente que es competitivo en el mercado social. Así, mientras que ni escuela ni usuario se sientan a discutir qué creen que debería ser la práctica educativa, ambos resultan estar haciendo movimientos de ajuste a partir de demandas y necesidades que no controlan, porque no actúan como colectivo que toma decisiones deliberativas y compartidas, sino como agentes aislados guiados por intereses individuales, no sociales. No participan en la definición colectiva de la educación y de sus vinculaciones con la sociedad, sino tan sólo en procesos de elección y de educación a partir de decisiones de las que están excluidos, porque son decisiones que toma la Administración. Y si el Estado devuelve realmente competencias a la sociedad pero ésta no decide ni actúa como tal, esto es, como colectividad organizada, sino tan sólo como la suma de decisiones y acciones particulares, debe entenderse necesariamente el modelo de mercado, en cuanto que forma de gestión social, como un modelo poco racional.”⁴³²

El modelo educativo mercantil ritualiza el culto a los símbolos patrios y elimina el entendimiento de las condiciones en las que se generan los acontecimientos en los que participaron los “héroes nacionales”. La historicidad de los procesos sociales no es motivo de tratamiento objetivo, sino que los rituales son acompañados de relatos repletos de exaltaciones a las cualidades de los “héroes”, presentándolos como seres superiores a cualquier humano y despojados de intereses de clase, de pasiones y anhelos de poder. Los “héroes” aparecen como superhombres que hacen la historia, que jalen a la multitud a formas superiores de existencia social. Visionarios del futuro de la humanidad. La fuerza embrutecedora del mito surte

⁴³¹ Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, pp. 196-197.

⁴³² *Ibid.*, pp. 200-201.

efecto. El propio profesor es víctima de la mitificación de la historia, por lo que apasionada y acríticamente asume posturas fanáticas al respecto.

La formación científica del estudiante de educación básica se convierte en aprendizaje de saberes en lo que respecta al conocimiento físico-natural y a mitología en lo que a desarrollo histórico se refiere.

“Por otra parte, y en todos los grados, la enseñanza desconoce en el alumno al futuro ciudadano. No da importancia suficiente a la explicación objetiva y científica de los hechos económicos y sociales, a la cultura metódica del espíritu crítico, al aprendizaje de la energía, de la libertad, de la responsabilidad. Ahora bien, esta formación cívica de la juventud es uno de los deberes fundamentales de un estado democrático, y es a la enseñanza pública a la que corresponde cumplir con ese deber.”⁴³³

Son los referentes teóricos y los artísticos los que más activan la capacidad analítica, crítica y reflexiva en los sujetos pero esta posibilidad es anulada por la mitología histórica y la transformación de los conocimientos científicos y filosóficos a saberes. Como señala Amuchástegui:

“Otro filósofo y epistemólogo contemporáneo, Gastón Bachelard, también se refiere a las limitaciones del pensamiento para pensar de manera distinta del modo en que se aprendió, y de cómo, en el caso de la ciencia, los conocimientos adquiridos por la experiencia pueden obstaculizar el estudio de ésta.”⁴³⁴

Del mismo modo que los conocimientos ateóricos pueden obstaculizar la construcción de teorizaciones también pueden favorecerla. Es el caso de la construcción de nuevas categorías y de la percepción de procesos no teorizados. Lo que sí es sumamente difícil de conseguir, es que los referentes empíricos se subordinen a los teóricos, a los religiosos o a los artísticos. Por eso es por lo que sumando los sujetos poseedores de tres de las formas de la conciencia, la teórica, la religiosa y la artística no alcanzan a representar el 1% de los poseedores de una sola

⁴³³ Langevin, P. y H. Wallon. “Plan de reforma langevin-Wallon”, en Mariategui, J. C. et al. *Problemas teóricos de la educación*, p. 49.

⁴³⁴ Amuchástegui, M. “El orden escolar y los rituales”, en Gvirtz, S. (Comp.). *Textos para repensar el día a día escolar*, p. 73.

de ellas, la conciencia empírica. Aunque la ideología anide en todas las formas de la conciencia, es en la conciencia empírica en la que invade la totalidad del bloque de pensamiento.

La modalidad didáctica con la que se realiza la enseñanza de la mitología histórico-social y se transmiten los saberes científicos despojados de la lógica de construcción es la memorización. El alumno es convertido en un recipiente sobre el cual el profesor vierte saberes y mitos y el alumno los incorpora acríticamente, pues,

“en la educación bancaria no puede haber conocimiento pues los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar el contenido narrado por el educador. No realiza ningún acto cognoscitivo, una vez que el objeto que debiera ser puesto como incidencia de su acto cognoscente es posesión del educador y no mediador de la reflexión crítica de ambos.”⁴³⁵

La escuela es el único órgano del aparato de hegemonía que se ocupa de manera especializada en formar los intelectuales que la clase dominante requiere para darle funcionalidad al régimen y generar su reproducción y fortalecimiento, de ahí que

“la complejidad de las funciones intelectuales en los diversos estados se puede medir objetivamente por la cantidad de escuelas especializadas y por su jerarquización: cuanto más numerosos sean los grados verticales de la escuela, tanto más complejo es el mundo cultural, la civilización, de un determinado Estado.”⁴³⁶

⁴³⁵ Freire, P. *Pedagogía del oprimido*, p. 87. Dice Gramsci: “Hay que superar el distorsionamiento imperante de considerar la cultura como el saber enciclopédico, donde se concibe al hombre como un recipiente al que hay que atiborrar de datos empíricos y hechos mortificantes, convirtiendo al cerebro en una serie de casilleros con respuestas mecánicas a los problemas y estímulos del mundo externo. Esta forma de cultura es verdaderamente perjudicial sobre todo para el proletariado. Sólo sirve para generar una casta de pseudo intelectuales que desembuchan datos y fechas para interponer una barrera con los demás. Sólo sirve para generar ese tipo de intelectualismo incoloro e insípido tan bien fustigado por Romain Rolland, cuando lo califica como generador de una caterva de presuntuosos y delirantes, más deletereos para la vida social que lo que pueden ser los microbios de la sífilis, para la salud del cuerpo humano. El estudiantillo que sabe algo de latín y de historia, el abogadillo que ha logrado arrancar su título a la desgana y a la situación de coladera universitaria creerán que son distintos y superiores. Incluso que el mejor obrero especializado que realiza en la vida una tarea bien precisa e indispensable, y que vale en su actividad 100 veces más que los intelectualillos en la suya. Esta actitud pseudo intelectual no es cultura, sino pedantería y contra ella hay que reaccionar vigorosamente.” Gramsci, A. *La alternativa pedagógica*, p. 101.

⁴³⁶ Gramsci, A. *Los intelectuales y la organización de la cultura*, p. 16.

La formación intelectual es diferencial por nivel escolar y por especialidad pero, en general, se supone que la educación tiene la finalidad de generar el crecimiento moral e intelectual en los sujetos y es "el espacio institucional donde es posible acceder a las formas más complejas y elaboradas del saber."⁴³⁷

Pero a pesar del carácter reproductor del régimen social, la escuela, como cualquier otro órgano del aparato de hegemonía, transmite a los sujetos referentes que implican criticidad y reflexión diferenciales entre los sujetos, dependiendo de la estructura de sus respectivas conciencias. Al reproducir, la escuela produce sujetos en los que se encarnan proyectos sociales antagónicos a los difundidos por ella. Sin embargo, cuantitativamente hablando, el número de sujetos críticos generados por la escuela es mínimo comparado con el número de depositarios del modelo hegemónico, ya que muchos de los antagonistas caminan por la ruta del vandalismo o la delincuencia. La disidencia social predominante en épocas de paz social se expresa en forma de robo, prostitución, corrupción, narcotráfico, secuestro, etcétera.

¿Qué posibilidades existen de transformar el papel de la escuela? La escuela es condensación de la sociedad en la que existe. Pero esta condensación, al igual que cualesquiera otras, expresa de manera predominante un determinado tipo de características que son las relacionadas con la transmisión de referentes básicos de los lenguajes, la historia y la ciencia. La escuela no se puede cambiar al margen de la sociedad que encarna, del mismo modo que la sociedad no se puede transformar exclusivamente a través de la escuela.

Respecto al papel que al profesor le corresponde en la transformación de la educación, existen posturas contrapuestas que van desde la que considera que a él le corresponde guiar la transformación revolucionaria de la sociedad y, por tanto, de la escuela, hasta la que dice que el profesor debe limitarse a la acción pedagógica dentro de la escuela. Existen posturas ilusas como la de Contreras cuando dice:

⁴³⁷Tenti Fanfani, E. *La escuela vacía*, pp. 22-23.

“No hay posibilidad de transformación profunda de la educación si no se toman en consideración aquellas organizaciones institucionales que están estructurando y mediando la función de la escuela en el contexto más amplio de la sociedad. Por esta razón es necesario participar en aquellos movimientos que están pretendiendo una transformación social, creando esferas democráticas, ya que no es la escuela la que crea la democracia, sino que son los movimientos que actúan fuera de las aulas. Los enseñantes deben tomar un papel activo, organizándose junto con los padres y madres y otros sectores de la comunidad, con objeto de excluir del poder a aquellas instituciones y grupos políticos que ejercen una influencia excesiva y perjudicial sobre el curriculum y la política escolar. Esto significa que los docentes deben ser más sensibles a la comunidad, por lo que deben evitar la ideología excluyente del profesionalismo, que normalmente se define por oposición al resto de los grupos con intereses en la educación.”⁴³⁸

Lo planteado por Contreras está basado en una imagen idílica que no corresponde con lo que realmente son los profesores. El autor está pensando en los intelectuales orgánicos de las clases subalternas planteados por Gramsci pero, en México, hace tiempo que los profesores dejaron de ocupar ese sitio en la sociedad. El tránsito del México rural al urbano implicó el tránsito del profesor intelectual orgánico a “empleadillo del gobierno”. Los profesores, al igual que los miembros de cualquier otro gremio, no se percatan de cómo son. Esto se debe, entre otras cosas, a que el gremio vive al margen de otros gremios y de otros individuos que poseen características muy diferentes a las suyas.

Sólo una sociedad democrática, crítica y reflexiva en la que predominen los valores de solidaridad, honestidad y libertad puede generar escuelas completamente diferentes a las existentes. Para lograrlo es necesario dar la lucha en todas las trincheras, entre ellas, la escuela, pero muy especialmente en ella debido a que es la institución generadora de intelectuales por excelencia. El problema principal es el de formación y conducción del ejército de intelectuales encargados de dar esa lucha, porque es la escuela la que forma los intelectuales y son los partidos políticos los que encausan su acción. La escuela no genera el suficiente número de intelectuales antagónicos al sistema y los dirigentes de los

⁴³⁸ Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, p. 119.

partidos políticos no se interesan en la transformación de las estructuras sociales, por lo que la acción de los intelectuales acaba reducida a "voz crítica" y hasta allí, en tanto que los políticos profesionales autodenominados progresistas, se ocupan en la conservación y ampliación de sus cotos de poder, reproduciendo las prácticas y el proyecto histórico de las clases sociales que dicen combatir. El intelectual revolucionario acaba marginado del poder y aislado de la acción política.

El profesor mexicano de hoy no es útil en la transformación de la escuela y mucho menos en la transformación de la sociedad. La lógica de la escuela y de la sociedad corresponde plenamente con la lógica del profesor. No es cierto que en la mayoría de los profesores existe el deseo o la necesidad de transformar la educación; la inmensa mayoría está en desacuerdo con determinadas estrategias de aprendizaje, con la manera en la que se administra, etcétera pero no con la totalidad del modelo. Como dice Althusser:

"Pido perdón a aquellos maestros que, en condiciones terriblemente adversas, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra la rutina en la que están cogidos, las escasas armas que pueden encontrar en la historia y en el saber que aquellos 'enseñan'. Estos hombres son de la raza de los héroes. Pero son pocos, al lado de cuantos (la mayoría) no tienen ni la mínima sospecha del 'trabajo' que el sistema (que los sobrepasa y los aplasta) les obliga a realizar, y que, peor aún, ponen todo su corazón y su ingenio en realizarlo sin la más remota consciencia de ello (¡los famosos métodos nuevos!). tan poco lo sospechan que ellos mismos contribuyen, con su misma dedicación, a conservar y alimentar esta representación ideológica de la Escuela, que convierte a la Escuela en algo tan 'natural' e indispensable-útil, e incluso beneficiosa para nuestros contemporáneos, como 'natural', indispensable y generosa era la Iglesia para nuestros antepasados de hace algunos siglos."⁴³⁹

Efectivamente,

"toda revolución viene precedida de un intenso trabajo de elaboración crítica, de penetración cultural, de la infiltración de ideas en agregados de hombres antes re-

⁴³⁹ Althusser, L. *Posiciones*, p. 98.

fractarios a la cultura del cambio, ocupados y enajenados en resolver sus problemas de sobrevivencia de cada día, hora por hora, sólo interesados de manera individual en el propio problema económico y político, encerrados y entrampados en sí mismos, sin desarrollar lazos de solidaridad, con los demás que se encuentran en las mismas condiciones.⁴⁴⁰

La acción política que verdaderamente cercena las entrañas del régimen es aquella que se realiza en el campo de la cultura, es decir, la *acción pedagógica*. La acción electoral, que es el punto de concentración de la actividad de los partidos políticos, implica una relación con los sujetos como “clientes”. En este tipo de acción no se trata de transformar la estructura de la conciencia de los sujetos sino de hacerlos votar por un partido político, para hacer posible el acceso a puestos públicos a individuos que representan a determinados grupos de poder. De acuerdo con esta finalidad de la acción política, la mejor manera de hacerlo es a través de la publicidad, ofreciendo al partido y a sus candidatos como la mercancía que mejor satisface determinado tipo de necesidades. En cambio, la lucha política basada en la acción pedagógica busca desestructurar las conciencias y constituir las de otro modo; quiere hacer cambiar los actos, los anhelos, las ilusiones y las fantasías de los sujetos; quiere lograr que el sujeto desee una sociedad completamente diferente a aquella en la que vive.

La escuela puede ser transformada sólo si se transforma la sociedad de la cual es encarnación. Pero el hecho de que la escuela no pueda por sí sola transformar la sociedad no significa que en ella no se deba realizar ninguna acción revolucionaria.

“No hay pues alternativa pedagógica posible sin una previa transformación social. Ha habido, por supuesto, quien asumiendo parcialmente este tipo de planteamientos sobre la reproducción, no ha querido renunciar a unos ciertos niveles de confianza en la potencialidad de la acción escolar para la transformación social.”⁴⁴¹

⁴⁴⁰ Gramsci, A. *La alternativa pedagógica*, p. 102.

⁴⁴¹ Trilla, J. *Ensayos sobre la escuela*, p. 11. Dice Apple: “Demasiadas personas, incluyendo muchas de izquierda, han ignorado la importancia de la educación como factor esencial para otra actividad política, y también han ignorado lo que las luchas en torno al contenido, la forma y los objetivos de

La escuela es un lugar privilegiado de la acción pedagógica. Ni siquiera es necesario que sea destinada a la ideologización o, mejor dicho, no es conveniente destinarla a la ideologización; con enseñar a pensar se están generando las condiciones básicas para formar sujetos críticos, reflexivos, revolucionarios.

En la valoración de la participación política del profesor en la transformación de la educación y de la sociedad se asumen posturas extremas. Unos consideran al profesor como "el intelectual orgánico de las clases subalternas" que las conducirá a la felicidad revolucionaria, y otros subestiman el papel del profesor por su ignorancia, clasemediarismo y enajenación. Por ejemplo, Contreras dice:

"... el compromiso con la comunidad, para el intelectual crítico, no consiste sólo en un ideal de servicio a la sociedad. Tiene que ver además con la convicción de que los intentos de convertir la enseñanza en una práctica más justa y democrática no pueden desconectarse de una pretensión semejante para toda la sociedad. Según hemos visto en Giroux, la educación sólo puede transformarse actuando también, y simultáneamente en la comunidad en la que aquélla tiene lugar. Por tanto, la transformación de la enseñanza para hacerla más justa y educativa debe realizarse en conexión con los movimientos sociales (y no sólo profesionales) que aspiran a la democratización de la sociedad. Bajo esta perspectiva, la autonomía no estaría desconectada de este último propósito político, porque la autonomía profesional del profesorado, entendida como proceso progresivo de emancipación, no estaría desconectada de la autonomía social, esto es, de las aspiraciones de las comunidades sociales por crear sus propios procesos de participación y decisión en los asuntos que afectan a sus vidas."⁴⁴²

Contreras confunde los planos en los que se da la existencia del profesor. Una cosa es que Juan, que participa de manera activa y protagónica en la política sea profesor y, otra, que Juan como profesor esté obligado a participar políticamente de manera activa. Todos los individuos hacemos política pero sólo algunos lo hacen de manera deliberada y consciente:

la educación han hecho y pueden hacer. Para ellos, las escuelas sólo son instrumentos de dominación. Nosotros no debemos aceptar esta opinión. Puede haber y hay cosas por hacer en educación." Apple, M. *Educación y poder*, p. 14.

⁴⁴² Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, pp. 139-140.

los profesionales de la política. Afirmar que el profesor deba ser político activo y, además, democrático o progresista, es tan incorrecto como afirmar que los médicos deban ser políticos activos y, además, reaccionarios y antideocráticos. Como profesor o como abogado, como médico o como escultor, como agricultor o como obrero, todos los sujetos deben poseer una conciencia crítica y reflexiva y participar en los procesos políticos de manera conciente, más allá de las cuestiones ocupacionales. Frecuentemente el autor se refiere al profesorado como unidad indiferenciadamente constituida, sin considerar que, realmente, la diversidad existente entre los miembros de cualquier profesión se da también entre el magisterio. Entre el magisterio también se encarna la multiplicidad existencial social en sujetos contradictorios en sí mismos y entre unos y otros.

Giroux, cayendo en la actitud tan generalizada en el terreno del tema educativo y de los profesores, consistente en señalar muchos “deber ser”, dice: “Los maestros también deben intentar investigar los principios ideológicos incrustados en la estructura del conocimiento en el salón de clases.”⁴⁴³ ¿Cómo van a investigar los profesores los principios ideológicos incrustados en la estructura del conocimiento en el salón de clases si no saben investigar y no saben que existe la ideología? En su mayoría, los profesores son claros ejemplos de la eficiencia del aparato de hegemonía: son constructos altamente enajenados, inconscientes de la existencia de la enajenación. La fuerza de la reprimenda al alumno que no rinde honores a la bandera o no canta con fuerza el himno nacional lo pone de manifiesto. Como señala Bohoslavsky:

“Enseñar a los alumnos a pensar y a ejercer la reflexión crítica es una meta que frecuentemente mencionamos como inherente a la función docente. Sin embargo, muchas veces esto no pasa de ser una enunciación de buenos propósitos. Repetidores en lugar de seres pensantes, receptores en lugar de evaluadores, es el producto lógico de las formas en las que enseñamos, que reflejan aquellas según las cuales hemos aprendido.”⁴⁴⁴

⁴⁴³ Giroux, H. *Teoría y resistencia en educación*, p. 249.

⁴⁴⁴ Bohoslavsky, R. “Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante” en Glazman, R. (Coord.) *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*, p. 84.

Contreras, recuperando planteamientos de Gramsci dice:

“... la definición del profesor como intelectual transformador, de raíces gramscianas, permite a Giroux expresar su tarea en los términos del compromiso con un contenido muy definido: elaborar tanto la crítica de las condiciones de su trabajo como un lenguaje de posibilidad que se abra a la construcción de una sociedad más democrática y más justa, educando a su alumnado como ciudadanos críticos y activos, y comprometidos en la construcción de una vida individual y pública digna de ser vivida, guiados por los principios de solidaridad y de esperanza.”⁴⁴⁵

Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que el profesor mexicano sólo alcanza a percibir bien su situación salarial y desde ahí invoca la transformación democrática y libertaria del país. Cuando se platica con el profesor después del mitin o del plantón, se encuentra uno con un sujeto en el que lo que decían los carteles que portaba o las frases que gritaba, no tienen absolutamente nada que ver con las concepciones sociales y políticas que realmente posee. Lo mismo sucede en el salón de clase: aquel hombre libertario del “movimiento magisterial” es un tirano con sus alumnos y un ignorante total de las diferentes concepciones políticas libertarias y de las condiciones sociales en las que se generaron. El profesor realmente no desea la transformación de nada. Lo único que quiere es un mayor salario para cambiar con mayor frecuencia de carro, hacer arreglos a la casa y festejar los quince años de la hija menor con un mayor grado de derroche.

El profesor mexicano sale a la calle en manifestación o participa en un mitin y en ese momento se siente democrático, progresista, crítico del sistema y revolucionario; entra al salón de clase y es un déspota, un arbitrario y un impositivo. Al profesor se le adiestra para que, a su vez, interiorice en los alumnos el sometimiento al régimen. La escuela es uno de los pilares de la incorporación al sujeto de los rituales del saber despojados de contenido. La domesticación del profesor empezó en casa, con su familia; se continuó en preescolar, primaria, secundaria y bachillerato pero, hasta en la escuela se le trató de igual manera que a todos los demás. Es decir, se le sometió al mismo proceso de asimilación de las ideas propias del régimen

⁴⁴⁵ Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, p. 120.

social. Es hasta la educación normal que se le depura hasta hacerlo adquirir la figura del molde magisterial. Es en las instituciones formadoras de profesores en donde se encuentran los principales escultores de profesores. Es en la familia y en las instituciones formadoras de profesores donde se introducen en el sujeto los referentes básicos de la conformación de la personalidad del profesor y, por tanto, de su ideología.

El planteamiento de Contreras es impecable:

“Lo que sugiere el modelo del profesorado como intelectual crítico (a diferencia de lo que parecía insinuar la visión de los enseñantes como profesionales reflexivos) es que tanto la comprensión de los factores sociales e institucionales que condicionan la práctica educativa, como la emancipación de las formas de dominación que afectan a nuestros pensamientos y a nuestra acción no son procesos espontáneos que se producen ‘naturalmente’, por el mero hecho de participar en experiencias que se pretenden educativas. La figura del intelectual crítico es así la de un profesional que participa activamente en el esfuerzo por desvelar lo oculto, por desentrañar el origen histórico y social de lo que se nos presenta como ‘natural’, por conseguir captar y mostrar los procesos por los que la práctica de la enseñanza queda atrapada en pretensiones, relaciones y experiencias de dudoso valor educativo. En el esfuerzo, también, por desvelar las formas de organización pueden no sólo limitar las posibilidades de la acción docente, sino también las propias perspectivas de análisis y comprensión de la enseñanza, de sus finalidades educativas y de su función social. Igualmente, el intelectual crítico está preocupado por la captación y potenciación de los aspectos de su práctica profesional que conservan una posibilidad de acción educativamente valiosa, mientras busca la transformación o la reconducción de aquellos aspectos que no la tienen, ya sean personas, organizativas, o sociales.”⁴⁴⁶

Pero el profesor mexicano está muy lejano de estas características. El hecho de que en las escuelas normales sólo no se le enseña historia sino didáctica de la historia, ni siquiera sospecha de la existencia de diferentes corrientes interpretativas de la historia, mucho menos ha asimilado en su conciencia las categorías de historicidad, devenir, contradictoriedad, mutabilidad, etcétera, que son imprescindibles para pensar la sociedad como construcción humana y no como producto natural.

⁴⁴⁶ Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, pp. 138-139.

ASPIRACIONES SOCIALES Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y SINDICAL

LAS ASPIRACIONES

El instinto fundamental del sujeto es la auto-conservación y en su búsqueda pocas veces queda el tiempo para pensar en un proyecto de vida. Sumidos en el esfuerzo de atender su fuente de ingreso principal, sólo se piensa en desarrollar la suficiente habilidad para sostenerse en ella día a día. La identidad ocupacional motiva la conformación de un proyecto de vida y es la representación subjetiva de la inserción concreta en el mundo del trabajo en el que el sujeto puede percibirse incluido o excluido. En el proyecto de vida quedan representadas variables psicosociales que definen rasgos de la personalidad y que asocian las dimensiones básicas de tiempo y espacio tanto personales como colectivas. El criterio último en la toma de decisiones del sujeto no es el científico. Las circunstancias personales de vida fundidas con los momentos sociohistóricos estructuran el ciclo vital. Elegir una forma personal de vida exige definiciones éticas como el ser hombre o ser mujer y se relaciona con las percepciones subjetivas sobre lo que es prestigioso o genera éxito económico. Por tanto, “un proyecto de vida” exige la consolidación de

una identidad que contemple temas como roles sexuales, grupos étnicos y religiosos, estratos sociales, coherencia personal, etcétera.

Toda persona considerada sana trata de integrar el mundo exterior con su mundo interno; en ese esfuerzo está desarrollando un proceso de maduración afectivo/cognitivo que irá sentando las bases de una relación consigo y con el entorno. Es capaz de orientar sus acciones en función de un modelo de valores, actúa con responsabilidad, desarrolla actitudes de respeto, sobre todo para quienes están en desventaja o que tienen pensamientos diferentes. Enfrenta el reto de vivir con una postura reflexiva, comprendiendo la información y procesándola.

Entre los profesores no existe la cultura de la anticipación en la búsqueda de escenarios deseables. En una encuesta realizada en el estado de Guanajuato se encontró que entre las expectativas de los profesores las tres más frecuentes eran las de ofrecer mejores condiciones de vida a sus descendientes, lograr ascensos y “aguantar” hasta llegar a la jubilación.

Entre los que respondieron de la primera forma se puede apreciar un atisbo de prospectiva, aunque limitando las posibilidades personales y con ello el surgimiento de las frustraciones. Las frustraciones pueden originar actitudes psicópatas. Dice Lafarga:

“Por ejemplo, lo que una vez fue amor genuino, o lo que se distorsiona al complacer y aplacar fácilmente puede convertirse en lo que se conoce como conducta masoquista. Si una persona complace o aplaca demasiado, en un momento dado niega su propia identidad hasta el grado en que dirige su coraje y hostilidad contra sí misma; se permite a sí misma humillarse constantemente; en vez de negar su coraje, como en la manipulación, dirige ese coraje hacia el interior, *hacia sí misma*.”⁴⁴⁷

Esto se observa en la conducta de algunas profesoras que constantemente hacen alusión a su sacrificio para que los hijos estudien e incluso consideran “malas madres” a aquellas que continúan preparándose académicamente, por no prestar a sus hijos “la atención debida”. Esto es más común en parejas donde ambos cónyuges son profesores o donde sólo la mujer trabaja y representa el pilar económico de la familia y, por

⁴⁴⁷ Lafarga Corona, J. y J. Gómez del Campo. *Desarrollo del potencial humano*, Vol. 3, p. 74.

lo mismo, quienes sostienen los estudios de los hijos. La generalidad de las conversaciones entre grupos de profesoras con estas características, se centran en la descalificación de su cónyuge en quien descargan todas las culpas de sus desgracias. Muy frecuentemente se presentan a trabajar con huellas de maltrato físico proveniente de su cónyuge. Lafarga señala también que

“la razón distorsionada para necesitar autodestruirse es obtener amor y atención. El martirio consiste en producir auto-sufrimiento a fin de recibir amor. [...] esta actitud representa un corto paso de la conducta masoquista hacia la manifestación más extrema de la depresión psicótica.”⁴⁴⁸

El problema de la identidad está íntimamente ligado al de la ideología. Para Althusser

“la ideología es un conjunto de normas-imágenes en las cuales los individuos se reconocen y se comportan de manera que corresponda con esas imágenes. Esta concepción de la ideología se extiende a todas las sociedades –de clase o no– y a todos los individuos (sujetos ideológicos). Esta concepción de la ideología combate las teorías según las cuales la ideología es una concepción falsa de la realidad o sólo un conjunto de creencias o ideas; no incluye sin embargo la posibilidad de pensar las ideologías de clase, lo que hace es sugerir un tipo de análisis diferente, que parta no de las ideas de los individuos, de los discursos que expresan o de lo que dicen que corresponde a su conciencia, sino de sus prácticas reales.”⁴⁴⁹

Esta consideración atiende al hecho de que cada individuo construye sus formas de relación y con ellas su conciencia.

Giroux dice que la ideología ha sido tratada por un número pequeño de teóricos marxistas en el sentido positivista, es decir, como un conjunto de creencias y formas de discurso construidas para satisfacer las necesidades e intereses de grupos sociales específicos. Por ejemplo, Lenin concibió la ideología como una fuerza positiva por el grado en que

⁴⁴⁸ Lafarga Corona, J. y J. Gómez del Campo. *Desarrollo del potencial humano*, Vol. 3, p. 74.

⁴⁴⁹ Aguilar Rivero, M. *Teoría de la ideología*, pp. 5-6.

suministraba a la clase trabajadora las actitudes y habilidades necesarias para la autodeterminación. Similarmente, Gouldner ha realizado uno de los intentos más apremiantes por rescatar la ideología de su estatus peyorativo al argumentar que todas las ideologías contienen la posibilidad de desarrollar una visión crítica del mundo y que se trata de interpretaciones que definen la ideología en términos muy peyorativos, esto es, como falsa conciencia (Marx), como creencias no científicas (Althusser), o como conjunto de creencias que funcionan para legitimar a la dominación (Habermas).

La distinción entre ideología y materialidad de la cultura no puede ser reducida al simple dualismo de ideas contrapuestas a la realidad material. La relación de la ideología con la cultura material es más compleja que esto porque, por un lado, la ideología puede ser vista como un conjunto de representaciones producidas e inscritas en la conciencia y en las conductas humanas, en el discurso y en las experiencias vividas. Por otro, la ideología afecta y es concretada en varios *textos*, prácticas materiales y formas materiales. En consecuencia, el carácter de la ideología es subjetivo, pero su efectividad es tanto psicológica como conductual; sus efectos no están sólo enraizados en la acción humana sino también inscritos en la cultura material. La ideología como constructo incluye la noción de mediación que no la limita a una forma ideal.⁴⁵⁰

Otra consideración es la defendida por Iglesias quien sostiene que

“el hombre ve las cosas desde el sitio que ocupa en la sociedad y la *toma de conciencia* es limitada por las condiciones materiales. Pero las fuerzas objetivas que lo mueven a formar tal concepción y a sostenerla permanecen ignoradas y allí radica la esencia de la concepción ideológica.”⁴⁵¹

Para Althusser, la ideología se encuentra directamente en contraposición con la ciencia. Dice:

“La existencia de la ideología y la interpelación de los individuos en tanto que sujetos, es una y la misma cosa. Y podemos añadir: lo que parece ocurrir así afuera de la

⁴⁵⁰ Giroux, H. *Teoría y resistencia en educación*, pp. 181-183.

⁴⁵¹ Iglesias, S. *Ciencia e ideología*, pp. 99-100.

ideología (más exactamente: en la calle), ocurre en realidad dentro de la ideología. Lo que en realidad ocurre dentro de la ideología, parece ocurrir, pues, fuera de ella. Por eso, aquellos que están dentro de la ideología es la *negación* práctica del carácter ideológico de la ideología, por medio de la ideología: la ideología nunca dice *yo soy ideológica*. Es preciso estar situado fuera de la ideología, es decir en el conocimiento científico, para poder decir: estoy dentro de la ideología (caso del todo excepcional), o (caso general) estaba dentro de la ideología.”⁴⁵²

“Se puede argumentar aparentemente con justeza que si la formación del *yo* se realiza a partir de las identificaciones con las imágenes de los semejantes; si estas imágenes, por otra parte, están desde siempre investidas de una carga simbólica que expresa el orden social establecido; si esto es así, resulta pues impensable el surgimiento de prácticas sociales anticapitalistas ya que éstas deberían ser ejecutadas por sujetos constituidos no a partir de imágenes que reflejan el orden establecido, sino un cierto desorden o subversión del orden. En otras palabras, podría afirmarse que si la ideología dominante es la de la clase dominante, esto es, que si la ideología es siempre una forma de control que ejercen las clases dominantes sobre las dominadas, y que si todo individuo es constituido en sujeto por la ideología, entonces la ideología política que imperará en una formación social cualquiera será siempre dicha ideología dominante, y las prácticas políticas correspondientes no serán más que prácticas inscritas en la lógica del sistema de producción vigente.”⁴⁵³

⁴⁵² Althusser, L. *Posiciones*, p. 115. “... como representación del mundo y de la sociedad, la ideología es necesariamente una representación deformante y mistificadora de la realidad en que deben vivir los hombres, una representación destinada a hacerles aceptar en su conciencia y en su comportamiento inmediatos, el lugar y el papel que les impone la estructura de esta sociedad. Se comprende con esto que la representación que la ideología de la realidad sea una cierta *representación*, que la ideología en cierto modo haga alusión a lo real, pero que el mismo tiempo lo que ofrezca de lo real no sea más que una ilusión.” Althusser, L. *La filosofía como arma de la revolución*, pp. 53-54. A los docentes en su formación inicial y en los modelos de actualización en que se ven inmersos en el ejercicio de su profesión, no les crean expectativas de análisis y reflexión. El contenido de los cursos y la dinámica de revisión común, no motivan el interés de los docentes por el conocimiento científico. Aquí adquiere sentido el contenido de la siguiente aportación del autor citado anteriormente. “Así, pues, recojo una tesis que ya he avanzado antes: no son sus condiciones de existencia reales, su mundo real, lo que los hombres se representan a sí mismos en la ideología, sino que es, ante todo, su relación con estas condiciones de existencia lo que está representado. Es esta relación la que está situada en el centro de toda representación ideológica, es decir, imaginaria, del mundo real. O mejor dicho, para dejar en suspenso el lenguaje de la causa, hay que avanzar la tesis de lo que es la naturaleza imaginaria de esta relación lo que sostiene toda deformación imaginaria observable en toda ideología (a menos que ésta sea vivida como la verdad)”. Althusser, L. *Posiciones*, p. 105.

⁴⁵³ Aguilar Rivero, M. *Teoría de la ideología*, p. 68.

Las instituciones y los universos simbólicos se legitiman por medio de individuos vivientes que tienen una ubicación social e intereses de clase concretos. La historia de las teorías legitimadoras siempre forma parte de la historia de la sociedad como un todo. Lo que sigue siendo sociológicamente esencial es el reconocimiento de que todos los universos simbólicos y todas las legitimaciones son productos humanos; su existencia se basa en la vida de individuos concretos y fuera de esas vidas carecen de existencia empírica.⁴⁵⁴ Los órganos del aparato generador de conciencia, en tanto medios de socialización de la ideología dominante, no se proponen la difusión de referentes constituyentes de una contrahegemonía, por eso es por lo que los referentes transmitidos por los profesores, en tanto agentes operadores de la escuela, no son los favorecedores del desarrollo de la capacidad crítica. La información que se va incorporando a los bloques de pensamiento por el quehacer magisterial se convierte prácticamente en nada a la hora de responder racionalmente a las exigencias de vida. Como dice Berger:

“lo que es real *por fuera* se corresponde con lo que es real *por dentro*. La realidad objetiva puede *traducirse* fácilmente en realidad subjetiva y viceversa. El lenguaje es, por supuesto, el vehículo principal de este proceso continuo de traducción en ambas direcciones. Hay que hacer notar, sin embargo, que la simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva no puede ser total. Las dos realidades se corresponden mutuamente, pero no son coextensivas. Siempre hay más realidad objetiva *disponible* que la que se actualiza realmente en cualquier conciencia individual, sencillamente porque el contenido de la socialización está determinado por la distribución social del conocimiento. Ningún individuo internaliza la totalidad de lo que se objetiva como realidad en su sociedad, ni aun cuando esa sociedad y su mundo sean relativamente simples.”⁴⁵⁵

La distribución social del conocimiento, como lo expresan Berger y Luckmann, se aprecia débil e irrelevante para una profesión que centra su función precisamente en advertir y responder a las formas de cons-

⁴⁵⁴ Berger, P. y Th. Luckmann. *La construcción social de la realidad*, pp. 162-163.

⁴⁵⁵ *Ibid.*, p. 170.

trucción de conocimiento y la transferencia que de él se logra en la interpretación del mundo. Dice Engels:

“... sólo siguiendo la senda dialéctica, no perdiendo jamás de vista las innumerables acciones y reacciones generales del devenir y del perecer, de los cambios de avance y de retroceso, llegamos a una concepción exacta del universo, de su desarrollo y del desarrollo de la humanidad, así como de la imagen proyectada por ese desarrollo en las cabezas de los hombres.”⁴⁵⁶

Este pensamiento es asumido por Goldman del siguiente modo:

“... desde luego, existe también una epistemología materialista y dialéctica. Sus tesis fundamentales son: el carácter social y activo de toda vida consciente, la unidad del pensamiento y de la acción, la del sujeto y del objeto, la oposición dialéctica y no metafísica y radical entre las diferentes formas de la vida psíquica (razón-afectividad-voluntad).”⁴⁵⁷

El profesor es hijo, padre, hermano, amante, esposo, amigo; no puede sacudir de sí lo que parezca inconveniente a los ojos de los demás por la sencilla razón de que para él no lo es y porque, si lo hiciera, quedaría convertido en la nada, dada la diversidad de exigencias que los diferentes grupos sociales le presentan. Entre los profesores el sentido de pertenencia a un grupo no existe porque las condiciones laborales en las que se desempeñan no lo permiten. Buena parte de los profesores viven preocupados por la simple subsistencia, mientras que algunos están vinculados a grupos de poder.

Inmersos en la vorágine del consumismo y la acumulación de riquezas, los profesores pierden el sentido de clase y lo que menos les interesa es ser parte de un grupo.

⁴⁵⁶ Engels, F. *Del socialismo utópico al socialismo científico*, p. 130.

⁴⁵⁷ Goldmann, L. *Marxismo dialéctica y estructuralismo*, p. 28. El mismo autor señala que “si el pensamiento es una creación individual sin nexos esenciales con el resto de la vida social y de la realidad, no se ve muy bien en nombre de que criterio se tendría el derecho de emitir un juicio de valor y de afirmar que el pensamiento de Kant es más filosófico que el de Jacobo o el de Descartes más filosófico que el de sus profesores de la fleche.” *Ibid.*, pp. 36-37.

“Es cierto que nadie escapa a la ideología: si ésta es una instancia social, será una condición de la existencia. Pero *ideología* no es lo mismo que *ideología dominante*; tampoco es lo mismo *ideología dominante* que *ideología dominada*. Que una ideología sea dominada no significa que sea idéntica a la ideología dominante, ésta es constituida como tal en la lucha que debe librar contra las ideologías a las que debe dominar. Las prácticas y representaciones sociales dominadas no dejan de existir por serlo: también éstas dejan *huellas* o *marcas* en el todo social; más aún, son aspectos constitutivos del mismo, son, podría decirse, *el lado oscuro* de la sociedad: lo reprimido, lo dominado y, en ocasiones, lo *emergente*. Estas prácticas y representaciones tienen presencia social, no solamente en el ámbito en el que se organizan sino también hacia otros ámbitos donde se proyectan a través, por ejemplo, de los medios masivos de comunicación que en múltiples ocasiones valoran positivamente acontecimientos políticos de signo no capitalista. Lo que es importante señalar es que las prácticas sociales que expresan las contradicciones inherentes al todo social, posibilitan la emergencia de aquellas que, dentro de la contradicción ocupan un lugar subordinado.”⁴⁵⁸

La construcción de una ideología lleva a la construcción de la identidad.

“Las formas simbólicas (arte y mito) permiten construir una realidad oculta a otros modos de conocimiento. Lo simbólico no enmascara el mundo, no es una alegoría de algo oculto, sino una creación de *ámbito de horizonte de significado*. Como *constructor*, el símbolo añade un nuevo valor a un objeto, a una acción, un valor que no tenía anteriormente. Lo simbólico es *una apertura de mundo*. El símbolo da significado a las acciones sociales. Y fuera de lo simbólico nada –con sentido– puede existir. Con ello no se pretende establecer una especie de dualismo ontológico, sino que, como bien advierte Cassirer, el contenido del significado del símbolo se

⁴⁵⁸ Aguilar Rivero, M. *Teoría de la Ideología*, p. 69. En este momento resulta pertinente aprovechar la oportunidad de tratar de interpretar algunas ideas de Hegel. “Según Hegel, el individuo se concibe como un fin en sí mismo, como una totalidad de necesidades y, así, como conjunto de necesidades sentidas, es expresión del Espíritu Subjetivo. Su actitud consiste en la satisfacción de esas necesidades asumiendo un carácter egoísta. Pero, a pesar de concebirse como un fin en sí en última instancia, la satisfacción no la encuentra en él: la sociedad es el lugar propio de la satisfacción de sus necesidades, luego entonces, los fundamentos de la sociedad civil son, por una parte, la persona concreta que se concibe a sí misma como un fin y totalidad de necesidades, y por la otra, la universalidad, el conjunto de individuos en la misma situación, entre los cuales la persona concreta satisface sus necesidades.” Covarrubias Villa, F. *La generación histórica del sujeto individual*, p. 52.

disuelve en su significado. Las *formas simbólicas* (el arte, el lenguaje, el mito, la técnica, la ciencia...) son simbólicas en la medida en que construyen un mundo. Sin el símbolo el ser humano anda a la deriva, no tiene donde agarrarse y acaba en el *vacío existencial*.⁴⁵⁹

El horizonte de significado para la profesión docente se aprecia difuso, apenas perceptible. Las formas simbólicas que identificaban al gremio han perdido su significado puesto que adolece de un perfil social; se ha convertido en acumulador de datos estadísticos y en el más hábil simulador pedagógico. Es el pilar de las estructuras políticas del sistema educativo, porque a través de él se maquilla y se esconde el fracaso de cuantos intentos de reformas se han realizado.

Los mitos creados en torno a la figura del maestro en las dos últimas décadas, están relacionados con el intento de la profesionalización de la carrera. Desde la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, la imagen del profesor se ha venido deteriorando día a día. Precisamente la falta de identidad asociada a la ausencia de sentido de pertenencia está presente en los diversos programas de formación surgidos en el intento de profesionalización y en la constante descalificación del profesor por intereses asociados al proyecto de privatización de la educación, de tal suerte que el mito se ha constituido en práctica del rito⁴⁶⁰ que convierte al profesor en “el chivo expiatorio” de todos los excesos cometidos por los grupos de poder.

Se dice que

⁴⁵⁹ Mélich, J. C. *Antropología simbólica y acción educativa*, p. 67.

⁴⁶⁰ “El rito es una reproducción del mecanismo victimario, esto es, una repetición del mito. Es la *recuperación de las crisis miméticas*. Dado que todo mito fundador es violencia, *el rito es sacrificio*, mimesis violenta. El rito es una necesidad vital. No hay sociedad sin ritos porque el rito *organiza* la vida en común, *domina* la vida cotidiana y *marca* el tiempo y *delimita* el espacio de la existencia personal y colectiva.” Mélich, J. C. *Antropología simbólica y acción educativa*, p. 87. Un aporte más al tema lo hace Jung cuando asegura que “el individuo es la única realidad. Cuanto más nos alejamos del individuo hacia ideas abstractas acerca del homo sapiens, más expuestos estamos a hacer en el error. En estos tiempos de conmoción y rápidos cambios sociales, es deseable saber mucho más de lo que sabemos acerca del ser humano individual, porque lo que depende de sus cualidades mentales y morales es mucho. Pero si queremos ver las cosas en su verdadera perspectiva, necesitamos comprender el pasado del hombre así como su presente. De ahí que sea de importancia esencial comprender los mitos y los símbolos.” Jung, C. G. *El hombre y sus símbolos*, p. 53.

“cada uno de nosotros lleva consigo, como miembro de un universo simbólico, una herencia mítica, arcaica, que hace posible la construcción significativa de su biografía. La pérdida del símbolo y del mito supone la ausencia de puntos de referencia colectivos, y el vacío de la identidad de la comunidad. El rechazo del símbolo es el rechazo a uno mismo.”⁴⁶¹

Todo hace suponer que el gremio magisterial ha renunciado a recuperar su liderazgo social, encontrando en la nada su zona de confort.

Los profesores cuyo proyecto de vida se centra en el logro de ascensos, se dedican a realizar toda clase de estrategias que puedan ayudarles a conseguirlo. Por ejemplo los becarios. Es frecuente entre los profesores el que se inscriban en programas de posgrado de poca exigencia académica, que sean beneficiados con una beca para realizar los estudios y que trabajen en otro empleo mientras disfrutan de la beca. Estos profesores faltan o llegan tarde constantemente a las sesiones de clase del posgrado, no cumplen debidamente con las tareas que se establecen y están muy al pendiente de la entrega de informes de avance de investigación a la institución que otorgó la beca y que generalmente se trata de textos plagiados. Muy frecuentemente se inscriben en instituciones que han obtenido fama por la corrupción existente en ellas en el otorgamiento de grados y por la simulación académica. Una vez que concluyen los estudios de posgrado obtienen un ascenso laboral como premio a su corrupto proceder. Los que respondieron que lo que harían en su vida es “aguantar” hasta obtener la jubilación son profesores cuya edad cronológica se ubica entre los 45 y 60 años de edad y que llevan más de 20 años de servicio.

La inmensa mayoría de los profesores viven ocupados en conseguir puntos para su carrera magisterial, en conseguir la doble plaza para comprar un automóvil nuevo en abonos, en estar bien con los dirigentes sindicales para que le sea asignada una casa por el FOVISSSTE y en lograr que la fiesta de quince años de la hija sea todo un éxito. Algunos buscan fuera del magisterio el complemento económico y se ocupan como mecánicos, albañiles, carpinteros, taxistas y, sobre todo, de vendedores. Las escuelas

⁴⁶¹ Mélich, J. C. *Antropología simbólica y acción educativa*, p. 103.

y los domicilios de los profesores y de los amigos de los profesores están convertidos en verdaderos mercados populares. Efectivamente,

“los profesores están sujetos a la presión de resolver su pervivencia a través de diversas estrategias de pluriempleo. Para muchos resulta denigrante, por otro lado, constatar que personas con oficios considerados menos calificados tengan acceso a mejores condiciones de vida. En el proceso de absolver otras ocupaciones, la identidad parece incluso irse desplazando desde el magisterio –profesión inicial– hacia la actividad que va reportando el ingreso mayor para la subsistencia.”⁴⁶²

En oficios como los de carpintero, mecánico, electricista y albañil, es notorio cómo en el momento en el que se involucran tareas comerciales, el trabajador va ampliando el tiempo dedicado al comercio y reduciendo el dedicado al oficio. Los mecánicos acaban convertidos en comerciantes de piezas usadas; los albañiles y los carpinteros en contratistas. Entre los profesores se observa que algunos de ellos encuentran en la política sindical y entre los puestos administrativos su verdadera vocación: la de políticos. No se trata de intentar llevar a cabo un proyecto histórico social de sociedad; se trata de ocupar el cargo directivo en el sindicato o en el aparato administrativo escolar. Es evidente que no se sienten realizados en el trabajo y que se ocuparon en el oficio porque se encontraba entre los oficios accesibles y no entre los deseados. En el caso de los profesores se observa cómo algunos convierten las escuelas en tianguis comerciales pero, sobre todo, es frecuente la ocupación de dobles plazas y de la realización de trabajos ajenos a la actividad magisterial y desarrollados en lugares diferentes a la escuela. Vendedores, carpinteros, albañiles, mecánicos, electricistas son algunos de los oficios adicionales desempeñados por los profesores.

Es evidente el deterioro del poder adquisitivo del salario del profesor y, al parecer, se trata de un fenómeno observado a nivel planetario.⁴⁶³ Sin embargo, a diferencia de las ocupaciones profesionales liberales, los

⁴⁶² Fierro, M. C. “La gestión escolar por los maestros como apoyo a la recuperación de la identidad profesional del magisterio”, en Ezpeleta, J. y A. Furlán (Comp.). *La gestión pedagógica en la escuela*, pp. 295-296.

⁴⁶³ Vid., Ghilardi, F. *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, p. 27.

nombramientos de los profesores son vitalicios y anuales los incrementos salariales, tienen garantía en cuanto a respeto de sus prestaciones y todo esto es otorgado de manera general, independientemente del desempeño académico-laboral de cada uno.⁴⁶⁴ Pero tampoco la calidad de la escuela pública en su totalidad es evaluada por los padres de familia, ya que la elección de plantel obedece al criterio de ubicación geográfica y no al de calidad académica, por lo que tampoco por este medio el profesor ve en peligro su empleo.

Pero esto no quita que el profesor tenga aspiraciones laborales y económicas. Aspira a tener dos plazas, a subir de nivel en la carrera magisterial y a ocupar el puesto de director de un plantel escolar para tener casa propia y bien amueblada, un nuevo televisor con servicio de cable y un automóvil nuevo. En cualesquiera de los casos, las percepciones económicas no están directa e inmediatamente vinculadas con el desempeño académico, como se supone que sucede en las universidades. Entre el magisterio no importan los grados, los méritos ni el desempeño académico. En el mejor de los casos, cuenta la antigüedad, la aprobación de exámenes y la disciplina sindical, en tanto que lo académico es objeto de desprecio generalizado. Ésta es una de las razones por las que al profesor de educación primaria lo tiene sin pendiente su desarrollo académico e intelectual.

Incluso, en instituciones formadoras de profesores en las que priva la mentalidad magisterial, como es el caso de las Unidades Regionales de la Universidad Pedagógica Nacional en el estado de Michoacán, se ha llegado a exigir la supresión de concursos para el otorgamiento de estímulos académicos y a la aplicación de los niveles otorgados individualmente en períodos anteriores, debido a la presión ejercida por grupos de profesores que salvan sus diferencias políticas cuando de evitar la evaluación académica se trata. Por supuesto que en sus in-

⁴⁶⁴ Dice Cervantes Galván al respecto: "En tanto que los nombramientos son prácticamente de por vida y los incrementos salariales anuales, mas las prestaciones, se otorgan de una manera genérica, no existen elementos que estimulen al maestro a la superación académica individual. Al maestro que cumple y se empeña en mejorar su trabajo le resulta poco equitativo que a la hora de los aumentos todos los compañeros reciban el mismo trato aunque no se hayan distinguido por su asiduidad o disposición para el trabajo." Cervantes Galván, E. *Una cultura de calidad en la escuela*, p. 40.

telectualmente empobrecidas conciencias esto se interpreta como una demanda laboral, aun cuando dejarían sin posibilidad de participar a profesores que no reciben el estímulo y protegen el nivel obtenido con anterioridad sin que esté respaldado por un trabajo académico sostenido. La asignación misma de niveles expresa el poder político del grupo al que cada sujeto pertenece y poco expresa el desempeño académico real de los individuos. Todo lo que tocaba el rey Midas se convertía en oro; todo lo que toca el magisterio se pervierte política, intelectual y académicamente.

El desarrollo académico no es una aspiración magisterial. Más bien, la simulación del desarrollo académico es un medio para la obtención de mejoras salariales y nada más. El profesor no tiene porqué realizar estudios de posgrado de excelencia, ni tiene porqué preocuparse por obtener un sólido desarrollo académico-intelectual, ya que esto no tiene nada que ver con sus ingresos económicos ni con su jerarquía académica. Realiza estudios de posgrado porque ello incide directamente en su salario y no porque sienta la necesidad intensa de conocer las formas y contenidos de determinados procesos. Lo mismo sucede con los cursos de actualización, que generalmente se aprueban con la simple asistencia, lo cual no implica ningún esfuerzo intelectual ni reclama la aprensión de lo explicado. Los cursos de actualización son para el profesor un requisito que hay que cubrir mecánicamente para sumar puntos. Como plantea Cervantes Galván:

“Desde que el maestro es contratado tiene el derecho a abrir su expediente en el sistema escalafonario. Los años de antigüedad y los cursos de actualización o mejoramiento profesional, los cursos académicos formales, así como diversas actividades en la escuela, le representan al maestro puntos en su escalafón. Aunque a lo largo de la vida laboral del maestro, el criterio que acaba predominando es el de años de servicio o antigüedad.”⁴⁶⁵

⁴⁶⁵ Cervantes Galván, E. *Una cultura de calidad en la escuela*, p. 37.

VIDA SINDICAL Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA

Para el Sindicato, la aplicación de la tabla rasa en salario y prestaciones de los profesores es una de las conquistas más preciadas, aunque sea también una de las causas principales del abandono académico-intelectual de la inmensa mayoría del magisterio. No importa la formación académica, el desempeño laboral o la generación de proyectos académicos, la puntualidad y la asistencia, el trato a los alumnos y su desarrollo pues, sea cual fuere, el profesor percibe lo mismo que los demás. Lo mismo sucede con el puesto de director de plantel. No importa la formación y la trayectoria académica, importan las relaciones del sujeto con la dirigencia sindical y con las autoridades educativas, y el escalafón en el mejor de los casos.⁴⁶⁶ Guevara Niebla es enfático al respecto cuando dice:

“Los estímulos de los maestros se han utilizado para acceder a mejores posiciones en el escalafón correspondiente y para obtener nombramientos en regiones económicamente desarrolladas, pero no se ha estimado el ejercicio de la profesión magisterial ni la efectividad pedagógica de los maestros en regiones económicamente atrasadas. Al respecto, es imposible no mencionar la influencia mediatizadora del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Entre las dinámicas que han determinado la calidad de la educación (especialmente en el nivel primario del sistema), ocupa un lugar importante la relación de la SEP con el SNTE. La SEP no ha estado dispuesta a remunerar bien el trabajo de los docentes. El SNTE ha exigido a su vez la implantación y cumplimiento de criterios de promoción (como la experiencia y la educación formal obtenidas), que no son garantía plena de calidad de la docencia.”⁴⁶⁷

Las aspiraciones políticas de los profesores se reducen a la consecución de puestos en el aparato administrativo escolar y en el sindicato y no a

⁴⁶⁶ “Encontramos, sin embargo, que la forma en que se concreta la relación entre aparato sindical y burocracia, se manifiesta en la construcción de un sistema jerarquizado en el que, como se ha dicho, prevalecen criterios ajenos a lo pedagógico.” Fierro, M. C. “La gestión escolar por los maestros como apoyo a la recuperación de la identidad profesional del magisterio”, en Ezpeleta, J. y A. Furlán (Comp.). *La gestión pedagógica en la escuela*, p. 299.

⁴⁶⁷ Guevara Niebla, G. *et al.* “Un diagnóstico global”, en Guevara Niebla, G. (Comp.). *La catástrofe silenciosa*, p. 72.

la transformación de las concepciones del mundo de sus alumnos ni de sus compañeros. Se llega al extremo de que cuando a los propios líderes magisteriales (que pronuncian álgidos discursos repletos de reclamos laborales reivindicatorios de los “trabajadores de la educación” y frases exigentes de una transformación revolucionaria de la sociedad) se les cuestiona sobre los fundamentos teóricos de sus discursos, no tienen ni la menor idea de la discusión política entablada entre las diferentes corrientes de pensamiento revolucionario. Las frases son un medio para la obtención y conservación del liderazgo y no una propuesta política de transformación social.

“Con el apoyo oficial, el sindicalismo magisterial, llegó a monopolizar, la representación no sólo de los intereses laborales del magisterio, sino también sus intereses profesionales y políticos y a invadir un segmento importante de la dirección técnica y administrativa de la educación, en los gobiernos federal y estatales. De modo que el sindicato no sólo interviene en defensa del salario, el empleo y el respeto a las condiciones de trabajo de sus miembros, sino también ha llegado a controlar las condiciones mismas del trabajo del magisterio y su carrera profesional, administrativa y política e incluso la permanencia en sus puestos del personal de confianza (no sindicalizado) de la Secretaría de Educación.”⁴⁶⁸

Esta situación es planteada por Álvarez García en los siguientes términos:

“El enorme poder del SNTE no ha promovido el mejoramiento ni la superación de los maestros en servicio; por el contrario, los maestros se ven sometidos a presiones antidemocráticas que tienden a inhibir los esfuerzos de superación. El maestro responsable, creativo y eficiente no recibe ningún estímulo ni de las autoridades educativas ni de la organización sindical. Los maestros mexicanos han llegado a convencerse de que las dos grandes alternativas de superación que el sistema les ofrece son la política y los negocios.”⁴⁶⁹

⁴⁶⁸ Arnaut, A. “La federalización educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación”, en Pardo, C. *Federalización e innovación educativa en México*, p. 66.

⁴⁶⁹ Álvarez García, I. “La descentralización”, en Guevara Niebla, G. (Comp.). *La catástrofe silenciosa*, p. 172.

Es tal la presencia del sindicato en la vida magisterial que, desde que el futuro profesor realiza sus estudios profesionales, ya está integrado activamente al sindicato apoyando las movilizaciones de éste, sin tener clara conciencia del motivo de la lucha. Desde entonces, el futuro profesor aprende a subordinarse a una organización de corte más fascista que defensora de derechos laborales. Ha sido la vida sindical el medio principal de iniciación política de los profesores. Es el sindicato el único medio para escalar posiciones económicas y sociales más elevadas que las existentes entre el magisterio. Este es un elemento importante para entender la fuerza del sindicato: si se quieren escalar posiciones políticas elevadas, el profesor habrá de someterse a los intereses de los grupos hegemónicos que operan dentro del sindicato. De no hacerlo así, sus aspiraciones políticas jamás serán cumplidas.

La relación política establecida entre gobierno y sindicato ha causado una verdadera catástrofe nacional que Aguilar Camín resume del siguiente modo:

“México vive desde hace una generación una catástrofe silenciosa: su deterioro educativo. Todos los indicadores apuntan al fin del ciclo virtuoso que fue la educación pública en el siglo xx mexicano. El sistema educativo se ha separado paulatinamente de las exigencias del desarrollo nacional. Ha dejado de ser un instrumento directo de movilidad social y mejoría económica; es decir, un instrumento de igualdad y justicia. En los últimos años ha dejado de ser también una prioridad real de inversión y planeación del Estado. Sobre los criterios de calidad y mejoramiento educativo se han impuesto en los últimos años los intereses corporativos y burocráticos del sector, más atentos a la puja por sus respectivos feudos y clientelas que a las urgencias educativas de la nación. En consecuencia, los pocos indicadores disponibles sobre la calidad del proceso educativo señalan, sin excepción y en todos los niveles, que México es un país con promedio escolar inferior a cinco, un país de reprobados.”⁴⁷⁰

La gestación de esta situación política se remonta a la Revolución Mexicana. Los profesores como empleados públicos se mantenían al margen

⁴⁷⁰ Aguilar Camín, H. *et al.* “El estado de la educación”, en Guevara Niebla, G. (Comp.). *La catástrofe silenciosa*, p. 15.

del movimiento revolucionario y se concretaban a desempeñar sus actividades profesionales sin importar el gobierno para el que trabajaban; sin embargo, muchos de ellos se vieron afectados en sus percepciones salariales o con el cese temporal o definitivo en sus funciones. Al mismo tiempo, la pretensión de unificar la enseñanza primaria en todo el país, incluyendo la enseñanza normal, aunada a los movimientos revolucionarios descentralizados, motivaron finalmente la inclusión formal del profesor en el movimiento social de manera muy destacada.

Los conflictos existentes en el gremio eran consecuencia de la estratificación interna (normalistas y no normalistas) y externa (federales, estatales, municipales) y por el lugar de adscripción. Existía un regionalismo muy acentuado y una tendencia a concentrarse en el Distrito Federal, huyendo de la inestabilidad política y de la represión caciquil en los estados, buscando mejores horizontes o siguiendo a los líderes revolucionarios que se instalaron en la ciudad de México.

En este momento histórico el magisterio inicia un reclamo de identidad y reconocimiento a su función. Pugna por la defensa del territorio institucional y califican de intrusos a los no normalistas y a los políticos que desempeñaban cargos directivos.

“A este patriotismo profesional se agregó durante la revolución una especie de nacionalismo profesional en doble sentido: por un lado –decían– el profesorado primario representaba mejor al carácter nacional que los catedráticos y los egresados de las escuelas universitarias; los primeros cumplían una función de integración nacional y eran menos elitistas que los segundos; por otro, porque en el magisterio había ganado terreno la idea urgente de consolidar un proyecto educativo y un sistema pedagógico dotado de un fuerte sentido y raigambre nacional, orientado por el imperativo de la integración, que atendiera a la realidad plurirracial y pluricultural de los habitantes del territorio nacional. Una de las principales consecuencias del patriotismo y del nacionalismo profesional del magisterio fue el acentuar su carácter de profesión de Estado y de grupo profesional aliado de los gobiernos revolucionarios.”⁴⁷¹

⁴⁷¹ Arnaut, A. *Historia de una profesión*, p. 38. El mismo autor considera que tanto patriotismo profesional como nacionalismo educativo y pedagógico del magisterio “se combinaron (a veces bajo tensión, a veces con armonía) y contribuyeron a acentuar la politización del magisterio, principalmente en cuatro sentidos: a) una mayor intervención directa del profesorado para designar a sus autoridades en diversas entidades federativas, incluido el Distrito Federal; b) una mayor participa-

La presencia del magisterio en la Revolución Mexicana es indudable. Se sabe que el número de participantes fue bastante mayor que el de otras profesiones, seguramente por su origen y pertenencia de clase, lo que facilitó la afinidad con los jefes revolucionarios. Dice Arnaut:

“... los maestros pudieron incorporarse con mayor facilidad que los universitarios al discurso revolucionario y posrevolucionario, por lo que no les costó trabajo sentirse parte del pueblo, de los sectores populares, de la clase trabajadora y, en algunos casos extremos, del proletariado. Los universitarios en cambio, no querían que se les ubicara en ninguna de estas categorías sociopolíticas; tampoco lo querían la mayoría de los profesores egresados de las escuelas normales del antiguo régimen, quienes constituían una pequeñísima minoría del magisterio en servicio, incluso en el Distrito Federal [...]. Durante, y sobre todo después de la Revolución, el papel del magisterio ha sido exaltado por casi todos los candidatos a los puestos de representación popular en sus campañas electorales. Esa exaltación tiene un significado múltiple: el papel realmente revolucionario del magisterio, el afán de congraciarse con los maestros como agentes políticos individuales o como gremio, la promesa educativa que esa exaltación encierra y la resistencia de otros grupos profesionistas como los egresados de las universidades a apoyar a la Revolución y a sus candidatos.”⁴⁷²

Hoy día cabe hacer algunas reflexiones acerca de la organización política del magisterio y de su participación en la sociedad, ya que los juegos políticos en los que se mueve tienen todas las características que en el capitalismo identifican a los grupos en el poder en su lucha por mante-

ción del profesorado para decidir las políticas educativas y pedagógicas; c) una mayor participación del magisterio en la vida política nacional; d) una penetración mucho más visible y directa de la política y los políticos en el ramo de la instrucción pública.” Arnaut, A. *Historia de una profesión*, p. 39.

⁴⁷² Arnaut, A. *Historia de una profesión*, p. 41. En nota a pie de página y sobre el mismo asunto, Arnaut plantea lo siguiente: “La sobrevaloración del magisterio en la Revolución también tiene que ver con el papel que años después se le asignará como uno de los principales agentes de las reformas sociales que impulsa el gobierno de Cárdenas. En estos años los maestros fungirán como educadores del Estado, como organizadores y gestores de los campesinos, jornaleros y obreros del país, así como difusores del programa de la Revolución en su periodo más radical. Asimismo, en esos años se forman las primeras organizaciones nacionales del magisterio, hasta culminar con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1943, cuando incorpora en su ideario su compromiso con el programa de la Revolución Mexicana en sus sucesivas encarnaciones. [...] la sobrevaloración del papel revolucionario del magisterio deriva principalmente del propio hecho de que, hasta nuestros días, el magisterio sigue siendo uno de los grupos de profesionistas más numeroso y mejor organizado del país; por medio de su sindicato nacional reclama para sí casi la

ner el control político. En el caso específico de los profesores, la dirección política del gremio se caracteriza por haberse convertido en uno de los peores enemigos de sus representados. Desde que los profesores descubrieron la posibilidad de hacer una carrera política a partir de los puestos sindicales, el compromiso moral y profesional con las clases subalternas se ha diluido, centrandó el discurso político en reiteradas referencias a la lucha por las mejoras salariales y de las condiciones de trabajo de sus agremiados. El pueblo ha desaparecido y sólo cuando se considera que algún movimiento concreto le puede servir a los dirigentes magisteriales para alcanzar sus fines políticos personales, lo apoyan.

Bajo promesas en la búsqueda de mejores condiciones de vida, los líderes sindicales utilizan las cuotas sindicales y a los propios profesores para lograr sus propósitos políticos personales. Así, puede observarse en tiempos electorales la cauda de profesores que se manifiesta y lucha porque sus dirigentes sean considerados en candidaturas para puestos de elección popular, trabajan en las campañas y como funcionarios de casillas sintiéndose sumamente importantes por haber sido considerados en el “selecto grupo de amigos cercanos del líder”. Se pierda o se gane, el acercamiento al grupo selecto confiere privilegios y garantías.⁴⁷³

Otra característica del gremio magisterial es el hecho de que, al afiliarse al sindicato, prácticamente se afilia a un partido político. En el Partido Revolucionario Institucional no se descalifica al magisterio sino que se le utiliza políticamente, en tanto que el Partido Acción Nacional prefiere vincularse con jóvenes universitarios, empresarios y personajes religiosos de alta jerarquía. Si algún osado profesor de origen proletario logra vencer las barreras de selección panistas, es porque ha logrado distinguirse en alguna actividad que apoye los intereses del partido, pero siempre será incierto su destino y muy difícil que mantenga su pertenencia.

totalidad de la herencia revolucionaria. Esta exaltación se plasma en la conciencia de los mexicanos también por medio de la educación primaria oficial, en cuyos cursos y libros de texto se trasmite la imagen revolucionaria del magisterio.” Arnaut, A. *Historia de una profesión*, pp. 41-42.

⁴⁷³ En el gremio, cualquiera de los integrantes que tiene la “suerte” de ser considerado parte del círculo de amistades del líder sindical en turno, adquiere prestigio, se le ve con respeto y su palabra se impone ya que, se supone, tiene información de buena fuente. Adquiere “status” aunque normalmente su participación en el grupo de poder se reduce a prestar servicios pues los mencionados líderes se cuidan hasta de su sombra.

Una de las principales luchas de los profesores en el período posrevolucionario se centró en el desplazamiento de los universitarios de las oficinas de instrucción pública, pero pretendiendo gozar de un status semejante. Para lograrlo, pretendieron incorporar la normal a la universidad con el mismo rango que las demás escuelas superiores.

“Así lo propusieron tanto el director general de Instrucción Primaria del D. F. como el director de la Escuela Nacional de Maestros (ENM). Justo Sierra rechazó la propuesta señalando que *no debía olvidarse que la enseñanza normal era un asunto de directa incumbencia del Estado, crucial para el cumplimiento del precepto de instrucción obligatoria, por lo que no podía pasar a formar parte de una universidad que, para realizar su cometido, requería un considerable margen de autonomía en sus asuntos internos. Desde entonces quedaron claramente deslindados los campos: la enseñanza normal o la formación de profesores de primaria era asunto de Estado; en cambio, la educación superior y la investigación científica, aunque también le interesaba al Estado, sólo podrían desarrollarse si gozaban de un amplio margen de libertad en su organización y funcionamiento.*”⁴⁷⁴

Como se puede apreciar, la escuela primaria es un espacio de control y reproducción de sujetos que el Estado se ha reservado para sí, por eso es por lo que sus trabajadores han de formarse con los conocimientos más elementales que les permitan trasladar la información de los libros de texto que han sido elaborados con este fin. Los universitarios, en cambio, tenían la tarea de formar la élite de los profesionistas, investigadores y humanistas. Quedaba en claro entonces, que la educación elemental era territorio normalista y la superior, universitario; pero, ¿quién debía atender la educación media? Los preparatorianos se consideraban universitarios, incluso algunas instituciones en los estados de la república

⁴⁷⁴ Las cursivas no corresponden a la cita, pero se utilizan para puntualizar el contenido discursivo en cuanto a que la formación de profesores atañe exclusivamente al Estado y, por lo tanto, abre la reflexión hacia el hecho de que al respecto y por la crisis que se tiene en los resultados educativos, el aparato de Estado ha de reconocer la urgencia de proponer otras alternativas que fortalezcan la preparación profesional, con una perspectiva paralela al logro de la cientificidad del conocimiento de quienes se conviertan en trabajadores de la educación sin importar niveles o características institucionales. El saber científico es hoy día *conditio sine quanón* para responder a las exigencias de vida. Arnaut, A. *Historia de una profesión*, pp. 47-48.

consideraban que el título de profesor de educación primaria equivalía a los estudios secundarios o de preparatoria. Para los normalistas era importante en el nuevo orden posrevolucionario, garantizar posiciones en la sociedad, en la política, en la administración pública y en la dirección educativa; pero curiosamente nunca se hablaba de fortalecer la formación académica.

“Cuando los normalistas buscan mejorar su *status* quieren que se le reconozca el mismo rango social que a los universitarios e incluso algunos de ellos quieren convertirse en universitarios. En cambio, cuando buscan afirmar su identidad profesional, los normalistas no quieren que se les confunda con los universitarios; cuando quieren monopolizar los cargos de dirección educativa, aparecen como los verdaderos profesionales de la educación y para desplazarlos critican a los universitarios, incluso a aquellos que han hecho de la educación su carrera profesional.”⁴⁷⁵

A casi seis años de haberse publicado este trabajo de Arnaut la situación no ha cambiado: los puestos administrativos de la educación, en su mayoría, son ocupados por individuos cuya formación es universitaria.

El ambiente general que priva en las oficinas administrativas de la educación básica es de sujeción a la norma, de seguimiento de líneas de acción, de máximo cuidado con el discurso, del hacer y decir sólo aquello para lo que ya se tiene permiso y de estar al pendiente de alcanzar formalmente las metas. Aquí también existe el temor de perder el empleo porque se trata de puestos de confianza, pero los servidores sindicalizados que bien pudieran motivar una transformación no lo hacen pues, si no pierden el trabajo sí pierden el status y la comodidad de no trabajar “frente a grupo”, por lo que es necesario seguir la línea que traza el representante sindical quien, desde luego, está sometido a los compromisos implícitos y explícitos que las secciones sindicales hayan contraído con los funcionarios de alto nivel en la Secretaría de Educación.

⁴⁷⁵ Arnaut, A. *Historia de una profesión*, p. 52. El mismo autor señala que durante la revolución los maestros enfrentaron una doble desventaja: la crisis de las escuelas normales heredadas del porfiriato y la politización del reclutamiento; aunque también contaron con ventajas: la expansión de la profesión docente y la tensión entre los gobiernos revolucionarios y la universidad, y que además, obtuvieron algunos logros de reconocimiento en ciertas posiciones directivas. Arnaut, A. *Historia de una profesión*, p. 52.

Por ejemplo, cuando un funcionario administrativo de alto rango conforma su equipo de trabajo más cercano, lo hace con familiares, amigos, compadres y con algún individuo asignado por compromisos políticos, creando así el primer grupo de “intocables”. Luego, éstos reproducen el mismo criterio y así sucesivamente hasta llegar a los empleados de menor jerarquía. Por su parte, el Sindicato aprovecha las famosas negociaciones para hacer lo mismo, de tal suerte que cada organización “se asegura” con personas de confianza de cada funcionario. Evidentemente, los individuos designados de uno y otro lado no tienen ni la más remota idea de las tareas que habrán de desarrollar; los primeros porque jamás han tenido la experiencia y, los segundos, porque su paso por las aulas fue gris y fugaz.

Arnaut considera que los años de incertidumbre (1929-1934) vividos durante la expansión del sistema federal de enseñanza primaria produjeron varios fenómenos: 1) La desertión de maestros estatales y municipales (generalmente los mejores) y su incorporación al servicio federal que les ofrecía mayores sueldos y pagos más oportunos que los gobiernos locales. 2) Conflictos de carácter político en algunos estados (sobre todo en el centro y occidente del país) por la orientación ideológica y la acción política y social de los maestros federales en las comunidades y. 3) Los directivos y el personal de la SEP compiten con las autoridades locales por el control sindical del magisterio y promueven la formación de sindicatos de maestros estatales y municipales.

El conflicto más notable en esa época se entabló entre los directores e inspectores de educación federal y los directores, el personal de las escuelas normales rurales y las misiones culturales, quienes se disputaban el control técnico y administrativo de los maestros rurales y el control sindical del magisterio.⁴⁷⁶ Las escuelas normales rurales estaban convertidas en verdaderos semilleros de revolucionarios socialistas y ahí las autoridades educativas avizoraban una real posibilidad de conseguir el control político total al estar pendientes de la formación de sus estudiantes y en el funcionamiento de sus organizaciones sindicales. La mayor parte de la matrícula escolar de las normales rurales se conformaba por

⁴⁷⁶ Arnaut, A. *Historia de una profesión*, pp. 62-63.

hijos de campesinos y los vástagos de los docentes en servicio, quienes confiaban en transmitir la ideología política y social con que habían sido formados.

“De 1930 a 1934 pasaron cuatro titulares por la SEP. La inestabilidad en el alto mando estimuló a los directivos intermedios de la Secretaría, primero a asociarse ellos mismos y luego a promover, bajo su vigilancia, la organización del magisterio foráneo de la Secretaría. Con ello pretendían, quizá, evitar o contrarrestar la intromisión de agentes externos a sus respectivas áreas o a la SEP, además de basar sus cargos en algo más firme que la confianza del presidente de la república o del secretario del ramo en turno.”⁴⁷⁷

Es precisamente en este periodo cuando se inicia la conformación de organizaciones con la intención de agrupar el mosaico de profesores que pululaban por todo el país, producto de la autonomía que cada estado y hasta cada municipio exigía en la formación y condiciones de trabajo de los sujetos que ejercían la docencia. Por ejemplo, en 1929 se constituye en el Distrito Federal, bajo los criterios establecidos por la SEP, la Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales (CNOM). Asimismo, en febrero de 1930 se inicia la aplicación de la Ley de Escalafón y la de Inamovilidad del Magisterio, provocándose con este ejercicio de depuración una nueva red de intereses y una nueva relación también entre la SEP y la representación gremial del magisterio. Queda clara la intención de la educación posrevolucionaria: además de extensiva, igualitaria y nacionalista, también pretendió ser más utilitaria y menos abstracta que la de tiempos anteriores. Estas circunstancias provocaron tensos ambientes de trabajo que obligaron a descalificar los logros de la Revolución en el campo educativo.

En el periodo comprendido entre 1935 y 1943, el magisterio fue sometido a presiones políticas de mayor nivel. La orientación ideológica de la educación no se clarificaba y esto provocó una gran ola de proselitismo. Según datos de Arnaut, cuatro fueron los principales grupos que se disputaron el control:

⁴⁷⁷ Arnaut, A. *Historia de una profesión*, pp. 64-65.

“1. El primero de ellos era el de los profesores primarios federales de la capital de la república, bajo la dependencia técnica y administrativa de la Dirección de Educación Primaria del D. F. Su dirigente más connotado, David Vilchis, había reanudado su antigua relación con Vicente Lombardo Toledano, ex cromista y ahora dirigente durante casi todo este periodo de la poderosa Confederación de Trabajadores de México (CTM). Como ya se apuntó, este grupo estaba conformado por el profesorado más antiguo, con más alto grado de escolaridad y con mayor presencia de los normalistas. Aunque fue uno de los más beligerantes en los últimos años del periodo anterior, el grupo de Vilchis aparece con una orientación ideológica de centro y una impronta pragmática que lo coloca en los años radicales como el grupo más conservador del magisterio federal.

“2. El segundo grupo lo formaban los maestros rurales dependientes del Departamento de Enseñanza Rural (después Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios). La mayoría de ellos pertenecía a la CMM (Confederación Mexicana de Maestros), fundada y dirigida inicialmente por los directores e inspectores federales de educación en los estados. La orientación ideológica y programática de este grupo era de centro izquierda, muy cercana a los intereses y al discurso ideológico del régimen. A finales del periodo anterior, los directores e inspectores perdieron la dirección formal y, a principios de éste, el control real de la confederación. Esto último fue el resultado de la renuncia –y destitución– de las autoridades de la Secretaría que los apoyaban, y de la renuncia y cambios de adscripción de varios directores e inspectores de educación que la dirigieron y apoyaron, así como de la penetración de los maestros rurales por otras autoridades y grupos magisteriales. De hecho, en 1936, en la víspera de su disolución, la CMM se había deslizado hacia la izquierda.

“3. En el tercer grupo estaba el personal de las Misiones Culturales y de las Escuelas Normales Rurales y Regionales Campesinas. Era el personal encargado de orientar, capacitar y formar a los maestros rurales. Diversos factores hicieron de este grupo el más radical del magisterio federal: eran los mejor pagados de la SEP, trabajaban colectivamente y convivían en las misiones y en los internados de las normales rurales; generalmente estaban lejos de los centros de dirección administrativa y técnica de la SEP, y casi todos ellos eran originarios de lugares distintos y distantes de aquel de donde trabajaban (los misioneros trabajaban en diferentes regiones en un mismo año). Todo eso generó en ellos un espíritu de cuerpo y, al mismo tiempo, les dio un considerable margen de autonomía (mayor, al menos, que el de los maestros rurales)

en el desempeño de sus funciones frente a las comunidades, a los factores de poder regional o local y frente a las propias autoridades educativas centrales ubicadas en los estados. El personal de las misiones y de las normales rurales llegó a tener, en sus respectivas áreas de influencia, una relación estrecha y a veces más prolongada que los inspectores y directores federales de educación con los maestros rurales.

“4. En 1935 los misioneros y normalistas rurales fundan el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina (SUTESC). Es el grupo que más golpea y lesiona la autoridad de los directores e inspectores de educación entre los maestros rurales, al tiempo que promueve su participación en la reforma agraria cardenista. El SUTESC actuaría como un *verdadero grupo de choque* radical en el periodo de mayores conflictos inter-gremiales del magisterio.”⁴⁷⁸

Pretendiendo terminar con el conflicto, el entonces presidente Lázaro Cárdenas concede a los dirigentes de cada uno de los grupos los puestos más altos de la SEP, salvo los de secretario, subsecretario y oficial mayor que serían ocupados por personas *ajenas al conflicto*. Lejos de resolverse el problema, se agravaron las diferencias iniciándose una de las etapas más críticas en la relación de la SEP con el Magisterio, que provocó una revisión más seria y puntual de las condiciones de organización existentes entonces en el magisterio. Los sistemas educativos locales mermaron su crecimiento, no así el sistema educativo federal que para 1940 ya tenía bajo su dependencia más de la mitad del sistema escolar, del personal docente y del gasto público de la educación primaria urbana y rural del país. De este modo, el magisterio se consolida como una profesión de Estado, como un grupo profesional predominantemente al servicio del gobierno federal y como una profesión permeada por una concepción sindicalista.

En adelante, la suerte laboral, económica y profesional del magisterio quedará estrechamente ligada a la del Sindicato. El reclamo magisterial es acallado y subordinado a las tareas sociales y políticas encomendadas por Cárdenas, cuyo interés se centraba en la expropiación petrolera, la constitución de la Confederación Nacional Campesina (CNC) y la expedición del Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio de los Pode-

⁴⁷⁸ Arnaut, A. *Historia de una profesión*, pp. 86-88.

res de la Unión que da origen a la FETSE (Federación de Sindicatos de los Trabajadores al Servicio del Estado),⁴⁷⁹ modelándose de esta forma, la política agraria, la laboral y la educativa. Al finalizar el sexenio cardenista y en el primer trienio de Ávila Camacho, el magisterio se mueve al albedrío de varias presiones: los reacomodos, las alianzas y contraalianzas, los cambios de funcionarios y más.⁴⁸⁰

De 1943 a 1970 se sucedieron hechos tan significativos para el magisterio como la creación del SNTE (1943-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM-1944) que destinó sus esfuerzos a motivar que los 18 000 maestros que estaban en servicio terminaran sus estudios en un plazo de seis años. En 1947 aparece la CNME (Comisión Nacional Mixta de Escalafón), integrada por dos representantes de la Secretaría, dos del SNTE y un presidente árbitro nombrado de común acuerdo por ambos representantes.

A finales del sexenio del presidente Adolfo Ruiz Cortines los diferentes grupos involucrados en la educación la declaran en crisis. Ante la pérdida de poder adquisitivo del salario, ocurre una importante deserción de los estudiantes normalistas y de los profesores en servicio. El presidente Adolfo López Mateos, al iniciar su periodo gubernamental, realizó un proyecto de recuperación: el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria (Plan de once años), en el que se dieron una serie de acontecimientos que hicieron que se le llamara *la época de oro del magisterio normalista*, sobre todo por el énfasis puesto en el fortalecimiento académico de los profesores. De 1971 a 1976 la SEP pierde cada vez más la capacidad para atender las demandas del Sindicato, que registraba un gran número de agremiados, por lo que había que cuidarse de despertar expectativas en el personal de otras secretarías y departamentos de Estado, dado que las exigencias eran marcadamente económicas.

⁴⁷⁹ “El Estatuto Jurídico establece un régimen especial para los trabajadores que presten su servicio al Estado; al mismo tiempo reconoce a los empleados públicos el derecho de agruparse en sindicatos, impone considerables restricciones en el ejercicio del derecho de huelga, obliga a construir únicamente un sindicato en cada unidad burocrática y establece que esos sindicatos sólo podrán pertenecer a la FSTSE, prohibiéndoles cualquier vínculo orgánico con alguna central obrera o campesina. También, el estatuto crea en cada unidad burocrática un órgano jurisdiccional que deberá resolver los conflictos laborales y sindicales de los trabajadores de cada unidad, así como un tribunal general que podrá revisar y resolver en definitiva, las resoluciones adoptadas por cada uno de los tribunales particulares.” Arnaut, A. *Historia de una profesión*, p. 91.

⁴⁸⁰ Arnaut, *Historia de una profesión*, pp. 62-92.

En 1972 la representación sindical nacional se debilita ante la exigencia de atención a un grupo de agremiados que había crecido de manera importante, por lo que un nuevo grupo hegemónico hace su aparición: *Vanguardia Revolucionaria*. Este nuevo grupo encontró una respuesta gubernamental de aceptación de sus demandas, ya que estas constituían un respiro para la agobiada SEP. La SEP reconoció su influencia y representatividad en una gran cantidad de posiciones políticas de dirección sindical a nivel nacional y local, una mayor influencia en la toma de decisiones y puestos en el aparato burocrático de la SEP, especialmente en las áreas de control administrativo del personal en los niveles de pre-escolar, primaria, secundaria y normal. Autorizó la creación de dobles plazas para los docentes y dobles turnos para los directivos y como los sueldos habían permanecido congelados en los dos primeros años de gobierno del presidente Luis Echeverría, entre 1973-1976 se incrementaron en un 30% en términos reales.

De 1976 a 1988

“la capacidad de respuesta de la SEP disminuye no sólo en el orden económico sino también en lo político. Para entonces ya había perdido una buena parte del control, administrativo y técnico, sobre el personal docente de todos los niveles [...]. Desde hacía muchos años la SEP se había convertido en una especie de gigantesco departamento de personal o pagaduría de cientos de miles de maestros y empleados, pero a partir de los años setenta aparece, en palabras de un alto funcionario de la época, como un gigantesco e impotente aparato burocrático que ocupa la mayor parte de su tiempo en atender sus conflictos internos y con el sindicato. [...] el nuevo grupo hegemónico, después de haber consolidado su control sobre el SNTE, asume posiciones cada vez más independientes y beligerantes en sus negociaciones con la SEP y con los gobiernos federal y locales. Sin embargo, la estructura y la organización centralizada del SNTE también comienza a dar los primeros signos de agotamiento. [...] En 1978 la SEP inicia un proceso de desconcentración administrativa creando delegaciones en cada entidad; sus titulares serían empleados de confianza y representantes directos del secretario del ramo. Con esta medida pasan a depender del delegado las antiguas oficinas de la SEP en los estados, cuyos titulares habían llegado a ocupar el cargo por la vía escalafonaria, es decir, con el respaldo sindical. De esta manera, las altas autoridades de la secretaría pretendían, al mismo tiempo, debilitar la influencia

del sindicato y asegurar un mayor control sobre los sistemas escolares federales en los estados. Así lo interpretó la dirección del sindicato, por lo que se convirtió en uno de los mayores focos de conflicto con la SEP.⁴⁸¹

En estas circunstancias, la SEP crea el Consejo Nacional de Enseñanza Normal, que se encargaría de estudiar y diseñar propuestas para la formación de profesores a través de la firma de convenios entre la SEP y los gobiernos de los estados, con el pretexto de regular la oferta y la demanda de profesores. Producto de estos convenios, surge la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1978.

“El 20 de enero de 1984 el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal, propone la reestructuración del sistema formador de docentes con el fin de *fortalecer las funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión cultural) de las escuelas normales como instituciones de educación superior*. Para ello se planteó la necesidad de formular nuevos planes y programas de estudios de nivel licenciatura para las escuelas normales y establecer el bachillerato como su antecedente académico. Dos meses después, el presidente Miguel de la Madrid publicó el acuerdo (DO, 23 de marzo de 1984) por el que todos los tipos y especialidades de la educación normal se elevaban al grado de licenciaturas gracias al establecimiento del bachillerato como antecedente obligatorio de los estudios de enseñanza normal.”⁴⁸²

Esto desató una batalla campal entre los funcionarios de la SEP y los líderes sindicales del SNTE, teniendo como centro las características que debía tener un bachillerato para formadores de docentes. La SEP proponía un bachillerato general argumentando que el estudiante tendría mayores opciones de selección de carrera y estaría a tiempo para considerar o no dedicarse a la docencia. Por su parte, el Sindicato sostenía que el bachillerato debía ser pedagógico para que los estudiantes conformaran desde el principio de la carrera los intereses de su futura profesión. En este estira y afloja, cede la SEP y

⁴⁸¹ Arnaut, A. *Historia de una profesión*, pp. 148-149.

⁴⁸² *Ibid.*, p. 156.

“el 31 de agosto expide el acuerdo que establece el bachillerato en el área psicopedagógica e informa que, a mediados de septiembre se publicaría la convocatoria para los egresados de secundaria que quisieran ingresar a los centros de bachillerato pedagógico que establecerían la ENM, la ENMJN, los CREN y las ENR.”⁴⁸³

Otra situación a atender en esta época fue la relacionada con las Normales Superiores, que estaban siendo dominadas por grupos políticos de izquierda y que contaban con una población estudiantil en condiciones de participar activamente en acciones políticas, dado que eran jóvenes generalmente solteros y sin compromisos familiares que acudían de todas partes del país, por lo que las instituciones se convertían en espacios importantes como medios de control y ejercicio de influencia política e ideológica para el SNTE y, por otro lado, en serias preocupaciones para la SEP.

En 1989 el SNTE y su Vanguardia Revolucionaria entran en conflicto con sus representados, ya que gran número de profesores y la opinión pública consideraban que la contención salarial era consecuencia de las posiciones políticas y administrativas negociadas para algunos de sus miembros. El gobierno federal propone el salario profesional y la Carrera Magisterial como alternativas para afrontar la crisis de la profesión, incorporándolas al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado el 18 de mayo de 1992 por la SEP, los gobernadores de los estados y el SNTE. El contenido del Acuerdo se organizó en tres líneas estratégicas: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos y la revaloración social de la función magisterial.

La práctica política de la organización sindical magisterial ha estado centrada primordialmente en la lucha por los intereses económicos y en muy contadas ocasiones se ha ocupado en cuestiones académicas. Tanto la SEP como el SNTE han incidido en la formación de profesores que adolecen de memoria histórica y que son incapaces de reflexionar políticamente más allá de lo que ellos mismos consideran su ámbito laboral; no perciben claramente qué acontecimientos universales, nacionales y regionales se relacionan con ellos. Entre los profesores no existe

⁴⁸³ Arnaut, A. *Historia de una profesión*, p. 158.

el hábito de analizar el contexto, de cuestionar propuestas, de recuperar información para comprender asuntos actuales, de imaginar las consecuencias de actos y actitudes, de vislumbrar en un suceso micro uno macro y viceversa, es decir, de analizar el mundo racionalmente.

El magisterio mexicano no es ni puede ser la vanguardia revolucionaria de la transformación del país. Las armas políticas que subyacen en los discursos de la retórica magisterial nada contienen. Basta con analizar, por ejemplo, la profundidad del mensaje del himno de Vanguardia Revolucionaria. Si con él fue posible mantener la hegemonía en la organización por tanto tiempo, resulta imposible esperar la generación de pensamiento racional entre los subyugados. Dice un estribillo del himno de Vanguardia Revolucionaria:

Vanguardia Revolucionaria,
que en la Lucha Sindical haz forjado el ideal.
Tu nombre es una plegaria,
para todo el Magisterio Nacional.

Esta era la parte del coro que se escuchaba con mayor frenesí al término de cada evento sindical, con una pasión que se “sentía” en los espacios donde estaban reunidos los maestros:

Por mandato en el Décimo Congreso,
se formó el Movimiento Vanguardista,
empuñando la bandera del progreso,
con sin igual amor nacionalista.

Era un ritual que hacía sentir a sus participantes ser objeto de transformación y renovación.

El destino de este magno movimiento,
es lograr en la paz y en la unidad,
conducir al magisterio a paso lento,
pero constante hacia la prosperidad.

Dice Mélich:

“El imaginario social simbólico no se limita a descubrir el origen, sino que además tiene una *función prescriptiva*, esto es, implica una *deontología*. Este es el segundo nivel de visión del mundo. Asume el primero (los símbolos esenciales) pero le añade un nuevo elemento: *La evaluación pragmática y moral*.”⁴⁸⁴

El himno de Vanguardia Revolucionaria continúa diciendo:

En sus filas te esperamos con agrado,
porque siempre están abiertas compañero,
para todo el que respete el postulado:
La Educación de México es primero.

Los principios y objetivos de su causa,
son ejemplo de Justicia y Equidad.
A la lucha sin hacer ninguna pausa,
para afianzar la Autonomía y Libertad.

Obsérvense los valores ocultos y la razón perversa⁴⁸⁵ en estas estrofas. El largo peregrinar del gremio necesitaba justamente algo a que afianzarse, algo que pudiera identificarlos y significarlos, encontrándolo precisamente en la letra del Himno Vanguardista.

En esta época, los principios enarbolados por el SNTE estaban expuestos en 23 declaraciones que consignaban el estado emocional producto del movimiento político revolucionario que aglutinaba las conciencias.⁴⁸⁶ Las características de las ideas vertidas en estos principios, tanto de orden lingüístico-estructural como de lógica en el contenido, se convierten en

⁴⁸⁴ Mélich, J. C. *Antropología simbólica y acción educativa*, pp. 104-105.

⁴⁸⁵ *Ibid.*, p. 107.

⁴⁸⁶ Los principios y estatutos fueron sancionados por el Comité Ejecutivo Nacional del Sindicato de Trabajadores de la Educación en uso de las facultades que le otorgó el propio X Congreso, según consta en el Acta de la Sesión Extraordinaria del Comité Ejecutivo Nacional SNTE, de fecha 27 de febrero de 1974, en La Paz, Baja California, a los tres días del mes de febrero de 1974, estando en funciones como Secretario General el Prof. y Lic. Carlos Jongitud Barrios. Las letras cursivas no corresponden al texto original pero se pretende resaltar algunos elementos que se consideran clave para un análisis de contenido. SNTE. *Estatutos*, pp. 7-12.

preocupación investigativa dado que en ellas se percibe una gran gama de elementos simbólicos orientados a la enajenación de los sujetos.

La lucha política del gremio magisterial siempre ha estado basada en necesidades sentidas que jamás han sido satisfechas. El sentimiento de decepción que prolifera en el ánimo de los profesores los acompaña incluso mucho tiempo después de su jubilación. Es una situación compleja: la ocupación magisterial implica determinadas condiciones sociales y materiales consustanciales a la profesión que hacen difícil el desarrollo intelectual y socio-político del magisterio. Tanto el gobierno como el SNTE defienden la formación académica endeble de los profesores y ello los mantiene lejanos de sus colegas de la educación superior, tanto en el terreno de la cultura como en el del ambiente académico-laboral. La modificación de las condiciones de trabajo del profesor y de su salario podría realizarse igualándolas con las de los académicos de educación superior, pero para ello se requeriría de una formación académica similar de los profesores.

Si bien la lucha política de la dirección del SNTE ha permitido la movilidad social de sus miembros, lo cierto es que ésta se ve reducida por la permanencia en los cargos por periodos muy prolongados y que el acceso está permitido a grupos muy reducidos cuidadosamente seleccionados. Se han formado sólidas cadenas de poder que han sostenido por décadas a profesores alejados del trabajo docente, ocupando cargos directivos o comisiones sindicales en las que no se realiza trabajo alguno u otras en las que se hace trabajo para un partido político o para el aparato gubernamental. El trabajo político del SNTE responde más a la búsqueda y defensa de privilegios grupales que a la construcción de una nueva hegemonía.

La relación simbiótica SEP-SNTE se inicia precisamente con las figuras que están más cerca de los profesores. Los Directores, los Supervisores y los Jefes de Sector son los “controladores” de una y otra organización, ya que a pesar de utilizar el escalafón para otorgar los ascensos, existen “artimañas” para seguir manipulando los resultados. Así entonces, se dan las llamadas “mafias oficiales” y “las mafias sindicales”, unas y otras protegidas por sus respectivos líderes y en quienes están depositadas “las confianzas de los jefes”. Una y otra organización tiene sus “informadores

gratuitos” constituidos en una red que opera de acuerdo con la mejor tradición fascista, generando un ambiente institucional de permanente tensión. Son inseparables: la una condiciona a la otra en doble sentido. Un profesor que se siente agredido o descalificado por alguna de las dos figuras de autoridad, no estará en condiciones de realizar un buen desempeño laboral viendo en peligro su fuente de trabajo, circunstancias que son muy bien aprovechadas por la representación sindical, ya que siendo la figura que “defiende” los intereses del trabajador se convierte en la única posibilidad viable para conservar el trabajo.

Son variadas las amenazas y promesas que contiene el código sindical. Un par de profesoras que entregaban sus encuestas (la muestra fue de doscientas), comentaban la conveniencia de hacer públicas por este medio, las “indignidades y vergüenzas” a las que son sometidas las profesoras sobre todo cuando solicitan su ingreso al gremio. Comenta una de ellas:

“Tú sabes que no se desconocen estas cosas, pero cuando se es tan joven, las miradas libidinosas, los roces en el cuerpo y las manos detenidas en las puercas manos sudorosas de los viejos que te atienden; las invitaciones y las frases en doble sentido por más que las aguantes, te dejan marca. Mira que todavía no se me olvida el asco que me dio cuando aquel maldito viejo me entregó mis órdenes de comisión diciéndome que podría trabajar más cerquita. Infeliz, como si estuviera tan guapo. Hasta parece que los escogen: prietos, chaparros, barrigones, pelones y brutos, porque ni para eso tienen estilo. Si hubiera sido ahorita, así le andaba yendo.”⁴⁸⁷

⁴⁸⁷ El comentario de una profesora sobre la apariencia física del sujeto que menciona, son características muy generalizadas en los líderes sindicales; quizás esto tenga qué ver con los orígenes del afán de superioridad y del interés social en los individuos a que se refiere Adler cuando destaca las ventajas y desventajas del sentimiento de inferioridad, considerando que *el sentimiento de incompletud, de inseguridad, de inferioridad*, genera en algunos sujetos el afán de cubrir el sentimiento de inferioridad con un complejo de superioridad ficticio, que no es más que la explotación del interés social de los demás, como ejercicio compensatorio. Adler, A. *Superioridad e interés social*, pp. 57-58. Al respecto, se comparte otro punto de vista que valida de alguna forma el principio anterior. “Algunos de los estilos de vida más enigmáticos exhibidos en el museo de etnografía del mundo, llevan la impronta de un extraño anhelo conocido como *el impulso de prestigio*. Según parece, ciertos pueblos están tan hambrientos de aprobación social como otros lo están de carne. La cuestión enigmática no es que gentes que anhelan aprobación social, sino que en ocasiones su anhelo parece volverse tan fuerte que empiezan a competir entre sí por el prestigio como otras lo hacen por tierras o proteínas o sexo. A veces esta competencia se hace tan feroz que parece convertirse en un fin en sí misma. Toma entonces la apariencia de una obsesión totalmente separada de, e incluso opuesta directamente a los cálculos racionales de los costos materiales.” Harris, M. *Vacas, cerdos, guerras y brujas*, p. 102.

La interrumpe la otra diciendo:

“Sería lo mismo, para que te haces, primero hay que conseguir la plaza y luego mantenerla a como dé lugar, ya ves cómo se las gastan, en cualquier descuido y con un problemita insignificante que tengas, te lo hacen grandote con tal de controlarte, más si eres de las indisciplinadas con ellos. Mejor hay que tener la fiesta en paz, de todas maneras una es la que siempre pierde, ya ves Juanita, le va re’bien con el profe Pedro, tiene doble plaza, casa, y ya mero es directora.” “Sí, pero también ya tiene tres escuincles y ni modo que me digas que se va a casar con ella, la viejilla lo tiene bien controlado.”⁴⁸⁸

No sólo las mujeres son víctimas, también los hombres son objeto de abuso y humillación como es el evidenciarlos en público, convertirse en bufón del grupo poderoso, o ser el “mandadero-chofer” de los dirigentes: “los lidercillos suelen ser bastante conchudos; creen que lo merecen todo, hasta escogen de lo mejor en la comida y el vino. Ni modo, si se quiere quedar bien, pues se tiene que apechugar.”⁴⁸⁹ Si alguno de los humillados logra un cargo sindical u oficial, cobra con creces el maltrato recibido.

Etelvina Sandoval dice:

“la posibilidad de ocupar puestos políticos de más alto rango se da a partir de la participación sindical en las escuelas. El maestro que entra a esta dinámica, se inicia en un *puesto de abajo*; como representante de zona o delegado, para posteriormente –a partir de las relaciones que en su actividad sindical pueda construir– llegar a la Sección, primero en calidad de comisionado o auxiliar y paulatinamente ir ascendiendo de jerarquía (si la capacidad y el apoyo político lo permiten). Por regla general los maestros que llegan a ser comisionados en la Sección ya no salen de ahí, pues van ocupando diferentes cargos hasta llegar (en algunos casos) a la secretaría general.”⁴⁹⁰

⁴⁸⁸ Testimonios que por razones de ética no se apoyan con los nombres auténticos.

⁴⁸⁹ Comentario de un compañero varón que participa en el “juego de las posibilidades”.

⁴⁹⁰ El cuadro cinco se refiere al organigrama del SNTE, que en ese entonces consideraba solamente trece carteras en El Comité Ejecutivo Seccional: El Secretario General, El Secretario de Organización y Propaganda, El Secretario de Trabajo y Conflictos (pre-primaria y primaria), El Secretario de Trabajo y Conflictos (pos-primaria) El Secretario de Finanzas, El Secretario de Acción y Asistencia Social, El Secretario de Créditos de la Vivienda, El Secretario de Relaciones, El Secretario de Pensiones y Jubilaciones, El Secretario de Orientación Ideológica y Sindical, El Secretario de

Después de la Secretaría General, en la Sección aparecen tres posibles caminos: ser nombrado supervisor de zona, ocupar una cartera en el Comité Ejecutivo Nacional del SNTE o ser promovido con el apoyo de la Sección a un puesto político como el de diputado estatal o federal.⁴⁹¹ Es muy importante que el Secretario General tenga en las otras nominaciones la mayoría a su favor, por lo que se forman nuevamente los grupos de poder. De alguna manera van ensayando lo que se encontrarán en otros espacios de contienda; en el Comité Ejecutivo Nacional sucede exactamente lo mismo, sólo que la lucha toma otros matices, ya que en este espacio es posible acceder a otras posibilidades de preparación, a partir de las vinculaciones del SNTE con otras organizaciones como el Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA) y la Confederación de Educadores Americanos, que aparecen como Organismos Auxiliares en la página Web del SNTE, misma que por cierto exhibe el slogan: *El mayor activo de la Educación es el Conocimiento*.⁴⁹²

Existe desde luego la contraparte: individuos que realmente tienen convicciones, sentido de pertenencia, dignidad y vergüenza profesional. Sujetos colectivos que objetivamente luchan por mejorar las condiciones de trabajo, que tratan de validar con su esfuerzo la importancia de la organización sindical frente a la imagen patronal, que, si bien, desconocen la teoría revolucionaria de las estructuras económicas de clase y las relaciones de poder que subyacen a ellas, los mueve un claro sentido de misión, de compromiso social, de vocación. Profesores que con su congruencia ganan simpatías en los grupos y hasta participan activamente como huestes sindicales, pero que generalmente se quedan en el camino

Asuntos Profesionales, El Secretario de Pensionados y Jubilados y El Secretario de Actas y Acuerdos; cuyo carácter oficial se registraba en el Artículo 55 de los Estatutos del SNTE. En este momento, la estructura es otra desde los Comités Ejecutivos Delegacionales. Sandoval Flores, E. *Los maestros y su sindicato*, p. 46.

⁴⁹¹ Sandoval Torres, E. *Los maestros y su sindicato*, p. 48. Es muy notorio, por ejemplo, cómo los Secretarios Generales Delegacionales, realizan toda clase de acciones a favor de su Coordinador o de cualquier representante de la Sección Sindical, ya que con su servilismo y sometimiento está construyendo su carrera política. Esto parece a todos lo más normal, incluso si alguno se sale del patrón, es calificado como no grato, ni “merecedor” de una oportunidad. Son los propios profesores los que validan entre sí las posibilidades de cada uno. La base no participa, el privilegio es para quien logra la Secretaría General.

⁴⁹² <http://www.snte.org.mx>

en la ocupación de puestos directivos reservados a los miembros del grupo en el poder.

El espacio que valida la vida sindical de los profesores en servicio es el de las asambleas. Se efectúan con carácter ordinario o extraordinario. Las asambleas ordinarias tienen una periodicidad de uno a tres meses, según los intereses de la Sección. Cuando existen condiciones favorables al grupo dirigente, las asambleas se promueven, anuncian y realizan con bombo y platillo, pero cuando la base de profesores está inquieta y se percibe un sentimiento de rechazo a la dirigencia, no se realizan. Si la base abandona la asamblea, tendrá que asumir los acuerdos tomados ya que su asistencia queda registrada al inicio de la asamblea con el pase de lista. Las asambleas extraordinarias atienden a circunstancias especiales como el cambio de comité, el nombramiento de delegados a algún congreso u otro acontecimiento. Se realizan dentro de los horarios de trabajo y se registran como cambios de actividad. Dice Etelvina Sandoval al respecto:

“todo este marco restrictivo está en proporción con la importancia política de estas asambleas y la necesidad de controlarlas por parte de la dirigencia sindical. La asamblea delegacional constituye fundamentalmente la vía necesaria para legitimar propuestas de la dirigencia o de otros grupos políticos y para validar la representatividad de los cargos sindicales inmediatos (Comités Delegacionales y delegados a congresos). En este sentido, la reunión de todos los maestros de una zona representa, para los dirigentes un *peligro necesario* a fin de sustentar una *democracia formal* dentro del sindicato y, al mismo tiempo, lograr la aceptación de la base para legitimar su liderazgo. Aun con todas las restricciones estatutarias, en las reuniones de delegación existen posibilidades de expresar cierta resistencia. Son también un espacio de lucha para ganar la representatividad sindical por parte de las distintas corrientes político sindicales existentes”⁴⁹³

Aquí lo más interesante es lo que sucede antes de la reunión. Si los ánimos están en efervescencia, los grupos políticos toman posición y se dedican a trabajar con ahínco. Aprovechan todas las oportunidades de contacto

⁴⁹³ Sandoval Flores, E. *Los maestros y su sindicato*, p. 114.

con los profesores de base (recreo, reuniones de Consejo Técnico, algún curso académico, la fila en el banco, el puesto de tacos de la esquina), en fin, hasta visitas domiciliarias realizan si se considera necesario. El asunto a tratar es lo de menos: un cambio de adscripción, una hoja de préstamo que al rifarla sospechan hubo manipulación, una ficha escalafonaria puesta en análisis, una agresión verbal o física, etcétera. Lo que sea se convierte en buen pretexto para utilizar el foro: los grupitos eligen a su mejor orador e inician su discurso empleando cuanto término novedoso conocen. La intención es la de ir creando presencia y ganando adeptos. Y cuando se trata del grupo en el poder, es el espacio ideal para evidenciar la gestión del equipo que conduce los destinos de la delegación.

Dice Althusser:

“Hablando en lenguaje marxista, si bien es verdad que la representación de las condiciones de existencia reales de los individuos que ocupan puestos de agentes de la producción, de la explotación, de la represión, de la ideologización y de la práctica científica, depende en última instancia de las relaciones de producción, y de las relaciones derivadas de las relaciones de producción, podemos decir esto: toda ideología representa, en su deformación necesariamente imaginaria, no las relaciones de producción existentes (y las restantes relaciones derivadas de éstas), sino ante todo la relación imaginaria, de los individuos con las relaciones de producción y con las relaciones que de ellas se derivan. Así pues, en la ideología se representa no el conjunto de las relaciones reales que rigen la existencia de los individuos, sino la relación imaginaria de esos individuos con las relaciones reales en las que viven”⁴⁹⁴

La organización de pequeños grupos de profesores tiene qué ver precisamente con esos intereses creados, en los que siempre reconocen un líder moral y lo erigen como representante. De hecho, todas las escuelas tienen a su representante sindical que está obligado a exigir y defender los derechos de sus colegas, aunque muchas veces no tenga ni idea de cuáles son y sin tomar en consideración si el caso es o no defendible.

Otro espacio de vida sindical son los eventos especiales para el magisterio, como las comidas y las cenas-baile que son típicas en el mes

⁴⁹⁴ Althusser, L. *Posiciones*, p. 105.

de mayo. La comida de la escuela es el evento en el que los alabados son los representantes sindicales y el director; en los eventos de Zona o Delegación el Secretario General y los Supervisores y Jefes de Sector se convierten en el centro del festejo; después viene el macroevento en el que se reúne una cierta cantidad de profesores de todas las delegaciones de la región y en ellos es muy importante la visita del Secretario General Seccional y de un funcionario de alto nivel, aunque se detengan poco tiempo y su mensaje carezca de sentido; porque la región se “siente” distinguida y privilegiada. Hace su aparición el personaje y se arma un gran revuelo, cada sujeto presente busca la oportunidad para saludarlo y no queda satisfecho hasta cerciorarse de que se advirtió su presencia, porque ésta se considera una actividad sindical y no desean quedar expuestos a una velada negativa de atención, en caso de solicitarlo.⁴⁹⁵

En el SNTE ha sucedido lo que De Acevedo plantea:

“los partidos políticos que se organizan para representar y defender los intereses de grupos considerables de individuos o de clases pueden transformarse en peligrosas comunidades de interés privado ya sea por vicios originarios en su organización, o por su propia descomposición bajo la presión de causas múltiples y complejas. Ellos son, efectivamente, muchas veces, *corredores de intereses particulares y no de ideas generales*, poderosas asociaciones parasitarias que se forman para la conquista del poder y menos para manejarlo como instrumento de aspiraciones públicas, que para explotarlo en provecho de sus miembros. Esto es siempre lo que ocurre cuando en una sociedad determinada falta la democracia política o el substratum social económico y cultural (como la organización de grupos que representa intereses reales; sensibilidad y poder de la opinión: sentimiento del interés público, etc.): entonces los partidos se organizan o acaban por convertirse en agregados para fines exclusivamente electorales, incapaces de moverse, a no ser en ciertos momentos, por objetivos o impulsos de interés colectivo.”⁴⁹⁶

⁴⁹⁵ Aquí se vivencia una situación muy especial: Los líderes sindicales de mayor rango son asediados en sus viviendas. Se puede observar muy de mañana o entrada la noche, la hilera de automóviles y los grupos de profesores apostados en la cercanía de la casa del sujeto en cuestión. Desde allí se marcan las jerarquías entre los visitantes: los hay incluso que tienen el privilegio de esperar dentro del aposento, mientras que otros ni la puerta se atreven a tocar.

⁴⁹⁶ De Acevedo, F. *Sociología de la educación*, p. 311. Fortaleciendo el principio de De Acevedo, apreciemos la siguiente idea: “Hay personas que nos estimulan o deprimen, los acontecimientos en el trabajo en la vida social nos perturban. Tales cosas nos llevan por caminos inadecuados a nuestra

Así, la vida sindical de los profesores se convierte en un ámbito más de sometimiento, descalificación, agresión, cohecho, simulación, extorsión y lucha por lograr la subsistencia. No son estas condiciones que motiven prácticas políticas con sentido, en la sociedad ni en la educación, en la familia ni en otro lugar en el que se regulen y normen las relaciones entre los sujetos pensadas para el bien común.

LA EDUCACIÓN PRODUCTORA DE UNA NUEVA HEGEMONÍA

Hoy día todo el mundo se encuentra preocupado por la “calidad de la educación”, el desarrollo de competencias, el aprendizaje del idioma inglés y la enseñanza de la computación en las escuelas. Se cree que entre más computadoras tenga una escuela es mejor, que una escuela de calidad es aquella que, además, enseña inglés, que una escuela de preescolar es buena cuando egresan los niños sabiendo leer y escribir y que una institución de educación superior es buena porque educa para el trabajo. En fin, hoy día predomina la idea de que la educación debe servir para formar individuos totalmente integrados al sistema social predominante.

La presencia creciente del pensamiento eficientista educativo tiene que ver con el proceso de globalización del régimen capitalista y la hegemonización mundial de los Estados Unidos de Norteamérica. Con la caída de la Unión Soviética el mundo se ha convertido en el gran pastel del capital internacional y del dominio estadounidense.

El tránsito capitalista a la globalización, no es otra cosa que la universalización del capital anunciada por Karl Marx desde el Siglo XIX y es precisamente en ella que la hegemonía del capital se ha robustecido tanto, que la teoría de Marx ha sido dejada en el olvido junto con el deseo y la intención de transformar radicalmente las estructuras sociales. Hoy

individualidad. Démonos cuenta o no del efecto que tienen en nuestra conciencia, se perturba con ellas y a ellas está expuesta casi sin defensa. Especialmente, ése es el caso de la persona cuya actitud mental extravertida pone todo el énfasis en los objetos externos o que alberga sentimientos de inferioridad y duda respecto de su más íntima personalidad. Cuanto más influida está la conciencia por prejuicios, errores, fantasías y deseos infantiles, más se ensanchará la brecha ya existente, haciéndose una disociación neurótica que conduzca a una vida más o menos artificial, muy alejada de los instintos sanos, la naturaleza y la verdad.” Jung, C. G. *El hombre y sus símbolos*, p. 43.

día predominan los partidos políticos que sólo proponen administrar de manera diferente el mismo sistema social y que ya no se proponen la construcción de un nuevo sistema social; las diferencias entre partidos se ubica más en los grupos de poder que representan que en los proyectos histórico-sociales que sustentan. Los sindicatos ni siquiera se plantean ya la defensa de los intereses laborales de sus miembros, sino la simple conservación del empleo. La mayoría de los intelectuales de izquierda acabaron incorporados a partidos institucionalizados y convertidos en clase política privilegiada, o bien, han renegado del marxismo y de la teoría revolucionaria y se han incorporado al aparato de hegemonía del régimen capitalista.

Los científicos y los intelectuales mexicanos vivimos haciendo méritos para conseguir o conservar el estímulo académico en nuestras universidades y en el Sistema Nacional de Investigadores y para obtener los financiamientos de CONACYT y de las fundaciones que apoyan la investigación científica. En fin, los anhelos y las intenciones revolucionarias han sido aplastadas. Quedan unos cuantos que siguen pensando que el hombre integral, el hombre libre, racional e inteligente, es el deber ser y no una moda propia del pensamiento marxista. Hoy existen aún quienes se indignen cuando a Marx se le trata como perro muerto, de la misma manera que a Marx le indignó que a Hegel se le tratara así.

El ser humano no debe tener derecho a ser tonto, ignorante e imbécil, ni a vivir embrutecido con telenovelas, partidos de futbol y procesos electorales. Tampoco a vivir para comprar y comprar, consumir y consumir, ni a suponer que es música los ruidos que el capitalismo le vende. Y esto que el sujeto desea, anhela, quiere y ama no es biológicamente establecido sino que es la sociedad la que conforma a sus miembros y dentro de la sociedad es el aparato de hegemonía el que se ocupa en educar a los sujetos.

En toda sociedad dividida en clases existen dos clases sociales fundamentales: una explotada y otra beneficiaria de esa explotación, una dominante y la otra dominada. Cada clase social dominante produce y reproduce las condiciones para mantener su dominio y al mismo tiempo crea también las condiciones de su propia destrucción. Entre diferentes sociedades son diferentes también las formas de producción y reproducción de la dominación de clase. En el esclavismo el dominio se

ejerce por medio del sometimiento físico. En el feudalismo el dominio se sigue basando en el sometimiento físico, pero emerge en Occidente una nueva forma de poder: la hegemonía; es toda una novedad en la historia de la humanidad el que los señores feudales radiquen buena parte de su poder en un medio no represivo directo: el culto religioso cristiano. La religión emerge así como un medio para controlar a los sujetos a través de lo que piensan. No se trata simplemente de sentir miedo a la represión física y seguir sometido al poder; es decir, de recibir el castigo por los actos realizados, ahora el control se va a lo que se piensa, al proceso que precede a los actos y que los determina.

El capitalista derrotó a los señores feudales, pero tomó de ellos la nueva forma de poder y con el tiempo la transformó en fundamento de su dominio como clase social. La burguesía creó la escuela pública dedicada a la educación de las masas y la convirtió en la principal difusora de sus ideas. Mientras que los señores feudales se apoyaron en la Iglesia para justificar su terrenal dominio, la burguesía creó a la escuela y a ella se asignó esa función, pero la Iglesia cristiana de inmediato se acomodó a la nueva situación: se puso de lado de la burguesía emergente y aceptó su nuevo papel secundario a cambio de la conservación de la mayoría de sus privilegios.

La Iglesia, el nuevo aliado de la burguesía y la escuela pública, aparecen como los basamentos iniciales del aparato de hegemonía del régimen capitalista. Después surge la prensa escrita, los partidos políticos, los sindicatos, la radio, la televisión y la informática y hoy día el aparato generador de conciencia del régimen capitalista es tan grande que es casi imposible que alguien pueda estar fuera de su alcance. Hoy día el poder se ejerce fundamentalmente a través de la hegemonía, es decir, a través de los contenidos de la conciencia y sólo cuando falla el aparato de hegemonía y genera sujetos que contravienen lo establecido por el régimen, es entonces cuando se ejerce el poder en la forma de represión física.

El aparato de hegemonía es el educador de la sociedad pero, del mismo modo que forma a sujetos completamente acordes con el régimen social, también genera agresores de las instituciones; las prostitutas, los políticos corruptos, los narcotraficantes, etcétera son los alumnos destacados del sistema capitalista; los que mejor aprendieron las enseñanzas

del capitalismo: consumir y consumir, pero que no son propietarios de medios de producción por lo que tienen que recurrir a la comisión de actos ilegales que les permitan obtener recursos económicos para realizar lo que tan bien aprendieron y lo que más aman en la vida: comprar y comprar. Pero el aparato de hegemonía capitalista no sólo produce delincuentes ansiosos de consumo, también produce sujetos críticos del sistema que anhelan transformarlo sólo que, para fortuna del capitalismo, por cada sujeto crítico que equivocadamente genera el aparato de hegemonía, produce miles de delincuentes. Y digo, para fortuna del capitalismo, porque un sujeto crítico puede llegar a causar más daño al sistema capitalista que mil políticos o narcotraficantes o que un millón de prostitutas.

El régimen capitalista no es capaz de asimilar a todos los delincuentes que produce. Es decir, no hay puestos suficientes en la policía y en el ejército para incorporar a todos los asesinos y narcotraficantes, ni cargos públicos para integrar a todos los estafadores, cínicos y corruptos. Es más, los delincuentes llegan a convertirse en puntales de la hegemonía. El combate a la delincuencia llega a convertirse en determinados momentos en componente básico del discurso hegemónico de gobiernos y políticos, en cambio la criticidad y la reflexión corroen los fundamentos mismos del sistema social y son la fuerza más temida por las clases dominantes del régimen capitalista.

Esas conciencias reflexivas y críticas que el régimen capitalista ha formado se han propuesto transformarlo, pero han surgido múltiples propuestas de hacia dónde y de cómo llegar a esa transformación. Agrupadas por coincidencias generales las posturas han sido las siguientes:

La *lucha democrática*. Esta postura sostiene que a través de la democratización de la vida social se puede llegar a la transformación de las estructuras sociales. Su acción se centra en la lucha partidista electoral y la mayoría de las veces acaba en la centración de sus líderes en la consecución de cargos públicos. La lucha por la democracia acaba convertida en lucha por la obtención de un puesto público determinado por parte de un líder. Toda la vida del partido gira en torno a los procesos electorales y a la búsqueda de triunfos. Los períodos no electorales son dedicados a reacomodos entre las facciones que operan en el interior de

los partidos y los puestos directivos del partido se convierten en parte del botín de los dirigentes.

Los ejemplos sobran. Uno muy conocido en México es el Partido de la Revolución Democrática. Este partido ha centrado su vida en la lucha electoral y en la conservación de algunos de sus dirigentes en la clase política. Se trata de aquellos priístas que fueron expulsados de su partido y que no aceptaron vivir en el error fuera del presupuesto y participaron en la fundación del PRD al ser expulsados del PRI. También el PRD ha sido el medio para incorporar a la clase política a individuos provenientes de las filas de la izquierda. Individuos que se destacaron por su combatividad en defensa de las mayorías, han acabado ocupando cargos burocráticos dentro del Partido o en el aparato gubernamental de manera alternativa. Ahora son funcionarios del Partido o de la Administración Pública, como es el caso de los dirigentes del viejo Partido Comunista Mexicano, los del Partido Mexicano de los Trabajadores y algunos de otras organizaciones de izquierda. Cuando no son diputados son senadores, dirigentes del partido, gobernadores o jefes delegacionales en el Distrito Federal.

Y nadie en el PRD se preocupa por la realización de acciones que transformen ideológicamente a nadie. Sólo participan en campañas electorales y sólo viven para eso. Las energías políticas son destinadas a combatir a sus compañeros de la clase política que trabajan en otros partidos o en el propio PRD, pero que forman parte de un grupo distinto al suyo. No hay ideologías ni proyectos histórico-sociales definidos. Lo mismo lanzan hoy como candidato del PRD a alguien que ayer se acostó priísta por ser amigo del “líder moral”, que votan a favor del horario de verano para complacer a la Bolsa Mexicana de Valores, aunque perjudiquen a la inmensa mayoría de los mexicanos. La famosa lucha democrática acaba siendo una confraternidad de facciones antagónicas unidas por un interés común: la obtención de cargos y recursos públicos.

Otra postura política que se plantea la transformación de la sociedad capitalista es la que asume la estrategia denominada “*insurrección popular*”. Esta estrategia política consiste en formar un partido político con profesionales de la revolución jerárquicamente organizados. Fue recomendada para países con una clase obrera fuerte y organizada. Dos

grandes organizaciones constituirían el Partido: la democrática y el brazo armado. La democrática sería pública y abierta, mientras que el brazo armado sería clandestino e integrado de tal modo que resultara casi imposible establecer la cadena entre un eslabón y otro.

La organización democrática estaría siempre trabajando por la democratización de la sociedad, en tanto que el brazo armado lo haría militarmente en guerrilla rural y urbana. La acción democrática estaría enfocada a la transformación ideológica de la pequeña burguesía, el proletariado y el campesinado y los procesos electorales serían un medio para lograrlo y no un fin en sí mismos y, cuando la situación política fuera conveniente, se convocaría al pueblo a tomar las armas y se realizaría una insurrección popular.

El caso más conocido es el de la Unión Soviética. Siendo el partido bolchevique un puñado de líderes obreros, convocó a las armas, dirigió el proceso revolucionario y tomó el poder. El problema con esta estrategia de lucha es que, cuando se llega al poder, sólo algunos poseen el conocimiento de la sociedad a la que se aspira y de las condiciones en las que se llegará a ella. Así, un grupo se establece en el poder y de inmediato se inicia el llamado “culto a la personalidad”; se cancela la democracia; se castiga el pensar de manera diferente a como lo hacen los dirigentes; se burocratiza el aparato de gobierno, y se crea un gigantesco aparato represivo que garantice la permanencia en el poder de los mismos sujetos.

La tercera estrategia es la denominada “*guerra popular prolongada*”. Consiste en la creación paulatina de focos de insurrectos en las diferentes regiones de un país. Cada foco iría aumentando su radio de influencia hasta que llegue el momento en que esos radios se crucen. Se trata de una propuesta armada y por lo tanto, militar. La ideologización tiene aquí la función de incorporación a la milicia y no la del entendimiento de la situación social que se desea transformar o de la sociedad que se quiere construir.

Esta estrategia ha sido recomendada para países predominantemente agrarios y pobres. Cada foco tendría sus propios dirigentes e ideólogos, los cuales serían miembros de comités regionales y nacionales de coordinación revolucionaria. El caso más notorio es China, pero también

lo fue Viet-Nam y Corea del Norte. Los países que se fueron por esta estrategia revolucionaria, extrañamente tuvieron el mismo destino que los que siguieron la estrategia de “insurrección popular”: conformaron una estructura gubernamental burocrática, crearon una clase política vitalicia, integraron un aparato represivo omnipresente y crearon con más fuerza que los otros el culto a la personalidad del dirigente.

El Partido Comunista Chino creó el culto a la personalidad de Mao Tse Tung y logró que fuera considerado Dios por los chinos, mucho más que lo que significó Stalin para los soviéticos o Castro para los cubanos. Pero, tanto en la Unión Soviética como en China, Viet Nam o Cuba, los medios de producción no son propiedad de la sociedad sino de los burócratas. Es decir, se trata, en todos los casos, no de regímenes socialistas o comunistas, sino de un sistema capitalista de Estado en el que los miembros del aparato gubernamental son los usufructuarios privilegiados de la plusvalía generada por el trabajo social. De lo que fue ese espantoso régimen soviético de terror hoy no queda nada y Cuba tiene contadas sus horas. Lo que existe hoy día en lo que fue la Unión Soviética no es un régimen gubernamental de terror, sino un terror impuesto por grupos privados: mafias que vinculan delincuencia organizada con capital privado y aparato gubernamental.

La caída del régimen soviético ha sido presentada como la caída histórica y definitiva de la teoría de Marx. Evidentemente, el régimen soviético no era la objetivación de la propuesta de Marx, porque Marx jamás escribió un trabajo en el que indicara cómo debía ser el aparato gubernamental socialista, si bien en el texto denominado *La guerra civil en Francia* habla de la dictadura del proletariado como la primera forma de Estado de la revolución triunfante. Marx fue un científico social comprometido con las clases subalternas y un intelectual orgánico de organizaciones obreras comunistas europeas incipientes. Sostuvo que la revolución social no podría realizarse en un solo país, pero que la lucha revolucionaria tenía que realizarse en contextos nacionales. Planteó también que la revolución comunista sólo sería posible hasta que la universalización del capitalismo hubiese madurado, que ésta tendría que iniciarse en los países más avanzados y que de ahí se extendería como lumbre a los demás países del mundo y lo que se ha hecho ha

sido exactamente lo contrario de lo planteado por Marx. Rusia, China y Cuba hicieron sus revoluciones siendo países agrarios y atrasados, pues en ellos no había madurado el mercado capitalista ni la mentalidad que ello implica, el aparato de hegemonía capitalista era prácticamente inexistente y las relaciones de mercado eran incipientes aún.

Y como si Marx hubiese sido profeta y no científico social, todos los intentos revolucionarios nacionales han fracasado. Tanto los países de Europa Oriental y la Unión Soviética han regresado al capitalismo clásico y la llamada “globalización” no es otra cosa que la universalización del capitalismo de la cual hablaba Marx. La pregunta pertinente sería: ¿Es posible realizar la transformación revolucionaria de la sociedad capitalista una vez que haya madurado la universalización del capitalismo?

Existe otra estrategia política revolucionaria que no se ha aplicado en ningún país y que hoy ha sido prácticamente dejada en el olvido, junto con todas las propuestas revolucionarias. Se trata de la denominada “*guerra de posiciones*”. La estrategia de la guerra de posiciones fue formulada por el italiano Antonio Gramsci en tiempos del nazismo alemán hitleriano y del fascismo italiano de Mussolini. Gramsci era Presidente del Partido Comunista Italiano, conoció personalmente a Lenin y es uno de los intelectuales más reconocidos de la Italia del Siglo xx. Por cierto, era corvo, estuvo preso gran parte de su vida, su amorosa y solidaria esposa se divorció de él cuando estaba preso y murió ocho días después de ser liberado porque temió Mussolini que su muerte en prisión le generara un problema político fuerte.

Gramsci analizó profundamente el proceso vivido por Rusia desde la revolución de 1917 hasta unos años después de la muerte de Lenin en 1921. Percibió cómo los “profesionales de la revolución” del Partido Bolchevique se convirtieron en la encarnación del proyecto revolucionario y cómo fueron delineando el camino de la sociedad socialista. Observó el intento de los dirigentes del Partido Comunista de la Unión Soviética por establecer en vida de Lenin el culto a su personalidad y cómo Lenin se opuso a ello, a la burocratización del aparato de poder, a la militarización de la vida social y al establecimiento de un aparato represivo omnipresente.

Para Gramsci fue muy claro que, cuando un grupo reducido de sujetos es el único poseedor del entendimiento histórico, este grupo se erige

por encima de las masas, las manipula y las aplasta. Primero la democracia es reducida al ámbito de toma de decisiones del grupo dirigente, excluyendo a las masas “que nos saben lo que quieren”. Después el centralismo democrático va desapareciendo en la medida que los miembros del buró central se van sometiendo a la voluntad del jefe. La interpretación de la teoría revolucionaria, de la historia y del presente deja de ser motivo de confrontación entre los dirigentes y es la interpretación del jefe la única válida y la interpretación del jefe acaba convertida en la interpretación oficial y se inicia la persecución de quienes sostienen una concepción diferente de las cosas.

Por este camino, observó Gramsci, al único lugar al que se llega es al totalitarismo que consiste en la intolerancia de cualquier otra interpretación del mundo y de cualquier otra organización política. El Partido se convierte en la única organización política permitida y acaba operando como organización para el espionaje social y la detección de disidentes. Y esto es lo que efectivamente sucedió en la Unión Soviética, en Cuba, en China, en Viet Nam, en Corea y en los países de la Europa Oriental a pesar de que se hayan seguido dos estrategias revolucionarias diferentes: la insurrección popular y la guerra popular prolongada.

Dejando de lado el cuestionamiento de la pertinencia de la transformación revolucionaria de la sociedad, es decir, dejando de lado la cuestión de si es correcto o no transformar revolucionariamente la sociedad y asumiendo la transformación como válida, las preguntas son: ¿Es correcto tomar el poder e iniciar la construcción de una nueva sociedad aunque la inmensa mayoría de la población no lo desee? ¿Es correcto usar el poder para imponer las ideas socialistas o comunistas? ¿Cómo evitar el culto a la personalidad, la imposición de interpretaciones únicas y la pérdida de la capacidad crítica de los dirigentes medios e inferiores? ¿Es necesario esperar a que la inmensa mayoría de la población quiera el cambio para realizarlo?

Si se sigue la estrategia leninista de formar un partido de profesionales de la revolución, a la toma del poder los profesionales de la revolución se encaraman en los puestos directivos e implantan dictaduras vitalicias personales, se establece el culto a la personalidad, se anula la capacidad crítica de la población y los dirigentes se convierten en bene-

ficiarios de la producción social de satisfactores. Si se sigue la estrategia maoísta los resultados son semejantes. ¿Qué hacer? Gramsci propone un camino diferente. Plantea la necesidad de la existencia de un partido que guíe el proceso político coordinando las acciones de construcción de la contrahegemonía. La función política principal de este Partido es de carácter pedagógico. Corresponde al Partido promover la generación y desarrollo del espíritu crítico, reflexivo y analítico de la población o, dicho de otra manera, la elevación del nivel ético-cultural de las clases subalternas. El plan es el consistente en la transformación de las conciencias individuales, por medio de la activación de su capacidad crítica. El Partido debe hacer lo que corresponde a la escuela pública y que no sabe hacerlo: enseñar a pensar. El Partido se erige en el gran pedagogo revolucionario que busca la activación de la conciencia para que piense y no para que piense de determinado modo ni determinadas cosas. Dicho de otra manera, la función principal del Partido de las clases subalternas es de carácter pedagógico y el objetivo, la transformación revolucionaria de la sociedad capitalista.

Si esto es así, el Partido aparece como el rival principal del aparato de hegemonía del régimen capitalista, como aparato de contrahegemonía que busca construir una nueva hegemonía y que enfrentará permanentemente a su poderoso enemigo. A este enfrentamiento permanente se le llama *guerra de posiciones* porque cualquier ámbito de la vida social es un reducto de la lucha por las concepciones del mundo. De este modo, la educación es en el fondo política y, de la misma manera que la política asume múltiples formas, la educación tiene múltiples maneras de realizarse y múltiples órganos ocupados en ello. Educa la escuela, la familia, el sindicato, los partidos políticos, la Iglesia, el gobierno, la televisión, la prensa, la radio, etcétera.

Hoy día el capitalismo tiene en sus manos el control casi total de los órganos del aparato de hegemonía, es decir, del aparato educativo. La estrategia revolucionaria de la guerra de posiciones consiste precisamente en ir penetrando los órganos del aparato de hegemonía de la burguesía e irlos convirtiendo en reductos de la contrahegemonía. La escuela, la prensa, el cine, la televisión y muy recientemente, la cibernética, son los principales órganos actuales de hegemonía. La lucha habrá que darla

ahí, en los órganos de hegemonía de la burguesía, mientras que las fuerzas de la contrahegemonía son capaces de crear sus propios órganos.

El planteamiento es el siguiente. En la historia de la humanidad se puede observar que cada sociedad ha creado las condiciones necesarias para reproducirse como tal y que, al mismo tiempo, va creando las condiciones que la llevarán a su propia destrucción. Las fuerzas del cambio, en cada momento histórico echan mano de las condiciones existentes para desarrollar su propio proyecto y, una vez que acceden al poder, crean los órganos sociales que le son propios como clase social. Los ejemplos sobran. Los germánicos construyeron el sistema feudal con los esclavos romanos convertidos en siervos y con el territorio y la tecnología generada por el Imperio Romano de Occidente. La burguesía echó mano del comercio feudal, promovió la guerra entre feudos, vendió armas y pertrechos militares a unos y otros, vendió y compró alimentos y objetos múltiples a unos y otros, los endeudó, apoyó a un solo señor feudal, lo convirtió en monarca y destruyó los pequeños feudos convirtiendo amplios territorios en zonas de comercio. Fue hasta que tomó el poder que creó los órganos que le son propios como clase social capitalista; antes, simplemente se sirvió de las condiciones feudales propicias para desatar las fuerzas que destruirían a ese régimen.

Obsérvese cómo las fuerzas progresistas de un momento histórico se convierten en reaccionarias cuando llegan al poder. Así, las fuerzas contrahegemónicas del régimen capitalista deberán diseñar y aplicar una táctica específica diferencial en cada caso, para penetrar en los órganos del aparato de hegemonía burguesa e ir creando su propia hegemonía.

La Iglesia. La Iglesia se ha dedicado fundamentalmente a convencer a los miembros de las clases subalternas de que la explotación de la que son objeto en esta vida por parte de los capitalistas, será recompensada después de la muerte. Antes justificó la explotación de los señores feudales y más allá la de los esclavistas, hoy legitima la explotación y convence al subordinado de que el sufrimiento es una fortuna porque le permitirá después de la muerte estar al lado de Dios. Sin embargo, ha habido y hay muchos sacerdotes que se han colocado del lado de las clases subalternas, del lado del pueblo y de los explotados. Nada menos en México tenemos el caso de Don Samuel Ruiz y de Méndez Arceo, por hablar de

personajes de la alta clerecía mexicana, pero una enorme cantidad de sacerdotes que se han mantenido en el anonimato han participado en las luchas de los desposeídos. El problema es que esas luchas por lo regular se han dado de manera aislada sin que exista una organización compleja nacional e internacional que las respalde. La conversión a la teología de la liberación de un número creciente de clérigos y religiosos es un punto estratégico en la construcción de la contrahegemonía revolucionaria. He ahí un territorio muy fértil para la semilla de la liberación de la conciencia, pero también un territorio en el que el cultivo de la contrahegemonía es muy difícil por la filiación histórica de la Iglesia al poder social en turno. No se trata de que la Iglesia forme guerrilleros ni militantes del Partido de las clases subalternas. Se trata de que la Iglesia se ponga de lado de los miembros de las clases subalternas y los defienda de las agresiones del aparato de dominación capitalista. De que la Iglesia difunda el sentido más profundo del cristianismo como la humildad de Jesús, su nacionalismo y su filiación revolucionaria de lado de los pobres; del fomento de la solidaridad, el bien común, el trabajo comunitario y el sentimiento colectivo en contra de la competencia, el individualismo, el egoísmo y la presunción.

La televisión. La televisión es prácticamente un órgano cuyos componentes son en su totalidad propiedad de la clase capitalista. Se trata de un órgano creado totalmente por la clase capitalista para educar a los sujetos de conformidad con su modelo ideal de hombre: el tarado consumista. Es el enemigo fundamental de la contrahegemonía y el órgano más fuerte del aparato de hegemonía de las clases dominantes en el régimen capitalista. El combate contra la televisión no debe realizarse por medio de intentos de infiltración de los canales comerciales porque éstos de seguro serán fallidos. La única acción directa se puede ejercer sobre los canales gubernamentales o los creados por instituciones culturales, infiltrando programas de alta cultura, de difusión de las culturas regionales y locales, de análisis profundos de problemas sociales, etcétera. De cualquier forma, no es recomendable canalizar muchos recursos revolucionarios hacia la ocupación de este órgano del aparato de hegemonía.

La radio. Desde los años 70 con la creación en la ciudad de México de Radio Educación, se inició en el país un proceso de apertura de es-

taciones de radio de corte cultural que pueden brindar un gran apoyo a la acción contrahegemónica del Partido de las clases subalternas. Ya existía desde muchos años atrás Radio Universidad, una difusora de la Universidad Nacional Autónoma de México, pero su programación estaba orientada a la alta cultura y sólo era escuchada por individuos con un alto refinamiento cultural. La emergencia de Radio Educación impactó fuertemente en la ciudad de México, captando un gran público y transformando parcialmente a la propia Radio Universidad y a muchas de las difusoras del Distrito Federal. Hoy día existe una gran cantidad de difusoras gubernamentales en todo el país que, si bien no emiten mensajes abiertamente revolucionarios, sí difunden la cultura local y universal. Un caso conocido es el de Radio Puhé ubicada en Cherán, Michoacán, la cual emite mensajes hablados en lengua purhépecha y castellana y se ocupa en difundir cuestiones propias de la etnia. No se trata de que las difusoras culturales difundan mensajes revolucionarios ideologizantes; se trata de difundir lo pensado por los intelectuales críticos sobre los acontecimientos del presente; de difundir las tradiciones locales, regionales, nacionales y mundiales explicando su vinculación profunda con la cultura de los pueblos; de enseñar a valorar y respetar lo otro, al otro, lo distinto, lo que no es como yo soy; de explicar el pasado como totalidad cambiante; de enseñar a sentir lo más profundo de la cultura de los hombres.

La prensa. La prensa escrita ha sido históricamente un bastión del pensamiento crítico. Incluso la prensa burguesa lo ha sido. En la manera de informar y en lo que se informa está la posibilidad de transmitir referentes críticos. A últimas fechas, en México se ha dado un enorme crecimiento de la capacidad crítica periodística, si bien predominan los articulistas y los reporteros de pensamiento conservador. Sin embargo, la prensa escrita tiene muy poca presencia como medio de información. La televisión controla casi totalmente la función informativa y es escasa la población que lee periódicos y revistas de carácter político. Pero indudablemente la prensa escrita es un medio importante para la construcción de la contrahegemonía. Las organizaciones contrahegemónicas bien pueden crear periódicos locales, regionales y nacionales en los que se den versiones más objetivas de los acontecimientos, acompañadas

de reflexiones inteligentes. También es importante infiltrar los medios impresos existentes con intelectuales comprometidos con la contrahegemonía. Pero una cuestión importante es la consistente en no convertir la prensa escrita en un instrumento ideologizante inmediato y directo, porque se convierte fácilmente en víctima de la represión gubernamental o paragubernamental. La prensa escrita contrahegemónica debe alejarse del amarillismo y de la nota roja y cumplir la función de presentación inteligente y objetiva de los acontecimientos. Ha de enfrentar una guerra permanente en todos los flancos con la radio y la televisión hegemónicas.

La familia. La familia fue uno de los reductos más fuertes del pensamiento hegemónico y de los de mayor dificultad de penetración y cambio. Fue una fuente de reproducción de la cultura hegemónica altamente eficiente por incidir en lo más profundo de la intimidad de los individuos. Pero hoy día, en cuanto centro de condensación de la multiplicidad de referentes que se generan y transmiten en la sociedad, la familia monogámica burguesa tiende a desaparecer, si bien el sistema social del cual fue su célula no parece debilitarse. La familia prototípica del capitalismo, es decir, la familia monogámica de parejas permanentes es casi inexistente ya en muchas franjas sociales de los países capitalistas más avanzados. Sólo la televisión puede llegar al interior de la familia, pero lo ha hecho para destruirla, sin saber que está destruyendo también uno de los más valiosos baluartes del régimen capitalista. A las fuerzas de la contrahegemonía sólo les corresponde explicar objetivamente lo que le está sucediendo a la familia burguesa, sin intentar realizar acción directa alguna. El aparato de hegemonía se está encargando de desaparecerla.

Los sindicatos. A los sindicatos se les ha asignado históricamente la tarea de defender los intereses laborales de sus agremiados. Su vida política se ha dirigido hacia la conformación de grupos de poder en su interior que buscan apoderarse de la dirección de la organización, mantenerse en ella y la consecución de cargos públicos por medio de los partidos políticos. Sea el PRI o el PRD el partido por medio del cual se busca transitar de la dirección sindical a cargos públicos o de elección popular, el fondo es el mismo: se trata de sujetos que anhelan pertenecer individualmente a otra clase social y no la eliminación de las clases

sociales. El sindicato es la organización más natural y más inmediata de los trabajadores, pero no ha sido, históricamente hablando, la organización generadora de la conciencia de clase de los propios trabajadores. En México los sindicatos han estado articulados al poder y han sido parte integral de la estructura corporativista de dominación social de la clase capitalista. En otros países se han limitado exclusivamente a la defensa de los intereses laborales de sus agremiados y no han desplegado acción alguna tendiente a la transformación del orden social establecido. Los sindicatos pueden desarrollar una fuerte acción pedagógica entre sus agremiados, buscando incorporar referentes teóricos y artísticos generadores de un entendimiento profundo de los procesos sociales y una sensibilización al arte refinado y a las manifestaciones culturales propias de las clases subalternas. Las fuerzas de la contrahegemonía deben buscar tener una presencia total en la dirección de las organizaciones sindicales para impedir que éstas sean un medio individual de ascenso social y político y se conviertan en promotoras de la contracultura. Las organizaciones sindicales no sólo deben educar en el terreno de la ideología, pueden sensibilizar en las manifestaciones artísticas, promover la transmisión de referentes científicos y enseñar la historia social de la explotación del hombre por el hombre. La simple ideologización proletaria puede fácilmente derrumbarse con la misma rapidez con que se construye, en cambio, el refinamiento cultural, el criticismo de la conciencia y el espíritu reflexivo, una vez conseguidos, acompañan al sujeto por el resto de su vida.

La escuela. La escuela de masas es el órgano de hegemonía más importante en los inicios del régimen capitalista. La escuela pública fue creada por la burguesía para crear su propia hegemonía, en contraposición directa e inmediata del órgano principal de hegemonía de los señores feudales. El proyecto burgués de hegemonía apareció como contrahegemonía con respecto al régimen feudal caracterizado por la detentación del poder principalmente por dominación y un endeble aparato de hegemonía constituido principalmente por la Iglesia. Al paso del tiempo, la burguesía ha ido creando nuevos órganos del aparato de hegemonía y hoy se caracteriza el régimen por la detentación del poder fundamentalmente por el consenso, por la hegemonía y no por la domi-

nación. En este contexto, la escuela ha perdido gran parte del poder que originalmente tenía y, de ser el principal órgano de formación de sujetos en los inicios del capitalismo, hoy día se limita a transmitir los saberes básicos y a formar para el trabajo. Es la televisión la principal educadora y empieza a perfilarse la cibernética como uno de sus principales competidores. La escuela fue la principal destructora de las culturas locales y regionales, transmitiendo un conjunto de referentes homogenizadores de una cultura nacional que hoy día transita a cultura global. Primero, en los orígenes del capitalismo, la escuela se ocupó en combatir la multiplicidad de culturas locales existentes dentro de un territorio dominado por un grupo de capitalistas, para crear una cultura común que facilitara la subordinación al régimen de la compra-venta de mercancías, propio de la clase burguesa. Así, las múltiples y diferenciadas culturas de las comunidades fueron agredidas por la escuela enseñando una lengua común, una sola bandera y un solo himno, una sola cosmovisión, un solo modelo de hombre, de familia, de sociedad.

La escuela y la religión han sido punta de lanza en la destrucción de las culturas diferentes a la capitalista. Han hecho creer a los individuos que las costumbres de sus comunidades son arcaicas, inmorales e injustas; que sus valores son antivalores; que sus cosmovisiones son equivocadas y producto de la ignorancia; que sólo los saberes científicos práctico utilitarios son válidos y que sólo la religión cristiana es verdadera; que la única vida que tiene sentido es aquella que se destina a consumir y consumir mercancías. Por esto es por lo que los profesores festejan el día de las madres haciendo que los niños regalen mercancías a sus progenitoras; celebran el día del niño haciendo que los padres regalen mercancías a los niños; hacen que los padres de familia y los niños les regalen mercancías el día del maestro; organizan a final de año un intercambio de regalos, es decir, de mercancías, entre los alumnos y entre los profesores; festejan los profesores a sus compañeros regalándoles mercancías y hacen que los niños se festejen entre ellos del mismo modo; forman la cooperativa escolar para vender en ella coca colas, churrumais y sabritas, es decir, mercancías. Finalmente, todo debe tener sólo una manera de ser expresado: la compra de mercancías.

No hay respeto por las tradiciones y la cultura de la comunidad en la que trabajan. Llegan e imponen inconscientemente la cultura de la mercancía, convirtiéndose en agentes de venta de la Coca Cola, la Kellogg's y las demás empresas monopólicas imperialistas o nacionales que, para el caso, da lo mismo. Los profesores no lo hacen de mala fe. Proceden de acuerdo con lo que a ellos les parece natural, pues esa es la cultura que poseen y no tienen otra. Pero a pesar de la reducción de la participación en la constitución de sujetos por parte de la escuela, ésta sigue siendo necesaria para la formación de los individuos. Todos los sujetos, lo quieran o no, pasan gran parte de su vida en la escuela y todos los sujetos tienen que padecer, para bien o para mal, la acción de muchos profesores. Y ahí es donde radica la importancia de la escuela como órgano importante en la construcción de la contrahegemonía. Toda sociedad capitalista posee un ejército de profesores y un aparato educativo cuya complejidad y diversificación expresa el grado de desarrollo de esa sociedad. La diversidad del aparato escolar corresponde con la diversidad formativa de los profesores. Pero es durante el período en que los individuos cursan la educación básica cuando la escuela mayormente participa en el establecimiento de la lógica con la que opera la conciencia de los sujetos. La educación preescolar, primaria y secundaria inciden directamente en la constitución de conciencias y son estos niveles los que, por desgracia, anulan las posibilidades de formación de filósofos, científicos y artistas. Preescolar es el único nivel que opera en condiciones de desarrollo de las capacidades de los sujetos en un ambiente de libertad y alegría. Apenas ingresan a primaria y todo lo agradable que la escuela tenía se convierte en represión, imposición e ignorancia. Los pobres profesores repletos de ignorancia, desgano, desilusiones profesionales, frustraciones y desprecio social, ven en la escuela la causa de su desgracia y en los alumnos la posibilidad de vengar las amarguras que la sociedad les ha propinado. El profesor, además de ser un sujeto constituido con los referentes propios de la conciencia capitalista, vive la frustración de no poder acceder al nivel de consumo de los médicos, los ingenieros y los abogados; no posee un ideal de sociedad, y el de su propia vida no es otro que el propio del capitalismo: el de sujeto poseedor y consumidor.

Aquí radica el problema principal para el cambio educativo. El agente principal de la educación es el profesor y si se quiere transformar la educación se tiene que empezar por transformar al profesor. La pregunta es ¿quién se ocupará en la transformación de los profesores? El gobierno no pues a él le sirve un profesor con las características que actualmente tiene. Los partidos políticos no porque están preocupados en el reparto de los puestos directivos del Partido y de las candidaturas a puestos públicos. Los padres de familia tampoco porque están tan enajenados como los propios profesores y ellos simplemente quieren que sus hijos aprendan a temprana edad a leer, a escribir, inglés y computación. Bueno, en Michoacán y en Oaxaca los padres de familia tienen una aspiración más elemental: que tengan clases sus hijos y nada más.

Así las cosas, son los propios profesores los que han de plantearse su propia transformación. De las filas del magisterio y de los filas de los investigadores educativos debe surgir la propuesta de transformación revolucionaria de las conciencias de los profesores. Lo primero que habrá que hacer es promover el sentimiento de la necesidad de transformación. Esto se puede hacer por medio de conferencias, mesas redondas, publicación y lectura de libros críticos, congresos, encuentros, etcétera. Lo segundo es someter a los profesores de las escuelas normales a procesos formativos académicos de posgrado, en programas de maestría con un alto sentido crítico y de doctorado orientados a la formación de investigadores. Dicho con lenguaje gramsciano, se trata de transformar en intelectuales orgánicos a muchos profesores para que éstos, a su vez, formen a otros y a otros hasta contar con un ejército de sujetos empeñados y capacitados en la formación de alumnos poseedores de conciencia crítica y reflexiva.

Pero mucho cuidado. No se trata de formar guerrilleros o terroristas para que sean muertos en enfrentamientos armados. Tampoco se trata de formar “grillos políticos” y militantes embrutecidos de una causa por muy justa o revolucionaria que ésta sea. Se trata de formar personas lúcidas, inteligentes, críticas, analíticas. Es decir, se trata de incorporar referentes teóricos y artísticos en las conciencias de los sujetos, tantos y tales que el sujeto quede impedido para embrutecerse y enajenarse.

Es tan grande el trabajo de transformación de los profesores que se tiene que realizar, que los pocos investigadores críticos que hay ni remotamente pueden llevar a cabo esta empresa solos. La lucha por los intereses laborales de los profesores es importante porque los afecta a ellos; la lucha por la transformación de las conciencias es importante porque los afecta a ellos, a los niños, a los jóvenes, al país y al futuro del país. La lucha laboral es inmediateista y de corto plazo; la lucha por la creación de la contrahegemonía es una lucha a largo plazo, mucho más compleja y de alcances infinitamente mayores.

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, Alfred. *Superioridad e interés social*, ed. FCE: México; 1968, trad. María Martínez Peñalosa, del inglés. 365 pp.
- Aguilar Rivero, Mariflor. *Teoría de la ideología*, ed. UNAM: México; 1984. 96 pp.
- Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, ed. Quinto Sol: México; 85 pp.
- Althusser, Louis. *La filosofía como arma de la revolución*, ed. Siglo XXI: México; 1999²², Serie: Ensayos Críticos, trad. Oscar del Barco, Enrique Román y Oscar L. Molina, del francés. 151 pp.
- Althusser, Louis. *Posiciones*, ed. Anagrama: Barcelona; 1977, trad. Nuria Garreta, Oscar del Barco, Ricardo Potchar, Martha Harnecker y Albert Roies, del francés. 128 pp.
- Apple, Michael W. *Educación y poder*, ed. Paidós: Barcelona; 1987, Col. Temas de educación No. 6, trad. Isabel García, del inglés. 209 pp.
- Apple, Michael y James A. Beane. *Escuelas democráticas*, ed. Morata: Madrid; 1997, Col. Pedagogía, trad. Tomás del Amo, del inglés. 167 pp.
- Aramoni, A. *La sexualidad una forma de la existencia humana*, México; 1992, 151 pp.
- Arnaut Salgado, Alberto. *Historia de una profesión*. (Los maestros de educación primaria en México), 1887-1994. ed. SEP: México; 1998, Biblioteca del Normalista. 246 pp.
- Arnaut Salgado, Alberto. *La federalización educativa en México. 1889-1994*, ed. SEP: México; 1998, Biblioteca para la actualización del maestro. 343 pp.
- Avanzini, Guy (Coord.). *La pedagogía hoy*, ed. FCE: México; 1998, trad. Eliane Cazenave Tapie Isoard, del francés. 367 pp.
- Ballenilla, Fernando. *Enseñar investigando*, (¿Cómo formar profesores desde la práctica?), ed. DIADA: Sevilla; 1997², Col. Investigación y Enseñanza, No. 12. 94 pp.
- Beillerot, Jacky. *La formación de formadores*, ed. Novedades Educativas: Argentina; 1998. 133 pp.
- Benavides, María Eulalia y Guillermo Velasco. *La formacion docente*.

- Benavides, María Eulalia y Guillermo Velasco. *SNTE: Sindicato magisterial en México*, ed. Instituto de Propositiones Estratégicas: México; 1992. 203 pp.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*, ed. Amorrortu: Buenos Aires; 1968, trad. Silvia Zuleta. 235 pp.
- Bicceci Gálvez, Mirta *et al.* (Comps.). *Psicoanálisis y educación*, ed. UNAM: México; 1990. 204 pp.
- Bonfil Batalla, Guillermo. *México profundo*, ed. Grijalbo: México; 1994, 250 pp.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *La reproducción*, (Elementos para una teoría del sistema de enseñanza), ed. Fontamara: México; 1995. 288 pp.
- Cairney, T. H. *Enseñanza de la comprensión lectora*, ed. Morata: Madrid; 1996, Col. Ministerio de educación y ciencia, trad. Pablo Manzano, del inglés. 151 pp.
- Cameron, N. *Desarrollo y psicopatología de la personalidad*. (Un enfoque dinámico), ed. Trillas: México; 2001. 767 pp.
- Contreras, Javier. *La autonomía del profesorado*, ed. Morata: Madrid; 1999. 212 pp.
- Covarrubias Villa, Francisco. *La generación histórica del sujeto individual*. (Producción social de satisfactores y producción social de sujetos), ed. UPN y Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca S. C.: Oaxaca; 1999, Col. Teoría, No. 2. 215 pp.
- Covarrubias Villa, Francisco. *La otredad del yo*. (El hombre cosa de la sociedad capitalista), Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca S. C.: Oaxaca; 2001, Col. Teoría, No. 4. 162 pp.
- Covarrubias Villa, Francisco. *Las herramientas de la razón*. (La teorización potenciadora intencional de procesos sociales), ed. UPN: México; 1995, Col. Textos, No. 3. 277 pp.
- Davini, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, ed. Paidós: Buenos Aires; 1995. 163 pp.
- Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro*, ed. UNESCO: México; 1996. 282 pp.
- Durkheim, Emile. *Educación y Sociología*, ed. Coyoacán: México; 1996, Col. Diálogo Abierto, trad. Daniel Jorro. 133 pp.

- Elliott, John. *El cambio educativo desde la investigación acción*, ed. Morata: Madrid; 1996², trad. Pablo Manzano, del inglés. 190 pp.
- Equipos de Expertos Omicron. *El eneagrama*. (Manual práctico para alcanzar el conocimiento más profundo de sí mismo y de los demás), ed. Vecchi: España; 1996. 167 pp.
- Engels, Friedrich. *Del socialismo utópico al socialismo científico*, ed. Progreso: Moscú; Obras Escogidas con Kar Marx, pp. 88-153.
- Esteve, María José. *El malestar docente*, ed. Paidós: Barcelona; 1994³ 177 pp.
- Ezpeleta, Juan y Alfredo Furlán (Comp.). *La gestión pedagógica de la escuela*, ed. UNESCO/OREALC: Santiago; 1992. 339 pp.
- Facultad de Psicología Universidad Nacional de Rosario. *Problematisando lo social*. (Contemporaneidad y Nuevas Subjetividades), ed. Laborde: Rosario, Argentina; 1999, Anuario 1998-1999. 161 pp.
- Fadiman, J. y Robert Frager. *Teorías de la personalidad*, ed. Oxford: México; 2001, trad. James Fadiman y Robert Frager del inglés. 624 pp.
- Fernández Enguita, Mariano. *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*, ed. Paideia y Morata: Madrid; 1993, Col. Pedagogía. 183 pp.
- Foucault, Michel. *El orden del discurso*, ed. TusQuets: Barcelona; 1973, trad. Pierluigi Cerri y Alberto González Troyano, del francés. 76 pp.
- Foucault, Michel. *Enfermedad mental y personalidad*, ed. Paidós: Barcelona: 1984, trad. Emma Kestelboim, del francés. 122 pp.
- Foucault, Michel. *Hermenéutica del sujeto*, ed. Altamira: La Plata, Argentina; 1996. 125 pp.
- Frankl Víctor, E. *Psicoanálisis y existencialismo*. (De la psicoterapia a la logoterapia), ed. FCE: México; 2001², Col. Breviarios, trad. Carlos Silva y José Mendoza, del alemán. 359 pp.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, ed. Siglo XXI: México; 1978²⁰. 245 pp.
- Fromm, Erich. *Ética y psicoanálisis*, ed. FCE: México; 2000²⁰, Breviarios, trad. Eriberto F. 278 pp.
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves. *La escuela que queremos*. (Los objetivos por los que vale la pena luchar), ed. SEP/Amorrortu: México; 1999, trad. Federico Villegas. 183 pp.

- Fullat, Octavi. *Filosofías de la Educación*, ed. CAC: Barcelona; 1979, Col. Educación y Enseñanza Universitaria (s/n). 434 pp.
- García Liñán, Carmen M. *La necesidad de comunicarse*, ed. Edamex: México; 1993, 180 pp.
- Ghilardi, Franco. *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, ed. Gedisa: Barcelona; 1993. 153 pp.
- Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, ed. Morata: Madrid; 1996⁵, Col. Pedagógica (s/n). 447 pp.
- Gimeno Sacristán, José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, ed. Morata: Madrid; 1996⁶, Col. Pedagógica (s/n). 423 pp.
- Gimeno Sacristán, José. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, ed. Morata: Madrid; 1995, Col. Pedagógica (s/n). 176 pp.
- Giroux, Henry A. *Los profesores como intelectuales*. (Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje), ed. Paidós: España; 1997, trad. Isidro Arias del inglés. 290 pp.
- Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. (Una pedagogía para la oposición), ed. Siglo XXI/UNAM: México; 1995, Col. Educación, trad. Ada Teresita Méndez, del inglés, revisión conceptual: Alicia de Alba y Bertha Orozco. 330 pp.
- Glazman, Raquel. *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*, ed. El Caballito: México; 1986. 156 pp.
- Goldmann, Lucien. *Marxismo, dialéctica y estructuralismo*, ed. Calden: Buenos Aires; 1968, Col. El hombre y su mundo. 153 pp.
- González, Juliana. *El ethos, destino del hombre*, ed. FCE: México; 1996. 162 pp.
- Gramsci, Antonio. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, ed. Juan Pablos: México; 1975, Cuadernos de la Cárcel, Tomo 3, trad. Isidoro Flambaun, del italiano. 259 pp.
- Gramsci, Antonio. *La alternativa pedagógica*, ed. Fontamara: México; 1987, trad. Carlos Cristo, del italiano. 253 pp.
- Gramsci, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura*, ed. Juan Pablos: México; 1975, trad. Raúl Sciarreta, del italiano. 181 pp.
- Guevara Niebla, Gilberto. *La catástrofe silenciosa*, ed. FCE: México; 1996. 336 pp.

- Gvirtz, Silvina (Comp.). *Textos para repensar el día a día escolar*. (Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela), ed. Santillana: Buenos Aires; 2000. 240 pp.
- Harris, Marvin. *Vacas, cerdos, guerras y brujas*. (Los enigmas de la cultura), ed. Alianza Editorial: Madrid; 1989, El libro de bolsillo, No. 755, Juan Oliver Sánchez Fernández. 238 pp.
- Heller, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*, ed. Península: Barcelona, 1977, Col. Historia/Ciencia/Sociedad, No. 144, trad. José Francisco Ivars y Enric Pérez Nadal, del alemán. 423 pp.
- Iglesias, Severo. *Ciencia e ideología*, ed. UANL: México; 1972.
- Imbernon, Francisco. *La formación del profesorado*, ed. Paidós: Barcelona; 1994, Col. Papeles de pedagogía (s/n). 161 pp.
- Jackson, Philip W. *La vida en las aulas*, ed. Morata: Madrid; 1994³, trad. Guillermo Solana, del inglés. 215 pp.
- Jung, C. G. *El hombre y sus símbolos*, Ed. Luis de Caralt: Barcelona; 1984, trad. Luis Escolar Bareño, del inglés. 334 pp.
- Kerschensteiner, Georg. *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, ed. Labor: Barcelona; 1934², Col. Labor, No. 178. trad. Luis Sánchez Sarto, del alemán. 163 pp.
- Krishna, Padmanabhan *et al.* *La educación holista*, ed. Pax: México: 1997. 209 pp.
- Lafarga Corona, J. y J. Gómez del Campo (Comp.). *Desarrollo del potencial humano*. (Aportaciones de una psicología humanista), ed. Trillas: México; 1996. 248 pp.
- Levy-Leblond, Jean-Marc y Alain Yaubert. *(Auto)crítica de la ciencia*, ed. Nueva Imagen: México; 1980. 324 pp.
- Lozano Rendón, J. C. *Teoría e investigación de la comunicación de masa*, ed. Alambra: México; 1996. 233 pp.
- Mariategui, José Carlos *et al.* *Problemas teóricos de la educación*, ed. Movimiento: México; 1973. 183 pp.
- Martínez, Deodilia. *El riesgo de enseñar*, ed. SNTE: México; 1992. 136 pp.
- McLaren, Peter. *La escuela como un performance ritual*. (Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos), ed. Siglo XXI: México; 1995, trad. Sebastián Figueroa Rodríguez, del inglés. 307 pp.

- Mead, Margaret. *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*, ed. Laia: Barcelona; 1981³, trad. Francese Gironella. 353 pp.
- Melich, Joan Carles. *Antropología simbólica y acción educativa*, ed. Paidós: Barcelona; 1996, 190 pp.
- Nassif, Ricardo. *Pedagogía general*, ed. Kapelusz: México; 1989. 305 pp.
- Naville, Pierre. *Psicología, marxismo y materialismo*, ed. Trillas: México; 1989. 249 pp.
- Ornelas, Carlos. *El sistema educativo mexicano*. (La transición de fin de siglo), ed. CIDE, NF y FCE: México; 1996. 371 pp.
- Ortega y Gasset, José. *Historia como sistema*, ed. Sarpe: Madrid; 1984, Col. Los Grandes Pensadores. 192 pp.
- Ortíz Oria, Vicente M. *Los riesgos de enseñar*. (La ansiedad de los profesores), ed. Amarú: Salamanca, España; 1995. 183 pp.
- Pardo, María del Carmen *et al.* *Federación e innovación educativa en México*, ed. Colmex: México; 1999.
- Perkins, David. *La escuela inteligente*, ed. Gedisa: México; 2000, trad. Gabriela Ventureira del inglés. 262 pp.
- Quiróz, Rafael. *Formación de maestros e investigación educativa*, ed. CINVESTAV: México; 1988. 115 pp.
- Reyes Esparza, Ramiro y Rosa María Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, ed. SNTE: México; 1995. 150 pp.
- Rockwell, Elsie (Coord.). *La escuela cotidiana*, ed. FCE: México; 1995. 238 pp.
- Rountree Cons, J. *Salud y productividad en el trabajo académico*, <http://search.t1msn.com.mx/results.aspx>
- Rozada Martínez, José María *et al.* *La formación del profesorado o la compleja relación entre la teoría y la práctica*, ed. Díada: Sevilla; 1996, Col. Investigación en la escuela, No. 29. 110 pp.
- Saint-Onge, Michel. *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?*, ed. FCE: México; 2000, trad. Enrique Hurtado, del francés. 182 pp.
- Salama, H. y Villarreal, L. *El enfoque Gestalt*. (Una psicoterapia humanista), ed. El Manual Moderno: México; 1989. 203 pp.
- Sandoval Flores, Etelvina. *Los maestros y su sindicato*, (Relaciones y procesos cotidianos), México; 1997, Serie DIE, Tesis 3. 172 pp.
- Sarramona, Jaume. *Curriculum y educación*, ed. CEAC: Barcelona; 1987. 176 pp.

- SNTE. *Estatutos*. ed. Magisterio “Benito Juárez”: México; 1992. 104 pp.
- Suárez Díaz, Reynaldo. *La educación, su filosofía, su psicología, su método*, ed. Trillas: México; 1999. 182 pp.
- Tenti Fanfani, Emilio. *El arte del buen maestro*, (El oficio de maestro y el Estado educador. Ensayos sobre su origen y desarrollo en México), ed. Pax: México; 1999². 344 pp.
- Tenti Fanfani, Emilio. *La escuela vacía*, (Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad), ed. UNICEF/Lozada: Buenos Aires; 1993. 168 pp.
- Trilla, Jaume. *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, ed. Laertes: Barcelona; 1985. 77 pp.
- Troya, E. *De qué está hecho el amor*. (Organizaciones de la pareja occidental), ed. Lumen: Buenos Aires; 2000. 157 pp.
- Vallois, H., et al. *Los procesos de hominización*, ed. Grijalvo: México; 1969, trd. Rafael Angla Marín, 159 pp.
- Wittrock, Merlin C. *La investigación de la enseñanza*, 1. (Enfoques, teorías y métodos), ed. Paidós: México; 1997, trad. Ofelia Castillo y Gloria Vitale del inglés. 184 pp.
- Wolff, W. *Introducción a la psicología*, ed. FCE: México; 1986²², Col. Brevariarios, trad. Federico Pascual del Roncal. 276 pp.
- Young, R. *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, ed. Paidós: España; 1993 Temas de educación Paidós, trad. Eloy Fuente Herrero del inglés. 165 pp.
- Yurén Camarena, María Teresa. *Formación y puesta a distancia*, ed. Paidós: México; 2000. 116 pp.

ÍNDICE ANALÍTICO

A

- Alienación: 155, 244.
- Análisis: 13, 19, 22, 44, 114, 115, 133, 157, 207, 215, 218, 269, 295, 301, 314.
- Aparato de dominación: 314.
- Aparato de hegemonía: 8, 192, 193, 199, 200, 234, 235, 256, 257, 262, 304, 305, 306, 310, 312, 313, 314, 316, 317.
- Aparato generador de conciencia: 8, 89, 113, 114, 130, 194, 234, 247, 270, 305.
- Apariencia social: 26, 198, 222.
- Aprendizaje: 29, 38, 97, 103, 110, 116, 127, 131, 134, 148, 155, 164, 168, 180, 183, 194, 195, 204, 206, 207, 210, 211, 213, 226, 229, 233, 248, 259, 303.
- Apropiación: 21, 37, 50, 83, 108, 198, 199, 201, 243, 244.

B

- Bloque de pensamiento: 21, 50, 132, 139, 193, 256, 270.

C

- Capital: 8, 9, 10, 46, 52, 83, 189, 303, 309.
- Capitalismo: 12, 200, 201, 219, 225, 245, 250, 282, 304, 306, 309, 310, 312, 316, 318, 319.
- Categoría: 42, 56, 165, 167, 178, 255, 264.
- Ciencia: 17, 118, 122, 133, 134, 135, 191, 199, 200, 257, 268.
- Clase capitalista: 7, 8, 314, 317.
- Clase(s) dominante(s): 45, 46, 47, 84, 88, 177, 188, 193, 195, 225, 231, 237, 245, 256, 306, 314.
- Clase(s) social(es): 41, 46, 47, 51, 52, 118, 158, 193, 194, 219, 224, 225, 234, 236, 237, 241, 259, 304, 305, 313, 316.
- Clase(s) subalterna(s): 41, 44, 46, 47, 69, 178, 182, 224, 231, 258, 261, 283, 309, 312, 313, 314, 315, 317.
- Cognición: 14, 38.
- Concepción: 13, 19, 26, 42, 60, 69, 88, 118, 130, 158, 164, 173, 204, 225, 232, 233, 237, 239, 240, 242, 249, 251, 263, 279, 289, 311, 312.

Conciencia: 8, 10, 12, 13, 21, 26, 29, 33, 38, 43, 49, 50, 52, 60, 71, 79, 84, 85, 88, 89, 91, 110, 113, 114, 115, 127, 128, 130, 132, 133, 134, 138, 182, 188, 192, 193, 194, 198, 199, 200, 215, 224, 229, 234, 240, 243, 244, 247, 249, 255, 256, 257, 260, 262, 264, 267, 268, 270, 277, 280, 295, 305, 306, 312, 314, 317, 319, 320, 321.

Condiciones materiales: 200.

Conducta: 24, 25, 30, 31, 37, 70, 127, 129, 152, 168, 174, 182, 186, 187, 193, 209, 212, 221, 230, 244, 266, 268.

Conocimiento: 13, 14, 15, 17, 19, 29, 31, 38, 56, 57, 59, 62, 64, 65, 68, 75, 83, 96, 103, 110, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 136, 142, 149, 152, 156, 159, 167, 170, 177, 182, 185, 191, 192, 196, 199, 200, 204, 206, 207, 208, 210, 215, 230, 233, 234, 241, 243, 250, 255, 262, 270, 271, 284, 299, 308.

Conocimiento disciplinario: 13, 14, 62, 112, 122, 133.

Consciencia: 156, 225, 238.

Cotidianidad: 22, 83, 102, 211.

Crítica: 9, 11, 55, 56, 69, 70, 76, 96, 101, 110, 114, 115, 116, 118, 133, 139, 140, 157, 175, 176, 184, 187, 188, 211, 240, 243, 255, 258, 259, 262, 268, 270, 311, 312, 315, 320.

Criticidad: 257, 306.

Cultura: 11, 14, 27, 33, 34, 36, 37, 54, 57, 68, 77, 82, 87, 91, 92, 100, 106, 110, 112, 113, 115, 122, 127, 130, 144, 145, 146, 153, 178, 189, 1194, 205, 213, 248, 251, 260, 266, 268, 296, 314, 315, 316, 318, 319.

Curriculum: 88, 116, 118, 121, 130, 135, 163, 166.

D

Discurso: 41, 110, 117, 119, 127, 128, 170, 203, 212, 214, 220, 221, 222, 225, 242, 245, 252, 267, 268, 283, 285, 301, 306.

División del trabajo: 158, 159, 195.

Discente: 146, 203.

Docente: 31, 70, 76, 79, 96, 97, 101, 108, 127, 131, 134, 135, 136, 138, 140, 141, 143, 144, 146, 148, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 161, 166, 170, 174, 175, 176, 179, 182, 184, 185, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 215, 218, 219, 220, 239, 240, 251, 273, 289, 296.

Dominación: 12, 61, 156, 195, 225, 234, 236, 247, 268, 304, 314, 317.

E

Educación básica: 8, 13, 31, 32, 41, 42, 43, 46, 47, 56, 58, 60, 69, 75, 89, 90, 91, 96, 97, 100, 102, 104, 110, 114, 115, 116, 118, 120, 132, 135, 137, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 160, 161, 163, 166, 170, 171, 177, 184, 197, 213, 214, 231, 239, 242, 246, 252, 255, 285, 319.

Educación primaria: 15, 31, 42, 47, 58, 60, 61, 79, 85, 112, 117, 122, 123, 143, 180, 186, 209, 210, 276, 285, 289.

Educación media superior: 179.

Educación superior: 42, 48, 62, 73, 86, 87, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 98, 99, 101, 108, 109, 116, 170, 177, 252, 253, 296, 303.

Eficientista: 249, 252, 303.

Eficiencia: 189, 217, 241, 252, 262.

Empírico: 159.

Enajenación: 52, 114, 160, 165, 167, 188, 238, 261, 262, 296.

Entendimiento: 51, 69, 110, 116, 118, 185, 199, 254, 308, 310, 317.

Epistemológico: 133.

Escuela: 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 31, 50, 51, 59, 61, 69, 71, 73, 75, 86, 88, 89, 90, 91, 98, 99, 102, 110, 113, 114, 130, 149, 152, 154, 158, 160, 164, 166, 171, 176, 177, 180, 182, 187, 194, 195, 197, 204, 205, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 220, 222, 223, 226, 230, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 246, 247, 248, 249, 252, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 270, 275, 276, 284, 302, 303, 305, 312, 317, 318, 319.

Estado: 7, 8, 12, 42, 68, 78, 79, 100, 150, 172, 226, 234, 235, 238, 284, 289, 290, 309.

Estructura. 17, 21, 26, 27, 54, 60, 62, 110, 118, 166, 173, 180, 195, 219, 246, 257, 260, 262, 299, 309, 317.

Ética: 152, 154, 157, 298.

F

Familia: 7, 8, 14, 16, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 43, 44, 46, 48, 50, 51, 52, 60, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 78, 82, 88, 95, 158, 164, 168, 178, 180, 182, 193, 194, 204, 205, 206, 207, 220, 221, 230, 240, 246, 249, 263, 264, 266, 276, 303, 312, 316, 318, 320.

Filosofía: 43, 59, 61, 63, 84, 113, 117, 199, 205, 249.

Figura(s) de pensamiento: 111, 112, 192, 193, 202.

Fines: 177, 247, 283.

Formación: 8, 13, 15, 33, 36, 39, 40, 44, 46, 56, 57, 59, 60, 62, 65, 68, 79, 83, 86, 89, 90, 91, 101, 103, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 138, 139, 140, 145, 151, 156, 159, 164, 166, 170, 175, 177, 180, 182, 186, 187, 199, 206, 207, 210, 214, 216, 223, 224, 225, 226, 229, 230, 232, 238, 240, 241, 242, 243, 246, 247, 249, 250, 252, 255, 257, 273, 278, 285, 286, 287, 292, 293, 296, 318, 319, 320.

Formas de la conciencia: 133, 255, 256.

Formación de profesores: 62, 90, 91, 101, 103, 108, 112, 133, 151, 187, 292, 293.

Formación inicial: 140, 156, 186, 230, 232, 269.

Fragmentarismo: 158.

Fines:

Formación:

Forma de la conciencia:

Formación docente:

Formación inicial:

Fragmentarismo:

G

Gnoseológico: 133, 185.

H

Hegemonía: 8, 79, 84, 134, 192, 193, 199, 200, 215, 225, 234, 235, 237, 256, 257, 262, 270, 294, 296, 303, 304, 305, 306, 310, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 319, 321.

Hegemónico: 169, 219, 257, 280, 291, 306, 316.

Hombre: 9, 12, 17, 18, 27, 28, 29, 34, 36, 49, 50, 51, 55, 66, 118, 155, 200, 204, 206, 219, 221, 223, 227, 237, 239, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 254, 263, 265, 298, 304, 315, 317, 318.

I

Identidad: 7, 12, 34, 36, 52, 54, 56, 82, 131, 168, 173, 226, 230, 232, 265, 266, 267, 272, 273, 281.

Ideología: 79, 84, 191, 192, 193, 194, 195, 204, 222, 234, 235, 242, 248, 256, 262, 264, 267, 268, 270, 272, 287, 307, 317.

Individualidad: 9, 38, 200, 201, 247.

Individuo: 8, 10, 11, 23, 26, 28, 36, 37, 39, 44, 46, 48, 55, 64, 68, 79, 82, 111, 119, 120, 127, 135, 138, 165, 189, 193, 195, 199, 215, 218, 219, 221, 231, 235, 237, 241, 247, 249, 258, 260, 261, 267, 270, 277, 285, 286, 299, 303, 307, 315, 316, 318, 319.

Institución: 9, 39, 40, 44, 46, 50, 61, 62, 64, 68, 73, 74, 76, 79, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 109, 114, 116, 123, 127, 128, 134, 138, 140, 145, 147, 163, 165, 170, 173, 177, 179, 180, 182, 183, 186, 199, 200, 204, 209, 211, 224, 226, 230, 231, 232, 235, 240, 241, 251, 252, 253, 257, 258, 264, 670, 274, 276, 281, 284, 293, 297, 303, 304, 305, 314.

Intelectual(es) orgánico(s): 45, 166, 227, 245, 258, 261, 320.

Investigación: 40, 57, 63, 108, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 180, 189.

Investigador: 57, 58, 62, 63, 84, 86, 97, 122, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 171, 226, 284, 320, 321.

M

Mecanización: 112.

Método: 85, 94, 118, 129, 131, 135, 136, 182, 208, 209, 249.

Modelos de formación: 8, 104, 118, 226, 227, 251.

Modelos educativos: 248, 254.

Modo de apropiación: 199, 243.

Modo de producción: 193.

Mundo: 8, 9, 10, 11, 12, 20, 32, 50, 56, 72, 85, 95, 108, 115, 118, 124, 130, 159, 164, 168, 169, 171, 172, 178, 186, 195, 199, 202, 204, 205, 206, 220, 232, 237, 239, 242, 243, 245, 249, 250, 265, 266, 271, 279, 294, 303, 309, 311, 312.

N

Norma: 25, 38, 54, 147, 151, 199, 204, 205, 206, 213, 1236, 285, 299.

O

Objetividad: 57, 110, 130.

Objeto: 55, 88, 89, 111, 112, 122, 159, 191, 192, 199.

Objeto de investigación: 62, 199.

Ontológico: 88, 225.

P

Patología: 30, 35, 155.

Pensamiento: 13, 28, 38, 50, 79, 117, 153, 157, 200, 203, 215, 242, 245, 249, 271, 279, 294, 303, 304, 315, 316.

Percepción: 20, 23, 33, 38, 76, 77, 123, 192, 255, 265, 276, 281.

Perspectiva: 22, 33, 50, 59, 65, 146, 151, 168, 206 y 209.

Personalidad: 17, 25, 28, 38, 43, 107, 127, 134, 152, 153, 173, 197, 198, 218, 229, 230, 231, 247, 264, 265, 309, 310, 311.

Pertenencia de clase: 46, 89, 173, 282.

Perturbación: 25, 155, 205.

Poder: 7, 8, 10, 12, 27, 32, 33, 37, 50, 52, 54, 61, 79, 99, 166, 169, 171, 172, 186, 187, 188, 209, 210, 214, 215, 217, 219, 220, 224, 225, 234, 235, 254, 259, 260, 271, 273, 277, 282, 296, 299, 300, 301, 304, 305, 308, 310, 311, 313, 314, 316, 317, 318.

Práctica profesional: 13, 41, 45, 46, 57, 103, 109, 131, 132.

Práctico-utilitario: 132, 168.

Pragmatismo: 9, 200, 214.

Procesos cognitivos: 21, 210.

Procreación: 27, 28.

Profesor: 8, 13, 14, 15, 31, 32, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 194, 199, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 214, 216, 217, 219, 220, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 238, 240, 241, 242, 244, 251, 252, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 270, 271, 273, 274, 275, 276, 277,

278, 280, 281, 283, 284, 285, 287, 290, 292, 293, 296, 297, 299, 300, 301, 302, 303, 318, 319, 320, 321.

R

Referentes: 8, 11, 21, 22, 26, 38, 42, 43, 45, 50, 57, 60, 71, 89, 95, 113, 132, 138, 139, 185, 188, 192, 193, 194, 198, 199, 201, 202, 229, 230, 231, 238, 247, 255, 257, 264, 270, 315, 316, 317, 318, 319, 320.

Reflexión: 9, 92, 109, 118, 139, 187, 206, 207, 215, 245, 249, 251, 257, 306.

Reforma: 92, 154, 273.

Régimen capitalista: 8, 9, 11, 61, 111, 158, 176, 194, 214, 237, 303, 304, 305, 306, 312, 313, 314, 316, 317.

Régimen social, régimen político: 60, 192, 193, 201, 226, 234, 257, 305.

Relaciones de poder: 33, 50, 156, 219, 299.

S

Sexo: 17, 18, 26, 27, 36, 218.

Sexualidad: 33, 34, 82.

Simbólico: 29, 37, 50, 203, 204, 224, 270, 296.

Simulación: 14, 28, 40, 50, 70, 91, 94, 151, 184, 206, 274, 277, 303.

Socialización: 26, 29, 51, 55, 158, 199, 204, 205, 206, 222, 223, 243, 270.

Sociedad: 10, 36, 38, 40, 45, 46, 47, 49, 50, 52, 60, 68, 69, 72, 76, 97, 117, 118, 164, 171, 184, 188, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 200, 202, 205, 206, 207, 215, 218, 219, 224, 237, 239, 240, 246, 248, 249, 251, 257, 258, 259, 260, 261, 264, 270, 275, 279, 282, 285, 303, 304, 305, 308, 309, 311, 313, 316, 318.

Sociedad capitalista: 51, 61, 89, 234, 241, 244, 245, 307, 310, 312, 319.

Status: 28, 46, 47, 50, 52, 54, 55, 82, 268, 283, 285.

Subjetividad: 136, 226.

Sujeto: 8, 9, 11, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 24, 30, 33, 34, 36, 38, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 57, 59, 64, 71, 73, 78, 89, 91, 104, 107, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 118, 127, 129, 130, 132, 133, 134, 150, 153, 156, 158, 159,

160, 170, 173, 176, 178, 182, 188, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 206, 218, 219, 222, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 252, 255, 257, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 278, 284, 287, 296, 299, 302, 303, 304, 305, 306, 308, 310, 314, 316, 317, 318, 319, 320.

T

Teleología: 118.

Teoría: 13, 36, 38, 106, 128, 134, 139, 200, 203, 205, 206, 207, 252, 270, 299, 303, 304, 309, 311.

Totalidad: 7, 40, 88, 89, 218, 315.

U

Universalización: 11, 189, 303, 309, 310.

V

Valoración: 58, 63, 141, 206, 213, 261, 293.

Valores: 78, 152, 155, 158, 217, 228, 236, 258, 266, 295, 318.

Vida cotidiana: 43, 57, 71, 72, 85, 97, 100, 125, 168, 177, 183, 184, 200, 203, 204, 218, 219, 237, 246.

Voluntad: 36, 38, 64, 138, 139, 157, 311.

ÍNDICE DE AUTORES

- Adler, A. *Superioridad e interés social*, 30, 297.
- Aguilar Rivero, M. *Teoría de la ideología*, 159,192, 234, 267, 269, 272.
- Althusser, L. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, 43, 195, 230, 235.
- Althusser, L. *La filosofía como arma de la revolución*, 195, 269.
- Althusser, L. *Posiciones*, 192, 193, 195, 235, 247, 259, 269, 301.
- Apple, M. W. *Educación y poder*, 161, 236, 241, 261.
- Apple, M. y J. A. Beane. *Escuelas democráticas*, 163, 164.
- Aramoni, A. *La sexualidad una forma de la existencia humana*, 26, 27, 80, 82.
- Arnaut Salgado, A. *Historia de una profesión*, 141, 149, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 292, 293.
- Arnaut Salgado, A. *La federalización educativa en México. 1889-1994*, 279.
- Avanzini, G. *La pedagogía hoy*, 113, 248.
- Ballenilla, F. *Enseñar investigando*, 61.
- Beillerot, J. *La formación de formadores*, 74.
- Benavides, M. E. y G. Velasco. *La formación docente*, 69, 104, 196.
- Benavides, M. E. y G. Velasco. *sn te: Sindicato magisterial en México*, 172, 173.
- Berger, P. y T. Luckmann. *La construcción social de la realidad*, 50, 102, 103, 194, 196, 197, 201, 202, 222, 226, 243, 270.
- Bicceci Gálvez, M. *Psicoanálisis y educación*, 95, 142, 151, 175, 182, 215, 228, 229, 233, 239.
- Bonfil Batalla, G. *México profundo*, 78.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron. *La reproducción*, 107, 188, 224, 225, 231, 236.
- Cairney, T. H. *Enseñanza de la comprensión lectora*, 123, 124, 125, 129.
- Cameron, N. *Desarrollo y psicopatología de la personalidad*, 20, 22, 24, 25, 27, 30, 35, 80, 82, 152,
- Cervantes Galván, E. *Una cultura de calidad en la escuela*, 117, 249, 250, 276, 277.

- Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, 62, 154, 155, 157, 160, 162, 166, 167, 177, 203, 207, 214, 240, 251, 252, 254, 258, 261, 263, 264.
- Covarrubias Villa, F. *La generación histórica del sujeto individual*, 22, 50, 51, 78, 272.
- Covarrubias Villa, F. *La otredad del yo*, 33, 48, 51, 53, 95, 157, 158, 203, 215.
- Covarrubias Villa, F. *Las herramientas de la razón*, 21, 22, 51, 77, 215, 216.
- Davini, M. C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, 57, 63, 101, 121, 138, 163, 174, 178, 188, 223, 227, 253.
- Delors, J. *La educación encierra un tesoro*, 103.
- Durkheim, E. *Educación y Sociología*, 189, 237, 240, 242, 245.
- Elliott, J. *El cambio educativo desde la investigación acción*, 136, 244.
- Engels, F. *Del socialismo utópico al socialismo científico*, 271.
- Esteve, M. J. *El malestar docente*, 71, 75, 170, 176, 180, 181, 223, 232, 233, 240.
- Ezpeleta, J. y A. Furlán. *La gestión pedagógica de la escuela*, 56, 67, 68, 71, 72, 167, 168, 173, 183, 275, 278.
- Facultad de Psicología Universidad Nacional de Rosario. *Problematizando lo social*, 153, 219, 221.
- Fadiman, J. y R. Frager. *Teorías de la personalidad*, 30.
- Fernández Enguita, M. *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*, 65, 69, 158, 160, 164, 175, 179, 198.
- Foucault, M. *El orden del discurso*, 205.
- Foucault, M. *Enfermedad mental y personalidad*, 155.
- Foucault, M. *Hermenéutica del sujeto*, 157.
- Frankl, V. E. *El hombre en busca de sentido*, 221.
- Freire, P. *Pedagogía del oprimido*, 256.
- Fromm, E. *Ética y psicoanálisis*, 49.
- Fromm, E. *Marx y su concepto de hombre*, 24, 49.

- Fullan, M. y A. Hargreaves. *La escuela que queremos*, 92, 136, 138, 154, 156, 176, 214.
- Fullat, O. *Filosofías de la Educación*, 26, 29, 37, 236.
- García Liñán, C. M. *La necesidad de comunicarse*, 48.
- Ghilardi, F. *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, 59, 66, 93, 121, 252, 275.
- Gimeno Sacristán, J. y Á. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, 66.
- Gimeno Sacristán, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, 112, 113, 128, 133, 233.
- Giroux, H. A. *Los profesores como intelectuales*, 113, 198.
- Giroux, H. A. *Teoría y resistencia en educación*, 50, 88, 89, 113, 130, 198, 262, 268.
- Glazman, R. *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*, 32, 37, 43, 56, 60, 67, 70, 120, 187, 189, 190, 243, 262.
- Goldmann, L. *Marxismo, dialéctica y estructuralismo*, 271.
- González, J. *El ethos, destino del hombre*, 54.
- Gramsci, A. *El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*, 84.
- Gramsci, A. *La alternativa pedagógica*, 139, 251, 256, 260.
- Gramsci, A. *Los intelectuales y la organización de la cultura*, 243, 244, 256.
- Guevara Niebla, G. *La catástrofe silenciosa*, 75, 107, 278, 279, 280.
- Gvirtz, S. *Textos para repensar el día a día escolar*, 238, 239, 255.
- Harris, M. *Vacas, cerdos, guerras y brujas*, 53, 54, 297.
- Heller, A. *Sociología de la vida cotidiana*, 218, 219.
- Iglesias, S. *Ciencia e ideología*, 268.
- Imbernon, F. *La formación del profesorado*, 65, 109, 126, 136, 140, 145, 146, 147, 186, 232.
- Jackson, P. W. *La vida en las aulas*, 104, 105, 106, 168.
- Jung, C. G. *El hombre y sus símbolos*, 273, 303.
- Kerschensteiner, G. *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, 60, 110, 111, 117, 119, 121, 136, 137, 194, 227, 228.

- Krishna, P. *La educación holista*, 60, 110, 111, 117, 119, 121, 136, 137, 194, 227, 228.
- Lafarga Corona, J. y J. Gómez del Campo. *Desarrollo del potencial humano*, 266, 267.
- Levy-leblond, J. M. y A. Yaubert. *(Auto)crítica de la ciencia*, 61, 123.
- Lozano Rendón, J. C. *Teoría e investigación de la comunicación de masa*, 83, 84.
- Mariategui, J. C. *Problemas teóricos de la educación*, 42, 45, 57, 64, 87, 98, 108, 109, 111, 114, 129, 224, 235, 245, 246, 249, 255.
- Martínez, D. *El riesgo de enseñar*, 45, 73, 111, 160, 165, 177, 181, 152.
- McLaren, P. *La escuela como un performance ritual*, 236, 237, 244, 247.
- Mead, M. *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*, 21, 81.
- Melich, J. C. *Antropología simbólica y acción educativa*, 204, 205, 273, 274, 295.
- Nassif, R. *Pedagogía general*, 112, 116, 247.
- Naville, P. *Psicología, marxismo y materialismo*, 39, 95.
- Ornelas, C. *El sistema educativo mexicano*, 57, 60, 90, 131, 142, 167, 189, 226, 244.
- Ortega y Gasset, J. *Historia como sistema*, 81.
- Ortíz Oria, V. M. *Los riesgos de enseñar*, 69, 111, 179, 182, 197, 226.
- Pardo, M. del C. *Federalización e innovación educativa en México*, 279.
- Perkins, D. *La escuela inteligente*, 216.
- Quiroz, R. *Formación de maestros e investigación educativa*, 131.
- Reyes Esparza, R. y R. M. Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, 44, 59, 60, 64, 66, 67, 70, 73, 74, 77, 88, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 101, 120, 125, 131, 137.
- Rockwell, E. *La escuela cotidiana*, 169, 186.
- Rountree Cons, J. *Salud y productividad en el trabajo académico*, 218.
- Rozada Martínez, J. M. *La formación del profesorado o la compleja relación entre la teoría y la práctica*, 135, 137.
- Saint-Onge, M. *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?*, 210.
- Salama, H. y Villarreal, L. *El enfoque Gestalt*.
- Sandoval Flores, E. *Los maestros y su sindicato*, 299, 300.
- Sarramona, J. *Curriculum y educación*, 137, 236.

- SNTE. *Estatutos*, 295.
- Suárez Díaz, R. *La educación, su filosofía, su psicología, su método*, 112, 237.
- Tenti Fanfani, E. *El arte del buen maestro*, 60, 74, 75, 118, 119, 122, 227, 247.
- Tenti Fanfani, E. *La escuela vacía*, 46, 257.
- Trilla, J. *Ensayos sobre la escuela*, 111, 247, 248, 260.
- Troya, E. *De qué está hecho el amor*, 24, 28, 33.
- Vallois, H. *Los procesos de hominización*, 55.
- Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza*, 113.
- Wolff, W. *Introducción a la psicología*, 30, 38.
- Young, R. *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, 203, 220.
- Yurén Camarena, M. T. *Formación y puesta a distancia*, 248.

Esta primera edición de *Una pálida sombra. (La identidad del profesor mexicano)*
estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial
de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad
Pedagógica Nacional, y se terminó de imprimir en de 2007
en los talleres gráficos de

El tiraje fue de ejemplares más sobrantes para reposición