

Ensayos
sobre
docencia

Gobierno del Estado de Veracruz

Lic. Fidel Herrera Beltrán
Gobernador del Estado de Veracruz

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

Lic. Adolfo Mota Hernández
Subsecretario de Desarrollo Educativo y Cultural

Profa. Xóchitl A. Osorio Martínez
Subsecretaria de Educación Básica

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

Lic. Edgar Spinoso Carrera
Director General de Administración y Finanzas

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

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



Ensayos sobre docencia

María Marcela González Arenas

Coordinadora

Con la colaboración de

Ángel Pérez Gómez

Peter McLaren

Ernesto Treviño Ronzón

Fabio Fuentes Navarro

Mauricio Héctor Cano Pineda

Bernardo Flores Cruz

Rigoberto Morales Landa

serie
Hablemos
de educación

Departamento de Apoyo Editorial

José Guillermo Trujillo
Jefe

Blanca E. Hernández García
Subjefa

Laura Eugenia Hernández Pérez
Enlace Administrativo

Elizabeth Polanco Galindo
Responsable de Colecciones

Raquel Medina Silva
María Elena Fisher y Salazar
Apoyo técnico

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

Nubia A. Castañeda Moctezuma
Diseño de portada

Guillermina Reyes Arcos
Sergio Nochebuena Bautista
Formación y captura

Primera edición: 2002
Segunda edición corregida y aumentada: 2005

D.R. © Rafael Velasco Fernández
D.R. © 2005 Secretaría de Educación y Cultura
Km 4.5 carretera Xalapa-Veracruz
Xalapa, Veracruz, México
C.P. 91190

ISBN: 970-687-045-8
Impreso en México

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

CONTENIDO

Prólogo	7
Introducción	15
I. Hacia una conceptualización de la docencia	
De los maestros, su función y formación. Reflexiones en primera persona. <i>Ernesto Treviño Ronzón</i>	23
Docencia y formación docente. Productividad teórica en la indeterminación de las esferas conceptuales. <i>Fabio Fuentes Navarro</i>	40
II. La docencia y su contexto	
El contacto cultural escuela–comunidad rural: ¿agenda pendiente en la formación de docentes? Una mirada desde la Universidad Pedagógica Veracruzana. <i>María Marcela González Arenas</i>	51
III. Historias de maestros	
¡Y me hice maestro! Relato de un proceso de formación docente. <i>Mauricio Héctor Cano Pineda</i>	67

La formación de sujetos en el medio indígena: una historia personal. <i>Bernardo Flores Cruz</i>	78
Policrisis estructural identitaria del docente en la educación básica. <i>Rigoberto Morales Landa</i>	91

IV. Voces desde otros espacios

La cultura institucional y la función educativa de la escuela. <i>Ángel Pérez Gómez</i>	101
La docencia contra la globalización y el nuevo imperialismo: Hacia una pedagogía revolucionaria. <i>Peter McLaren/Ramin Farahmandpur</i>	118

PRÓLOGO

La experiencia en acompañamiento

Escribir un prólogo para este libro ha implicado un intento por ordenar simbólicamente algunas (imposible todas) de las múltiples emociones, reflexiones, búsquedas, encuentros y desencuentros con el objeto o los objetos que aquí se exponen: la educación como valor y como instrucción, la institución escuela, la docencia y las prácticas sobre ésta, las reflexiones sobre la formación y las experiencias docentes, la subjetividad docente, la crisis de nuestros sistemas educativos y de paso la de los educadores en donde despliegan sus experiencias, el desafío del poderío galopante de la mercantilización de la educación, la visión cultural compleja del acto educativo, etc. Pero, sobre todo, escribir este prólogo ha significado el re-encuentro con un objeto inasible pero persistente en nuestras conciencias e imaginación, el objeto del deseo-educación. Gracias a los autores aquí reunidos por compartir esto.

Escribir un prólogo es, por supuesto, un honor y una gran responsabilidad que se resuelve como una devolución a través del diálogo interno, lo que hace posible el diálogo con los otros (el yo colectivo de la educación), y viceversa, porque el otro me devuelve mi imagen y los caminos de la vida que no son lo que yo pensaba, no es lo que yo creía, no es como imaginaba (como dice la canción), constituyéndose este diálogo también, en una forma de lectura que representa la acción conjunta de la recepción-devolución de lo que los escritos nos dejan.

La lectura de los ensayos hace que afloren intenciones, intereses, deseos, preguntas–problema, certezas y dudas, experiencias culturales y muchas otras cosas que porto como educadora, después de ser andariega de la educación por más de 30 años formalmente, y toda la vida de manera cotidiana. Por esto la lectura que he hecho no es lineal, uno no puede permanecer distante frente a los argumentos de estos *Ensayos sobre docencia*; me he sentido tocada e interpelada por los argumentos expuestos, por tanto considero que estas reflexiones son una forma de dialogar con los autores, oportunidad que se extiende a toda la comunidad interesada en el reto de la tarea de educarnos.

Este diálogo, del cual daré pinceladas en las siguientes líneas, es un momento más de vivencia enmarcado en un espacio institucional, tal y como lo es la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), la cual se ha constituido para mí, a lo largo de 15 años, en un espacio de intercambio simbólico discursivo acerca del valor de la *educación como bien social*,¹ un espacio que ha abierto sus puertas a la formación de maestros veracruzanos y mexicanos, y al intercambio con educadores extranjeros que concurren con sus voces al diálogo a través de los eventos de formación en la UPV, particularmente en el área de los estudios de posgrado.

Si algo he aprendido de los educadores del estado de Veracruz, y particularmente de sus instituciones públicas, principalmente de la UPV, es a no sentirme sola en el desierto de la educación escolar. Juntos hemos trabajado horas y horas, evento tras evento, generación tras generación, a veces con calma y muchas más bajo presión, no sólo para producir más certificados y credenciales, sino para generar experiencias con valor agregado, como dijera la querida maestra, y educadora argentina–mexicana, Adriana Puiggrós, en el más amplio sentido de la palabra.

Eso agregado que vemos desde este espacio, es un valor simbólico que nos constituye como hombres y mujeres educadoras–educadores, que nos hace sentir vivos y optimistas a pesar de existir en el fluir de paradojas, procesos crítico–sociales y bordes del hacer cotidiano, para no estar en el espacio–tiempo discontinuo como individuos aislados, sino como sujetos que dialogan sus dudas y sus certezas de intervención educativa en sus lugares escolares.

Ese valor agregado de la educación es las horas de encuentros y desencuentros fascinantes y alentadores, de acuerdos y desacuerdos, negociaciones grupales e institucionales; no es horas remuneradas en

¹ El valor de la educación como bien social nos sostuvo durante la huelga que paralizó a la UNAM en 1999. Ahí, en el momento más fuerte de la crisis, cobró mayor fuerza en nosotros la idea de la educación no como instrucción únicamente, sino como valor moral social. Tal y como lo señalé en el artículo “Gratuidad: punto de movilización y dislocación en la identidad universitaria” publicado en el número 34 de la revista *Colección Pedagógica de la Universidad Veracruzana*.

salario o en prerrogativas sindicales, son algo más fuerte que nos hace persistir para no morir de pedagogía como dice Piuggrós, son ese plus de gusto (¿o necesidad?) por seguir apostando al desafío de la educación.

Este tipo de experiencias —ensayadas, narradas, volcadas a la aventura de la escritura— son impactantemente vivenciales porque exponen el sentir y la subjetividad de estos docentes, que se atreven al egresar de sus estudios de posgrado, a ensayar la imaginación de lo hecho y lo no alcanzado, a intentar mirar los horizontes que se buscan constructivamente todos los días en el aula, en la calle, en el patio de la escuela, en la comunidad escolar y social. Los argumentos que el lector encontrará en estas páginas no son de tipo técnico-programáticos de la enseñanza y del aprendizaje, sino un tipo de saber en el plano de las vivencias que reiteran en nosotros la idea del valor de la educación para nuestros pueblos.

Este tipo de experiencias nos hace ser sujetos pedagógicos, o al menos lo intentamos ser, porque nos permiten apreciar la educación como una visión de vida, difícil pero hermosa, dura pero alentadora, incierta pero movilizadora; en fin, una forma de vida docente que se entreteje con una práctica socio-educativa y un posicionamiento político frente a la idea social de educación.

Digo todo lo que me provoca la lectura de los ensayos y que el lector encontrará, a su modo, si viaja y experimenta por estas páginas. Aquí no vamos a encontrar recursos técnico-programáticos del quehacer docente, como ya mencione, aunque sí sugerencias para movilizar las rutinas de la enseñanza y del aprendizaje; sobre todo vamos a encontrar como recurso de imaginación un desafío y la apuesta a la formación docente para sostenerse, entusiastamente, como maestro ante la debacle de la docencia en el contexto de la crisis escolar e histórica que pone a prueba la experiencia del maestro y de la maestra, todos los días.

Contexto de la producción de los ensayos docentes

El conjunto de estos ensayos se produce en el contexto institucional y curricular de los estudios de posgrado de la UPV, el objetivo central era que los estudiantes de la Maestría en Educación que desearan presentar escritos con cierto grado de profundidad, más allá del programa de su seminario de docencia, sistematizaran sus reflexiones a partir del trayecto de formación en la maestría. El resultado son narraciones de los estudiantes, maestros en servicio también en el estado de Veracruz, que rebasan por mucho el formato de trabajos escolares, y se constituyen en síntesis

productiva que reúne el presente y el pasado de la experiencia, mediando la formación recibida durante los dos años aproximados que dura este programa de posgrado.

Así, el contexto de producción se transforma en texto de producción de significados, que es lo que aquí se expone en forma de narraciones. Esto es lo que llama la atención, el estilo con el que se despliegan los argumentos son narraciones vivenciales, es decir, reflexiones en primera persona como dice Ernesto Treviño, que exponen las trayectorias de estos docentes de Veracruz.

Los maestros muestran a través de sus narraciones personales los pliegues de la subjetividad o las identidades complejas como las nombra Fabio Fuentes. Pero lo productivo y valioso de sus narraciones es que no quedan sólo como sujetos atrapados en un punto de vista subjetivo, no es la narración de la subjetividad por la subjetividad misma, sino que es un punto de partida desde el cual se puede acceder al conocimiento de la experiencia. Dicho de otro modo, el conocimiento se torna experiencia social productiva cuando se toma conciencia de ella por la distancia que permite la reflexión, el debate, el análisis, la confrontación de experiencias, etc., sobre sus prácticas docentes. Este conocimiento de la experiencia como reflexión estalla en certeza—emoción cuando otro de los autores, Mauricio Héctor Cano, exclama: ¡Y me hice maestro!

Y en ese “me hice”, se hace a la vez el yo colectivo de la docencia, que es el plus que hoy recogemos como enseñanza; es entonces cuando los educadores no sólo entendemos nuestra posición de enseñantes, sino también de aprendices, rememorando el legado vivo del maestro Paulo Freire, cuando sostiene que en el acto educativo el educador también se educa, no por saber más, sino porque busca aprender de su experiencia poniendo a prueba su propio saber.

Estos ensayos, en síntesis, constituyen un momento de balance que pone a prueba su saber educativo en algunos rincones de Veracruz, ya en la zona urbana, ya en la rural, contando *historias personales* en el medio educativo indígena, como lo muestra el ensayo de Bernardo Flores, y señalando lo *pendiente como agenda* en la formación de docentes, como en el caso de Marcela González.

Lo que los lectores están invitados a encontrar en este conjunto de textos son *historias de maestros*, vivas y aleccionadoras, personales y compartidas, esto se ve en el conjunto de las obras tematizadas y conceptualizadas en los trabajos de Marcela González, Mauricio Héctor

Cano, Bernardo Flores y Rigoberto Morales. El recurso de las narraciones despliega una multiplicidad de espacios simbólicos, crisol de experiencias, donde encontramos la recuperación del valor de educar en las voces de estos maestros.

El contexto de múltiples contextos

El diálogo educativo de los maestros mexicanos penetra hasta lo más íntimo de los múltiples contextos de la escuela mexicana; si bien el más cercano es el estatal de Veracruz, las historias aquí contadas al exponer y explicar conceptualmente las experiencias —gracias a la formación de los estudios de posgrado y a la remembranza de sus saberes acrisolados en sus trayectorias docentes— trascienden a un plano más histórico-contextual de la problemática de nuestro sistema educativo.

El recurso de la explicación conceptualizada es lo que constituye un tipo de saber particular y valioso, como el legado que estos maestros aportan a través de sus narraciones. Al final de la lectura de cada capítulo, el plus o el valor agregado que el lector recoge es la certeza de que la imposibilidad de la educación es un espacio *indecidible* como exponen Laclau y Mouffe, porque no acaba de ser, sino que sigue siendo en el interjuego entre lo indeterminado posible de determinación, en un proceso de deconstrucción y posible reconstrucción vía la formación de maestros.

Decir que la educación es imposible, siguiendo a Laclau y Mouffe cuando sostienen la tesis de que la sociedad es imposible, no quiere decir en sentido literal que no pueda haber el proceso histórico-cultural de la educación y la sociabilidad, o que no tengan sentido de verosimilitud y esperanza los esfuerzos de los educadores y educandos por constituirse en sujetos pedagógicos cuando conectan con el conocimiento, experiencia y posibilidad de vivir en comunidad. La idea de imposibilidad alude más bien a otro sentido, por suerte, el de sostener que la educación no posee un sentido absoluto, normativo y homogenizador por siempre, lo cual agotaría la potencialidad de los sujetos pedagógicos y a la educación misma; no habría más búsquedas ni propuestas, la escuela y los maestros ya tendrían todo resuelto, su existencia sería innecesaria, las escuelas serían reservorios de sonidos huecos, pero sobre todo las niñas y los niños nos reclamarían el bajar la guardia. Y tengo la certeza, eso sí, de que no es así.

La verdad histórica es que la educación es fascinante, un tanto desértica, cierto, pero por suerte habitable, como dice Puiggrós, si nos atrevemos a ello claro está, si nos atrevemos a descentrar el saber de la docencia que

somos nosotros mismos, los maestros; por eso sostengo que la educación es un espacio social y político-cultural que hay que atreverse a *habitar*, *poblar* en medio de la crisis que recorre nuestra América Latina. Esto no lo digo, lo aprendo de la maestra Puiggrós y trato de recrearlo, por eso veo en las historias narradas por estos maestros el contexto de la crisis y la imaginación posible de la educabilidad, ¡todavía!, en nuestra región.

El último bloque de ensayos agrupa dos trabajos. Son las voces de otros importantes educadores extranjeros que han compartido sus reflexiones, posturas y visiones en el espacio de los estudios de posgrado de la UPV.

Sus voces y miradas apuntan a denunciar dos aspectos importantes para comprender la complejidad de los procesos educativos de hoy. La dimensión cultural que tematiza Ángel Pérez Gómez, de la Universidad de Málaga, constituye un marco de interpretación de las historias narradas por los maestros mexicanos, ya que complementa las narraciones con la explicación conceptual del complejo entramado de las redes culturales que van desde lo social, lo institucional y lo curricular hasta los objetivos personales de los maestros. Esto desafía nuestros marcos interpretativos (episteme, dispositivos del conocer) para comprender la educación, la complejidad y su focalización en el reto del conocimiento y de los debates en el campo educativo de hoy.

Peter McLaren —uno de los teóricos más importantes de la pedagogía crítica norteamericana— por su parte, vuelve a enfilarse sus dardos—argumentos en contra del capitalismo salvaje, pone el énfasis de su crítica y, sobre todo, su incitación política a deconstruir el significado de la educación en el marco de la globalización económica galopante, como corriente, contra la cual combate con sus escritos, que cínicamente secuestra a la educación para convertirla en mercancía que llena las bolsas de las transnacionales que ahora reducen la educación —en la era del conocimiento y de la “sociedad educada”— a un botín del que se apropian rapazmente.

Si uno cruza las miradas, las del contexto de los maestros mexicanos y las miradas del contexto internacional mostradas por el ibérico y el estadounidense, percibe un entramado de narraciones discontinuo y caótico quizá, pero que en conjunto muestra (en el ordenamiento de nuestro diálogo con ellos) la complejidad y el desafío de la educación. Si hiciéramos una lectura separada perderíamos de vista la riqueza potencial de ambas ópticas, sería deseable que la narrativa de los maestros penetrara la de los investigadores, y que la de los investigadores se enriqueciera con los saberes docentes. Pero no le pidamos a los autores toda la tarea, más bien

ésta es nuestra responsabilidad, mía por supuesto, a mi manera en diálogo con los educadores intentando proyectos de intervención educativa.

La apuesta a la formación docente

Hay un eje constante en los trabajos, la idea de que la formación docente es una vía para repensar y resignificar las prácticas docentes. Entonces los autores recurren al estilo ensayístico, el cual entretienen con articulaciones conceptuales para producir nuevos sentidos acerca de su práctica docente y el medio en el que ésta se desenvuelve. Aquí observamos el cruce de dos tipos de lenguaje: el de la experiencia docente y el de la teoría.

La teoría se presenta como un arsenal de herramientas conceptuales para mirar a través de ellas lo educativo y para instrumentar o accionar la práctica, con alguna dirección y sentido que intenta ser diferente en intención; faltaría ver las consecuencias en la acción del hecho educativo.

En este punto, un lector siempre pide más y me hubiera gustado que el énfasis se volcara de igual manera en la dimensión estudiantil que se articula al elemento maestro, el alumno, los grupos y las comunidades con los cuales interactúan estos docentes; sí aparecen pero siempre se quiere aprender más. Los estudiantes aparecen tematizados en relación con la formación de estos docentes, faltaría profundizar en las vivencias de los estudiantes, pero esto da pie a que nos sigan contando historias.

Es en el trabajo de Marcela González donde, al desafiar la relación entre escuela y comunidad en zonas rurales y semiurbanas de Veracruz, se ubican como tema sus estudiantes y cómo aprenden a ser docentes en estos espacios educativos con los que los educadores estamos en deuda, no así la autora, mostrando al mismo tiempo el amplio y desafiante espacio que espera una acción efectiva —política y pedagógica— de maestros, políticos de la gestión, gobiernos municipales, locales y regionales, investigadores, padres, madres, jóvenes y niños, y de toda la sociedad.

En síntesis, el desafío que estos ensayos ponen sobre la mesa es la tarea de re-pensar la experiencia, para convertirla en saber de la experiencia.

Bertha Orozco Fuentes



INTRODUCCIÓN

El docente y la docencia en la voz de la sociedad

En la actualidad, referirse a la docencia, por más que parezca pertinente y acertado en el ámbito de lo social, resulta ineludible en los espacios donde las prácticas educativas están inexorablemente vinculadas a los procesos de formación de docentes. No obstante, hacerlo desde otras dimensiones, o espacios de enunciación —aunque paradójico—, posibilitaría la omisión de ciertos efectos del contexto, tanto en el estudio y análisis de la labor del maestro como en el de los procesos de formación de sujetos educativos y de la educación.

Así, incurrir en el abordaje de procesos educativos desde una esfera distante a la que comprende el vínculo maestro–estudiante, más allá de que pudiese ofrecer una perspectiva segmentada del *ethos* educativo, implicaría reconocer la idea de que la formación de sujetos educativos y de la educación es un asunto que le compete, además de a los maestros, a otros sectores y actores de la sociedad.

Ya desde la publicación, en 1993, del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) se mostraba la participación de la sociedad como un asunto nodal en el mejoramiento de la calidad de la educación y en la amplitud de la oferta educativa, pues en gran parte del contenido del documento se reitera la necesaria intervención y cooperación de los distintos grupos y sectores de la sociedad (industriales, empresarios,

religiosos, intelectuales, etc.) en la re-definición, tanto de los fines de la educación en México como de las estrategias y de los medios para lograrlos.

A más de 10 años de distancia resultaría productivo revalorar en qué sentido ha sido entendida la participación de la sociedad en la educación, pues de acuerdo con Buenfil, la noción participación no significó lo mismo en la dimensión de la política institucional de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que en la dimensión de la práctica educativa de los maestros de educación básica; mucho menos en la forma en que los padres de familia, como miembros de la sociedad, la significaron. No convendría, por tanto, soslayar en modo alguno la inédita preocupación institucional acerca de la forma en que el maestro era percibido en la esfera de la opinión pública,¹ pues en el rubro de la revaloración social de la función docente, propuesta en el ANMEB, se orienta a reconocer—aceptar cuando menos dos aspectos centrales: a) el descrédito de la labor docente y de los procesos en la formación de maestros, y b) la oficialidad de la participación social en la re-definición de lo que éste debe o debería ser.

A partir de que en el ANMEB se justifica la participación de la sociedad en la educación, las múltiples y variadas voces en cuanto a lo que debe ser el maestro —y a su constitución como tal— se han legitimado socialmente, casi de manera paralela a la forma en que las mismas han cobrado fuerza y presencia en el ámbito institucional.² En la esfera de la opinión pública emergen y se enuncian continuamente voces que no generan credibilidad y confianza, que no originan certidumbre ni convicción, y que sí provocan múltiples escepticismos y sospechas por la pluralidad y divergencia de los sentidos expresados: algunas vaticinan el fracaso del Sistema Educativo Nacional (en el nivel básico) argumentando la baja calidad de la labor de los docentes y sus serias deficiencias formativas; otras reclaman rapidez y eficacia del aparato burocratizado de la SEP, y otras más difunden con avidez a la educación privada como la alternativa ante la educación que ofrece el Estado.

Otras voces, que se enuncian con frecuencia en los medios de comunicación masiva (prensa y televisión principalmente), se propagan con cierta celeridad por sus posiciones antagónicas según la temporada del ciclo

¹ Para Habermas la esfera de la opinión pública es una red para la comunicación de contenidos y toma de posturas con respecto a determinado proceso, lo cual muestra la influencia de la misma en la definición y determinación de otros aspectos de los diferentes ámbitos de la sociedad. Ver Habermas, J. (1998). *Facticidad y Validez. Sobre el derecho y el estado democrático en términos de teoría del discurso*. España, Trotta, pp. 440.

² Las sugerencias de la Asociación Nacional de Padres de Familia, y algunos otros grupos sociales, en la definición de los contenidos escolares de los libros de texto gratuito (principalmente en los de Ciencias Naturales e Historia) se tornan en prescripciones cuando se enuncian desde el espacio de poder que aquella representa frente a la SEP.

escolar: si la nota es cercana a determinado periodo vacacional, receso de clases o suspensión programada por sucesión de días inhábiles se hará referencia al ausentismo de los docentes; si es próxima a los festejos del día del maestro se aludirá tanto a los salarios caídos del magisterio nacional como a la loable labor de éstos en pro del desarrollo nacional;³ y si es periodo de inscripciones escolares se hará mención de la incapacidad e ineficiencia del sector educativo para cubrir el total de la demanda. Desde aquí se advierte la presencia de cierto consenso implícito en la esfera de la opinión pública: a casi todos los sectores de la sociedad les compete lo relativo al maestro, a su función y a su preparación profesional, pues sus voces —que se han legitimado a partir del ANMEB— no cesan para referir (intervenir) los asuntos del docente y la educación. En contraparte, cuando el maestro alude a tópicos de otros campos disciplinares distintos al suyo, su descalificación opera casi de manera inmediata.

No obstante, hay voces que se derivan de procesos investigativos que se mantienen aparentemente neutrales en cuanto a los posicionamientos institucionales, sindicales y políticos; son voces que anuncian la posibilidad de comprender, conocer, iluminar y resolver determinado problema educativo; voces que más allá de la potencialidad resolutoria que les es propia, no son escuchadas con frecuencia por dos principales razones: porque tienen que ser leídas y porque están escritas en un lenguaje poco común.

No pueden eludirse las voces institucionales, las sindicales, las estudiantiles. Todas éstas tienen algo que decir en cuanto a la labor del maestro y a la forma en que éste se prepara profesional y académicamente para serlo. Sin embargo, ¿dónde está la voz del maestro?, ¿dónde está lo que él dice con respecto a la educación, a la labor docente y a la formación de maestros?, ¿dónde queda su experiencia, su saber, su conocimiento profundo (si bien no siempre sistematizado) del hecho educativo?

¿Es que acaso los maestros en servicio son incapaces de participar en la definición de una estructura curricular para la formación de docentes, para el diseño y la confección de planes y programas educativos?, ¿dónde está la voz del maestro?, ¿sólo en el aula?, ¿sólo con sus estudiantes?, ¿dónde está la voz del maestro–estudiante, del maestro que se sigue preparando para ofrecer un mejor servicio a sus alumnos a pesar de los obstáculos del burocratismo institucionalizado?

³ El día 15 de mayo de 2003, en la Residencia Oficial de “Los Pinos”, el Presidente de México, Vicente Fox, se refirió a los maestros con las siguientes palabras: “En las manos de los profesores está la formación de nuestros hijos, en las manos de nuestros maestros está la construcción del México libre, justo y democrático que queremos para nuestros hijos”. Versión estenográfica de las palabras pronunciadas por el Presidente en la celebración del Día del Maestro (www.presidencia.gob.mx).

Voces sobre docencia y formación docente en la Maestría en Educación de la UPV

Si bien en los últimos años parece que la educación es un asunto de todos,⁴ la especificidad y profundidad de su estudio y análisis escapa a la lógica que articula las voces que los acuerdos de la política educativa oficial han legitimado. De ahí que es nuestro deseo, como miembros de una comunidad académica dedicada a la formación de posgraduados en educación —Maestría en Educación⁵ y la Especialidad en Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Veracruzana—, presentar nuestras voces sobre la docencia, el docente y su formación como una conjunción de sonidos estridentes y abigarrados cuyo punto articulador es el espacio desde el cual se emiten.

Voces que son producto de la reflexión en y de la realidad educativa, y del uso de la teoría como herramienta de inteligibilidad de los procesos y prácticas docentes. Voces que, no obstante la diferencialidad geográfica de sus *locus* de enunciación y de la multiplicidad de sus enfoques teóricos y metodológicos, logran convergir gracias al desafío constante de repensar la educación, la docencia y la formación docente en el mismo espacio de posibilidad: el nuestro, el que hemos estado re-construyendo tanto en el Seminario de Investigación Formativa (SIF) como en el Seminario de Docencia y Formación Docente del programa de Maestría en Educación.

a) Voces en el Seminario de Investigación Formativa

Pero, ¿cómo es posible conjuntar en el mismo terreno de análisis e interlocución esas voces?; o más bien ¿cómo articular las voces de estudiantes de maestría con las de docentes de la misma y con las de académicos extranjeros —de gran prestigio y reconocimiento internacional en el campo de la docencia y la formación docente— sin que se provoque la dispersión de la multivocidad que se pretende lograr? ¿Cómo conjuntar ideas aparentemente noveles⁶ —pero no por ello desprovistas de fuerza teórica y empírica— con planteamientos consolidados (voces autorizadas, dirían algunos) de investigadores cuyos trabajos han marcado los derroteros en

⁴ “La educación es un asunto de todos” es la frase con la que inicia y cierra el programa televisivo dominical “Escuela para padres” y es mencionada en algunos comerciales de la fundación “Vamos México”. Generalmente la enuncia la esposa del presidente de México, la primera dama Martha Sahagún de Fox.

⁵ El programa de Maestría en Educación se inició el 14 de noviembre de 1991. Se encuentra registrado en la Dirección General de Profesiones bajo el número de oficio DIEN/264/94, expediente 30-00052. A la fecha han concluido sus estudios 128 egresados en cinco generaciones (I, II, III, IV y V); y en curso se encuentran 137 estudiantes distribuidos en tres generaciones (VI, VII y VIII).

⁶ En opinión de algunos pudieran considerarse iniciales por ser enunciadas por estudiantes de posgrado.

el campo educativo nacional e internacional?, ¿cómo alcanzar cierto tipo de unidad —no univocidad— en la distancia geopolítica, en la diferencialidad del nivel formativo y en la pluralidad teórica? Empezar una tarea de este tipo, por tanto, implica activar las anquilosadas estructuras educativas en las que sólo el maestro es el que sabe y el alumno el que tiene que aprender, en la que la única voz sapiencial deriva de la autoridad magisterial y no de la experiencia del aprendiz; implica movilizar la verticalidad de la relación maestro–alumno para —en lo posible— impulsarla hacia una lógica de pares y no inclinarla hacia el esnobismo de una renovada actitud docente. Una obra como esta supone la conjunción de múltiples voluntades y esfuerzos que están más allá de las propuestas tradicionales del trabajo colegiado. No obstante, es posible.

La convergencia de estudiantes, maestros y académicos —y de sus voces— para nosotros ha sido posible gracias a la capacidad articuladora que ofrece el enfoque metodológico propuesto por Alicia de Alba desde 1990⁷ como *Investigación Formativa*, perspectiva que hemos recuperado para la realización de diversos proyectos investigativos⁸ por la potencialidad formativa que le subsume y por las ventajas que ofrece la dinámica de su ejercicio; ésta se caracteriza por: a) ser jerárquica, basada en la autoridad académica de cada uno de los participantes, b) formativa y abierta, c) brindar espacios de autonomía relativa, d) la exigencia de compromisos claros con el proyecto de investigación, e) el interés especial en las relaciones humanas entre los miembros del grupo, y f) el rigor académico y el respeto a las diferentes posturas en el abordaje de objetos específicos o particulares.

A la *investigación formativa* la hemos considerado como la lógica articuladora que posibilitó, en 2003, lo que denominamos Seminario de Investigación Formativa; alternativa que se propuso como una oportunidad de formación continua orientada al desarrollo y el fortalecimiento de las habilidades investigativas de los docentes interesados en comprender y resolver la problemática en y de los diferentes niveles educativos en los ámbitos, local, estatal y nacional. En un sentido propositivo y prospectivo, el SIF intenta ser un espacio de posibilidad para el estudio y análisis de proyectos de investigación, investigaciones en curso y temas relacionados con la investigación educativa a partir de sus diferentes modalidades de trabajo: a) conferencia de expertos, b) comité de análisis, c) talleres,

⁷ Orozco, B. (2003). "Programas curriculares y formación en filosofía, teoría y campo de la educación", en A. de Alba (coord.), *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectiva nacional y regionales*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), p. 435.

⁸ Principalmente en el proyecto para la recuperación del Estado de Conocimiento 1992–2002 del área temática por el COMIE, Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTYCE), específicamente en el subcampo de Contexto Teórico Internacional (CTI).

cursos y seminarios, d) conferencias y ponencias, e) círculos de lectura y discusión teórica, y f) asesorías y pláticas sobre investigación educativa.

b) Voces en el Seminario de Docencia y Formación Docente

Si bien las voces de algunos estudiantes de posgrado confluyen en este espacio de reflexión y análisis, ¿cómo logran su articulación para configurarse como discursos educativos sobre docencia y formación docente?, ¿cuál es el punto de anudamiento o momento de posibilidad desde el cual emergen? Aunque en apariencia resulte evidente, el Seminario de Docencia y Formación Docente de la Maestría en Educación, fue la arena cultural⁹ desde la cual se forjaron múltiples y variados sentidos acerca del maestro, de su labor y de su constitución como tal.

En el seminario, propuesto inicialmente por Ramiro Reyes Esparza y reformulado por Ma. Marcela González Arenas,¹⁰ concurrieron y se debatieron argumentos y posturas teóricas de autores del campo de la formación docente como Pérez Gómez (1992, 2000), Sacristán (2000), Ferry (1998), Beillerot (1998), Honorè (1980), etc.; principalmente se reflexionó y polemizó acerca de asuntos torales sobre la forma en que se conceptualiza al maestro, a su desempeño, a su formación profesional y a su pertinencia y vigencia en las sociedades del futuro, lo que permitió a los estudiantes aproximarse en diferentes niveles a los objetivos enunciados:

- I. Proporcionar a los participantes elementos teóricos para reflexionar sobre los procesos de formación en que han participado, para que a partir de ahí puedan intervenir en el diseño de programas de formación, bien sean personales o institucionales.
- II. Contribuir a que, por la vía de reconceptualizar las relaciones entre docencia y formación, se problematicen estos conceptos y se constituyan, para los participantes, en un campo posible de estudio e investigación.

Los contenidos del programa se organizaron en dos unidades; en la primera, *La formación para la docencia*, se trató lo referente a cuatro temas: a) la reflexión sobre la trayectoria personal de formación, b) las distintas formas de concebir a la docencia, c) el contexto y la docencia, y d) los efectos del contexto en la formación de los docentes. Y en la segunda, *La*

⁹ McLaren sostiene, de hecho, que la educación es la arena cultural en que se debate una heterogeneidad de fuerzas políticas, sociales, culturales, económicas e ideológicas en una lucha irremisible por el poder y la dominación.

¹⁰ Coordinadora del Seminario de Docencia y Formación Docente en la Maestría en Educación desde 1999 a la fecha.

docencia como espacio de formación, cuyos temas fueron dos: la docencia como espacio de formación y la formación docente y las perspectivas al futuro. De este modo, la dinámica que se generó al interior de cada uno de los grupos permitió el ejercicio reflexivo en dos dimensiones fundamentales, una de carácter introspectivo en la que el estudiante analizaba su trayectoria formativa a partir de la utilización, como herramientas de intelección, categorías y conceptos teóricos; y otra de carácter prospectivo que involucraba el estudio de los procesos formativos en y para el diseño de escenarios más deseables a los tendenciales.

En este sentido, el Seminario de Docencia y Formación Docente se constituyó como un espacio de interlocución académica dónde las voces de los estudiantes (en su mayoría maestros de distintos niveles educativos) se legitimaron y adquirieron pertinencia por derivarse de procesos amplios de lectura, reflexión y análisis en y del *ethos* educativo; voces que se fueron configurando y que fueron adquiriendo sentido mediante la profundización en diferentes objetos de estudio, y cuyos emisores no rehusaron a su legítimo derecho para expresar opiniones y juicios autorizados en y sobre la educación. Voces que en ocasiones se confrontaron unas a otras sin que se perdiera la lógica del debate de las ideas y de la discusión académica, y que hoy, en forma de ensayos académicos, también forman parte del presente libro.

Las voces: pertinencia y orden

Así, al Seminario de Investigación Formativa y al Seminario de Docencia y Formación Docente los hemos concebido como una serie de oportunidades inéditas para re-pensar y re-componer las estructuras de los sistemas de formación docente en y desde nuestros espacios de posibilidad: aulas, escuelas, instituciones, etcétera. Las voces que emergen de ambos contextos, en plena Crisis Estructural Generalizada (CEG) —caracterizada por De Alba como una serie de desequilibrios e inestabilidades que afectan las estructuras de casi todos los sistemas en espacios amplios de tiempo—,¹¹ vienen a representar un crisol que amalgama un conjunto de saberes, experiencias, actitudes, desafíos e imaginarios para la re-configuración de la función magisterial y de la formación docente. También simbolizan un punto que anuda nuestro interés por la investigación educativa con la pre-ocupación por entender a la formación como un proceso continuo, abierto, dinámico e inacabado. En este sentido, con la enunciación de

¹¹ La crisis estructural generalizada refiere, en términos de De Alba, a las crisis actuales que afectan al sistema social, político, económico, valoral, etcétera. Ver De Alba, A. (2003). *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectiva nacional y regionales*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 51–53.

nuestras voces hemos asumido la responsabilidad y el compromiso que esto implica; sin embargo, aunque nuestros dichos respondan a la temporalidad histórica que nos toca vivir como maestros y como estudiantes de la educación, no pretendemos la unificación teórica o conceptual ni la univocidad para la reflexión, el estudio y el análisis de la docencia y de la formación docente, más bien esperamos ser escuchados y percibidos.

Con los textos que integran el libro *Ensayos sobre docencia* queremos que nuestras voces, y la de los académicos extranjeros, tengan eco en el magisterio veracruzano, también pretendemos que resuenen y que repercutan en colegas que —al igual que nosotros— cotidianamente trabajan en la formación de sujetos educativos y de la educación. Deseamos que nuestros sonidos posibiliten la construcción de nuevos horizontes y de imaginarios distintos a los actuales; también que ofrezcan más dudas e interrogantes que respuestas.

**Ma. Marcela González Arenas y
Fabio Fuentes Navarro**

I. HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DOCENCIA

De los maestros, su función y su formación. Reflexiones en primera persona

Ernesto Treviño Ronzón*

Presentación

Lo diré rápido, ¿cómo debería ser yo como profesor? ¿Cómo debería ser mi formación? No lo sé. ¿Cómo me hice maestro? ¿Soy la mejor versión de mí mismo como profesor? Tampoco lo sé. Pero como dice Sabines, no lo sé de cierto, lo intuyo, y en él no saber sostengo un proyecto, y creo en ciertas cosas que me parece deberían ser defendidas y fomentadas entre aquellos que realizan esta compleja tarea de ser docente.¹ Este documento

* Labora en la Dirección General de Televisión Educativa de la Secretaría de Educación Pública. Se desempeña también como asesor de proyectos de Investigación en el Programa de Especialidad en Investigación Educativa de la Maestría en Educación de la UPV.

¹ Primer punto de controversia: profesor, docente, mentor, maestro, tendrían diferentes implicaciones, semánticamente hablando; cada nombre, puede aludir o evocar diferentes significados, aunque en nuestro país aún guarden entre ellos una relación de frágil equivalencia. En algunos países como Alemania o Inglaterra *Professor* es el mayor nivel que se puede alcanzar en una estructura académica, en otros, *Maestro/Master* o *Magíster* alude a un grado académico. En los idiomas español y francés es donde se hacen con mayor frecuencia las combinaciones, dado que en inglés, *Teacher* es muy específico en su significado, y en alemán *Lehrer* o *Lehrerin*, son igualmente, menos libres a la multirepresentación. En este documento utilizaré estas nominaciones de manera equivalente refiriendo a la figura, mujer u hombre, que desarrolla sus actividades frente a grupos de estudiantes, en cualquiera de los diferentes niveles y de las modalidades de educación.

es un conato de argumentación sobre un tema fundamental, difícil de tratar dada su complejidad, que escapa a mis recursos, siempre insuficientes para tratarlo de una sola vez. Hablar del papel de los docentes, y por tanto de la escuela y la educación, exige, me imagino, hacerlo en primera persona, poniendo mi experiencia y mis vivencias por delante, tratando a la vez de recuperar una parte importante de lo aprendido en mi formación superior y de posgrado² para articular mis reflexiones.³

El foco de reflexión aquí, soy yo, en la parte de mi personalidad que me identifica como docente/maestro/profesor; el objetivo de este trabajo es sencillo, poner en tensión algunos de los elementos que me constituyen como sujeto del discurso docente, en un contexto de prácticas pedagógicas, sociológicas, políticas y económicas altamente sobredeterminantes. La tesis básica que trato de defender es que el maestro es sujeto de un discurso sociopolítico–educativo que nunca ha sido, y que pese a ello seguirá constituyendo una parte fundamental de varios de los imaginarios colectivos que pueblan esto que conocemos como México. El lenguaje, los términos y la lógica de exposición de que me valgo son más bien laxos, y usaré una serie de recursos lingüísticos para tratar de representar de manera más o menos clara mis reflexiones sobre la labor docente en una época tan sui generis como la que nos tocó vivir.

Aunque este texto está lleno de escepticismo, de afirmaciones irreverentes y hasta apocalípticas sobre el presente y el futuro de la tarea docente, he pretendido dejar claro que más allá de una aparente crisis crónica, lo que hay en el imaginario de la docencia contemporánea es todo un cúmulo de oportunidades que deben ser tomadas con inteligencia y visión. Aunque la reflexión y el análisis son importantes, la impronta de temporalidad y nuestra contingencia como individuos o colectivos demandan actuación. De qué tipo, no lo sé, pero precisamente de eso está llena la vida de la educación, de preguntas por responder y oportunidades por tomar. Por último, antes de iniciar, reafirmo mi intención de hablar en primera persona y exponer ideas y reflexiones personales, algunas de ellas no nuevas, otras muy originales; mejores o peores no lo sé, pero ni tan malas ni tan buenas como diferentes, he ahí su valor. Espero sea para bien y que lo que aquí presento sirva para darnos algunas referencias que faciliten entender esta profesión de cara al futuro, y para que

² En particular en los programas de Especialidad en Investigación Educativa y en la Maestría en Educación de la UPV.

³ No me ha sido fácil escribir estos párrafos, pues no sólo se trata de poner en juego conocimientos adquiridos, o argumentaciones inteligentes, sino de hacer un ejercicio reflexivo sobre mi propia formación, algo complejo si uno se lo toma en serio. Para escribir estas líneas me he tenido que decidir entre hacer un argumento analítico, de denuncia, de demanda o de propuesta. El resultado es finalmente un poco de todo, y confío en el consejo de R. Barthes en cuanto a que un texto después de escrito será reescrito tantas veces como sea leído.

comprendamos, siguiendo a Schopenhauer, que nuestra preocupación sobre el futuro implica por principio una actuación en el presente.

...y si miramos hacia un porvenir muy remoto, y tratamos de representarnos las generaciones futuras con sus millones de individuos humanos diferentes de nosotros en usanzas y costumbres, nos hacemos estas preguntas: “¿De dónde vendrán todos? ¿Dónde están ahora? ¿Dónde se halla el amplio seno de la nada, preñado del mundo que aún guarda las generaciones venideras?” Pero a estas preguntas hay que sonreírse y responder: “No se puede estar sino donde toda realidad ha sido y será, en el presente y en lo que contiene” (*El amor, las mujeres y la muerte*. Schopenhauer A.).

Anarquismo pedagógico: docencia con proyecto

Los anarquistas, señores, son ciudadanos que, en el siglo de la prédica universal de la libertad de expresión, han considerado deber suyo entregarse a la libertad ilimitada... En suma, la sustitución, en las relaciones humanas, de la tutela administrativa y jurídica, de la disciplina impuesta, por el contrato libre que siempre se pueda revisar y rescindir...

Mijaíl Alexandrovich Bajunin
Congreso Anarquista de Amsterdam. Agosto, 1907.

Y pese a que nunca lo imaginé, resulta que sí, ¡soy maestro! Y para ser sincero me gusta. De cómo llegué aquí, ni hablar; como en otros casos, mi camino apuntaba hacia otro lado cuando la contingencia se hizo presente y, sin pedirlo ni añorarlo, mi primer día de clases llegó y mi grupo de tercer grado de primaria se me apareció. 19 fulanitos de no más de 1.35 m con mucha energía y poca paz fueron mi primera prueba. De mi primer día de trabajo recuerdo dos cosas: la primera es que antes de iniciar la clase se me olvidaron todos los consejos y muchos de los conocimientos que sobre educación tenía; la segunda, que conservo con gusto, era mi firme idea de ser un maestro “diferente”, sin tener claro, por supuesto, qué significaba tal cosa.

Me hice maestro gracias a la confluencia de una serie de circunstancias —organizadas por alguna voluntad superior o por la simple indecidibilidad de mi propia vida—, que me llevaron a estudiar pedagogía y a transitar desde el sistema de educación básica hasta el de educación superior, tanto en mi figura de alumno como en esta de profesor. En este trayecto he recorrido como lector y practicante desde los discursos más ortodoxos hasta los más progresistas, sea en el campo de la pedagogía o de otras configuraciones discursivas afines, y he visto en mí y en mi práctica pedagógica al interior de diferentes instituciones, múltiples cambios que ahora, por cierto, se encuentran en otra etapa de desarrollo.

Algo que rechacé desde de mi vida como estudiante de pedagogía fue la idea de tener que seguir instrucciones o consejos sin un argumento convincente, de tal forma que no acepté a muchos de mis profesores, o sus formas de ser docente; dichas experiencias me llevaron a tomar con cuidado la posibilidad de ser visto como maestro. Esto se acentuó en mí cuando leí a J. Dewey, a B.F. Skinner y a varios otros pedagogos y teóricos, quienes sostenían que palabras como “educador” o “maestro” eran demasiado fuertes incluso para ser utilizadas sobre ellos mismos. De hecho, el primero llegó a sostener que no estaba dispuesto a cargar con la responsabilidad de educar, y que mucho menos aceptaría ser llamado maestro o educador de conciencias como se le llegó a nombrar.⁴

Esto demuestra, si se quiere de manera muy simple que en muchos casos cuanto mayor conocimiento se tiene acerca de procesos tan complejos como los educativos o de la formación de sujetos sociales en sentido amplio, tiende a ser menor la intención por influir de manera decisiva en la vida de los participantes. Por supuesto, hay quienes dicen lo contrario. Del otro lado de la moneda están los pedagogos que afirman que debemos hacernos cargo, participando con autoridad si hemos de ser y vivir como maestros. P. Freire sigue siendo un referente obligado, en sus *Cartas a quien pretende enseñar* (1992) sostiene que “quien aspira a ser maestro tiene que hacerlo con el corazón, porque no sólo proporcionará conocimientos, sino también sentimientos”, y esta condición lo haría suficientemente autorizado para ser escuchado. F. Savater, en las pocas páginas que valen la pena de *El valor de educar* (1997), afirma que en la educación se deben fomentar valores universalmente reconocidos —cosa polémica—, y es precisamente el maestro uno de los principales agentes en tal labor. Otros afirman que, ante la complejidad del proceso de formación de las personas, los maestros no son los agentes más adecuados para tal responsabilidad.

Ahora bien, pese a que rechazo tomar el nombre de maestro en el sentido de Dewey, me siento constantemente responsable por hablar de ciertas cosas que me parece deben ser discutidas con mis estudiantes, y en no pocas ocasiones este sentimiento de que debo hacerme cargo, —sin saber exactamente de qué—, me ha llevado a imponer mi punto de vista por encima del de ellos. Recuerdo bien que cuando me inicié como profesor de primaria a la mitad de mi formación profesional, me sentía altamente interpelado por aquella imagen de buen maestro como equivalente de alumnos calladitos, salón ordenado, y días de escuela tranquilos. Fue hasta que me inicié como maestro de telesecundaria que cuestioné la

⁴ M. Foucault ofreció este comentario a sus estudiantes: “no me pregunten qué hacer con sus vidas, ya tengo suficiente con tratar de resolver qué hacer con la mía”.

pertinencia de dicha imagen. Hasta que comencé a trabajar en la universidad y me acerqué activamente a los debates asociados a las corrientes del llamado pensamiento posmoderno, fue que mi postura sobre la tarea docente se radicalizó. ¿Adónde me condujeron tales lecturas y reflexiones?

De entrada, a un rechazo abierto tanto de las visiones románticas como de las fatalistas acerca de la escuela, la educación y el maestro. Me refiero específicamente a aquellas que ven a los docentes como responsables del futuro de la educación y en consecuencia del futuro del país, o como algún tipo de caudillo, guía, mártir, libertador o revolucionario. Pienso igualmente en las que lo ven como un sujeto sin ética, sin futuro, indiferente, insípido, sin importancia, sin nada que ofrecer. Igual a las que ven a las escuelas como centros de entrenamiento o como “templos del saber”, como los últimos reductos de la libertad social o como espacios de enajenación, acomodación y reproducción del *status quo*. Esto me ha llevado a pasar de un discurso de izquierda revolucionaria a uno más pragmático, deudor de otros, tanto filosóficos como políticos y sociológicos, que articulados me han proporcionado otras herramientas para mirar a la educación y el papel de los profesores en tal tarea.⁵

Me hice maestro en plena explosión de la tercera revolución industrial. A mis ahora 28 años consumo activamente televisión, computadora, Internet, telefonía celular y soy sujeto del discurso de la globalización, con todos sus efectos. Lo hago porque además de entretenerme me habilita para una mejor crítica de mis estudiantes y una mejor comunicación con ellos. Pero al consumir esta cultura de plástico que circula libremente, también utilizo ciertos referentes originados en discursos pragmáticos y hasta anárquicos que van mucho más lejos de las teorías tradicionalmente hegemónicas. Por supuesto, no cualquier tipo de pragmatismo, no cualquier tipo de anarquismo. Lo primero que escribo en el pizarrón al inicio de mis cursos es ¿quién tiene derecho a decidir?, ¿por qué? Lo hago porque me gusta dejar en claro a mis estudiantes que lo que se hace en las aulas, además de todas esas historias que nos han dicho desde niños —aprender, conocer para tener una buena vida y crecer como personas— es una forma de práctica ético-política y, como tal, implica: la puesta en juego y la contraposición de valores, creencias, visiones, ideas, sentimientos

⁵ La universidad me proporcionó el espacio para ensayar esta postura. El resultado de esto fue un cuestionamiento de las formas tradicionales de trabajar en el aula y fuera de ella. Colegas y estudiantes, me ayudaron a practicar sobre esta visión un tanto anarquista de ver y sentir la práctica docente. Los resultados del ejercicio fueron interesantes, e iban desde una actitud de sorpresa, hasta muestras de aceptación por parte de quienes convivía en estos espacios, no obviando por supuesto aquellas de rechazo y hasta indignación. Tales situaciones devienen no sólo de darle voz al estudiante, o problematizarles su realidad, sino de hacerle ver que no soy el que tiene ni la primera ni la última palabra, o siquiera la mejor calificada, en este espacio que además de académico es también político.

y aspiraciones; que nuestra estancia en las aulas está habitada por nuestra ética, por nuestros valores y la forma de practicarlos, ya sea que lo hayamos reflexionado o no.

Me gusta dejar claro a mis estudiantes que lo que voy a intentar con ellos mientras estén en el aula es violentar constantemente sus particulares formas de ver el mundo y de estar en él, para influir su postura. Les trato de dejar en claro que en mis clases, y en lo que yo tenga que decir, no hay nada que tenga valor en sí mismo, cuando menos no más allá del valor que le asigna el carácter estructural de la educación. Que su discurso es valioso como cualquier otro, que en principio no tienen por qué escucharme más a mí que a cualquier otro. Las consecuencias de esto no son menores, hay riesgos que tengo que asumir y que me comprometen todos los días a tener algo relevante que discutir porque de no hacerlo serían sólo los muros los que mantienen a mis alumnos dentro del aula.

Esta forma de ser y actuar, sin ser un *todo vale*, es gregaria de una visión de la educación, la escuela, los alumnos y los maestros, escéptica, contestataria y anárquica que recojo desde una perspectiva de filosofía contingente, donde, como bien lo explica M. Heidegger (1962), el ser de las cosas, de nuestras prácticas, es resultado de tiempo y contexto. Pero también de una visión parecida al pragmatismo de R. Rorty (1991) quien nos advierte de los riesgos del irresponsable fluir de las especulaciones interpretativas. De una visión política parecida a la de E. Laclau (1987), donde sin renunciar a un proyecto de organización social, de democracia radical, se cuestionan las formas neoconservadoras o esencialistas de desarrollar proyectos políticos. Explicaré brevemente mis argumentos para asumir esta postura.

De entrada es importante reconocer que tanto mis estudiantes como mis compañeros profesores nos movemos en sociedades altamente mediatizadas, realizando prácticas que se alejan constantemente de lo "tradicional" y se acercan a formas diferenciadas de ver la educación y la docencia, y eso se hace evidente a lo largo y ancho del Sistema Educativo Nacional. Maestros como yo, alumnos como los míos, no consumimos los mismos discursos que las dos o tres generaciones previas. Esos sueños de desarrollo y crecimiento personal asociables a la educación y al papel del buen docente están ahora inundados de tecnología, moda, placer a corto plazo, música inconexa, droga, alcohol, vida fácil y cómoda, literatura barata y desapego a ciertas cosas que regularon durante muchos años nuestras sociedades, como lo sería la familia o las tradiciones, enfrentamos otras condiciones; no sabemos si mejores o peores, pero sí diferentes.

Los profesores en particular somos cada vez menos sujetos del discurso sindical, nos identificamos cada vez menos con las viejas imágenes del maestro tradicional y nos regodeamos al pensarnos como profesores modernos, incluso llegamos a rechazar la idea de parecernos a nuestros viejos maestros, quienes pasaban años y años en las escuelas. Nos gusta imaginar a la docencia como un tránsito hacia algún lugar más prometedor. Desde las maestras fresas de preescolar hasta los intelectuales liberaloides resguardados en universidades públicas y privadas, o en centros de investigación, pasando por aquellos a los que la educación ni les va ni les viene más allá de ser su chamba, los docentes de las nuevas generaciones tenemos mucho de lo malo de los viejos profesores, aunque afirmemos ofrecer algo nuevo. Los discursos docentes en este país son ambiguos, diferenciables, encontrados,⁶ a veces críticos a veces laxos, a veces totalmente inconexos. Así, lo que se vive entre los maestros de nuevas y viejas generaciones es la confrontación de distintos tipos de discursos docentes: críticos, liberalistas, conservadores, todos ofreciendo promesas de plenitud. No pocos maestros rechazamos y cuestionamos a las instituciones, las criticamos y pretendemos actuar diferente, aunque no siempre haya algo de fondo en nuestras actuaciones reaccionarias y tendamos otra vez a actuar como seres domesticados más que educados.

La imagen del profesor como el hombre que nos educa para la vida se ha transformado mucho, sobre todo en los contextos urbanos. Gracias a las condiciones que da la universidad, mis estudiantes y yo platicamos de aspectos que me permiten identificar la forma en que reconstruyen la imagen del docente, y esto lo hago analizando con ellos no sólo los contenidos escolares, sino también problemas e inquietudes de carácter personal y colectivo.⁷ Sin ir muy lejos, eso de buscar por principio lo mejor en mis estudiantes, escucharlos con genuino interés y creerles antes que ponerlos en duda, resulta más que interesante y útil para conocer su visión del mundo y su opinión acerca del maestro. De hecho, resulta educativo.

Como resultado de mi convivencia personal y profesional, de mis lecturas de Mao y Lenin, de Marx, Luxemburgo y Nietzsche, tiendo siempre a cuestionar. Como resultado de otras experiencias y de un tipo de desilusión

⁶ Hay variaciones importantes entre el discurso del profesor con experiencia y el novel, igual que entre el de los profesores urbanos y los rurales, los sindicalizados y los libres, el de la escuela pública frente al de la escuela privada.

⁷ Confrontamos además ideas de lo que pasa en la familia, en la escuela y en la calle misma. Trato de fomentar un ambiente de libre expresión, el derecho a pensar diferente y a expresar tal pensamiento de manera abierta. Apelo a la constitución de espacios para el debate, la confrontación de ideas, hacemos leña y tema de lo que pasa en nuestras vidas, con argumentos, poniendo en tensión nuestras ideas en términos de sus consecuencias y posibilidades. No hay tema tabú, desde la sexualidad y las drogas, hasta los mesianismos y la moda. Y es interesante escucharlos debatir sobre política o religión, sobre el mundo del deseo superficial no satisfecho y sobre todo aquello que en la escuela generalmente no se toca.

sobre las instituciones y de los teóricos de la revolución es que no creo mucho en los juegos de palabras, en las sentencias fáciles ni en la lucha de frases. Así es como decido adoptar como guía de actuación en este momento de mi vida como profesional de la educación, el cuestionamiento constante de lo que se impone en las instituciones, el cuestionamiento ante los grandes males y también ante las grandes soluciones. No creo en la escuela como promesa y cada vez creo menos en ella como institución, aunque esto forme parte de mi actuar docente no significa, como lo dije antes, que no tenga un proyecto por defender, y de eso hablaré más adelante.

2. De la escuela que no fue y el maestro que nunca estuvo

La imposibilidad de un objeto no elimina su necesidad.
Ernesto Laclau

Con mis cortos años de experiencia docente y de formación en la vida, no me es difícil ver que hay preguntas que parecen sufrir también el cambio sociohistórico tan acelerado del que ya he hablado. Entre ellas están las preguntas relacionadas con el papel de la educación, la escuela y los profesores, en las complejas condiciones contemporáneas. Le concedo a Nietzsche el no perdonarnos por ser tan *enfermizamente románticos*, al tratar todo el tiempo de contestarnos ese tipo de preguntas. Entre la religiosidad mesiánica, la moralidad falseante, las aspiraciones de superioridad y la imposibilidad para aceptar nuestra finitud, inestabilidad y rudimentarismo un buen número de nosotros, como buenos deudores del pensamiento occidental, seguimos creyendo que hay algo esencialmente bueno, positivo, humano, en nosotros y nuestras buenas creaciones. Es con esta lógica, que aquello en lo que más apostamos es lo que más desazones nos plantea; pienso específicamente en la democracia, la libertad, el amor y, ¿por qué no?, en la educación como promesa y en sus maestros como nuncios.

La educación, como ya lo expresé anteriormente, es muchas cosas y hay que entenderla, desde mi punto de vista, en su contexto, con una mirada más bien genealógica —diría M. Foucault (1980)—, de arriba hacia abajo y no de atrás para adelante. Y leerla así implicaría leer lo erróneo, lo chistoso, lo inestable, lo paradójico, lo irreverente que hay en ella; más allá de lo prometedor, lo bonito, lo deseable o lo necesario. Sin embargo, ¿quién se atrevería a dudar de la utilidad o relevancia de la educación, del papel que juega en la mejora de la vida de las personas? Al parecer nadie, quien lo hiciera parecería extraño. Prácticamente nadie la desecha pues es prometedora, pero con todo y eso se le cuestiona; en la casa, en la calle, en los medios de comunicación, en los ámbitos

colegiados así como en los espacios cotidianos, es objeto de debate; ni qué decir de los maestros, o del gobierno que la administra.⁸ Reconozcámoslo, la educación y los maestros somos objetos de un ácido juego de amor y de odio, de esperanza y desesperanza. A qué padre no le interesa que sus hijos se eduquen, que cursen una carrera exitosa, con alta remuneración y reconocimiento social —y que no terminen de maestros por cierto—. Las preguntas devienen entonces de orden volitivo, ¿qué maestro quieren los padres para sus hijos? ¿Qué tipo de educación quieren los padres para sus hijos? Ni los padres ni los maestros lo sabemos, y al no hacerlo nos sentimos inseguros en nuestro actuar.

La educación como la conocemos es una expresión de la imaginación del hombre, en un deseo por desarrollarse como ser superior; la organización escolar es un invento y como tal igualmente perfectible que destructible. Según la expresión de mi vecina, una de mis tías, muchos periódicos, uno que otro político y la mayoría de los empresarios “totalmente palacio”, la educación en México es un mal necesario, y los maestros, siempre asociados a ella, estamos atados a su suerte, como la poesía al amor y el dolor a la muerte.

No son pocos los que afirman que niños y jóvenes, hasta los adultos, deben ir a la escuela pese a que en ella haya pocas personas que valga la pena escuchar. Y si tantos piensan así, ¿por qué otros siguen pensando en la educación como la respuesta a la mayoría de los males de la sociedad? Es probable, como diría J. Habermas (1989), que tanto esos ideales del hombre moderno como la educación plena aún no se hayan podido realizar, y que aún estemos en camino de conseguirlos; aunque las condiciones histórico-contextuales nos muestran cada día que tales ideales o *metarrelatos* no se pueden conseguir, y que la educación y la escuela como comúnmente se nos venden son promesas del pensamiento moderno imposibles de alcanzar.

La escuela se me presenta como un ideal que nunca se ha realizado, que ha operado en el imaginario social, como promesa de plenitud, y dentro de ella el maestro es un sujeto ausente. Haciendo un recorrido de diferentes análisis y críticas veo a la educación como una falsa promesa, imposible por la complejidad propia de cada sujeto y de cada colectivo social. La educación como ideal y como sistema organizado, no es sólo todo lo que el hombre sabe de sí mismo, como lo afirma la UNESCO (1996),

⁸ No hace mucho me subí a un autobús a las 8 a.m., y dos amas de casa sentadas detrás de mí hacían un resumen informativo de los eventos más escuchados en los medios de comunicación. En esta charla de autobús recorrieron desde el problema del ambulante hasta las inundaciones, sin dejar de tocar el tema de la educación, de la mediocridad en la que se ha sumido y del papel que juegan el gobierno y los maestros en el fracaso de muchos jóvenes egresados.

sino también un ideario, un cúmulo de propósitos, un proyecto político, una forma de adoctrinamiento, un tipo de violencia simbólica y hasta materializada. En este sentido es que, en principio, la educación está vacía, los maestros somos espectralmente presentes (J. Derrida, 1992) y por tanto refractariamente ausentes.

Siguiendo a Laclau y Mouffe (1987), me parece que si la sociedad es imposible, la educación y sus agentes —escuela, maestro, alumno— comparten en alto grado esta imposibilidad. Cómo es posible pensar en instituciones o en idearios totalizantes como “la educación” o “la escuela” cuando están cruzados por toda una serie de antagonismos, de fronteras que se mueven y yuxtaponen, de ideas que chocan, de fuerzas que mantienen una correlación diferencial y dinámica, propias de las configuraciones discursivas que componen lo social. Desde una lógica de relacionalidad, la escuela nunca ha sido más que un imaginario construido, reconstruido y compartido una y otra vez en cada espacio, en cada momento. Imaginemos el efecto de esto en la figura del maestro. Como docente, soy por principio un sujeto social, un sujeto de múltiples discursos constituido por diferentes facetas de identidad.⁹ Soy además sujeto de la falta, en búsqueda permanente por cubrir aspectos que habitan mi imaginario, sea esto un mejor nivel de vida, mayor reconocimiento social, amor, una vida plena, satisfactores materiales o salud. Como docente estoy sometido a muchas fuerzas, estoy también acotado.¹⁰

De esta forma, me parece que no existe una educación o escuela, sino una idea que se ha instalado en nuestra historia reciente de manera simbólica. Nunca ha sido plena, sino más bien precaria, inestable y por ello imposible. La educación, la escuela y el maestro nunca han sido tales y lo han sido a la vez, pero de manera muy diferenciada, particular y específica. En tanto no hay una educación, una escuela, hay muchas versiones de ellas en cada espacio. Es por ello que la frustración que circula acerca de la educación como promesa no cumplida y que adquiere una suerte de reclamo político, también adquiere un tinte de relatividad y de ambigüedad, cosa que por supuesto no exime de responsabilidades específicas a los encargados de la administración de los sistemas.

Así pues, en un terreno donde la educación se puede entender de diferentes maneras, la figura del maestro no es menos compleja. Sin saber a

⁹ Cumpló una faceta como hijo, otra en el que soy esposo, y otras varias en las que soy amigo, compañero, padre, sindicalizado, etc.

¹⁰ La constitución de la educación como ideal o como proyecto sociopolítico tiene una tendencia universalizante; es decir, a ser el único válido o autorizado, y tiene que convivir con los proyectos de individuos y grupos que también tienden a universalizar, sin importar su tamaño o capacidad de influencia. El docente en su misma aula, a través de su trabajo, tiende también a universalizar.

ciencia cierta lo que ocurre en otros países, en México la imagen de los grandes pedagogos, de los maestros caudillos y hasta libertadores convive con la imagen de los maestros que cobran por trabajos hechos a medias, que son vistos como burócratas y hasta como irresponsables. Conviven también las imágenes de profesores de buena fama como amigos, asesores, formadores de generaciones y generaciones niños y jóvenes, con las desafortunadas figuras de los maestros tomadores, faltistas, ladrones y hasta violadores. Ilustrado queda entonces el punto de que no hay una imagen del maestro, sino múltiples representaciones, diferentes en cada región de lo social.

En el tipo de organización social de la que somos herederos, el profesor funciona como concentrador, comunicador, facilitador, transmisor y hasta constructor del saber relevante. Hoy sabemos que el saber y los cambios sociales tardan mucho en llegar a la escuela, que ésta siempre está desfasada y que para el docente es imposible asumir los ritmos del cambio sin las condiciones necesarias para ello. Si a esto le agregamos el hecho de que la tarea se vio cohabitada no nada más por quienes nacieron para maestros, sino también por aquellos que llegaron al gremio porque no encontraron otra cosa que hacer, tenemos que la constitución del campo docente es una condición *sui generis*. Imaginemos esto en un momento histórico en que la escuela como proyecto ha venido creciendo numéricamente, con un sistema educativo que, tratando de responder a la demanda demográfica, se amplió de manera desordenada, con instituciones poco dinámicas y relativamente arcaicas. Así es como eso que se nos prometía, como la educación y el maestro, fue una y otra vez imagen evocada en discursos políticos, y hasta en novelas y literatura romántica basadas nuevamente en estados ideales y deseos, ignorando las tensiones constitutivas del campo.

Las imágenes de maestros caudillos, innovadores, formadores de conciencia, libertadores, son recuerdos atemporales, los cuales traicionan la memoria y confunden a las personas. No nos engañemos, contados son los maestros por vocación —por cierto, ¿qué es la vocación?—, y menos aquellos maestros revolucionarios o libertadores que se quedan a luchar por causas complejas como la pobreza, el abandono o la enfermedad. Pocos son los que inician movimientos y se quedan a la hora de que empiezan los palazos (Freire, P. 1992). La pregunta ante esto sería ¿debemos quedarnos?, ¿debemos llegar hasta ahí?, ¿hay alguna razón por la cual tenga que arriesgar mi salario o mi seguridad laboral como profesor? ¿No será suficiente con que llegue y me vaya a mis horas, cubra el programa, aplique exámenes, reporte calificaciones y hable con los padres de familia de cuando en cuando?

Me parece que el tiempo es propicio para abandonar esas ideas románticas de maestros caudillos que cambian el mundo y optar por analizar las funciones de los docentes de manera más puntual. ¿Qué pasaría si viéramos al maestro como un trabajador cuyo insumo efectivamente son saberes que de manera directa o indirecta serán reconstruidos por niños y jóvenes a los que de una forma u otra influye, y de quienes de una otra forma recibe influencia? ¿Si lo viéramos como sujeto que es a un tiempo muchos sujetos, como un personaje complejo pero no por ello menos común? Si comenzamos por este lado, entonces, en lugar de pensar en escuelas imaginarias y maestros héroes, sujetos de discursos que poco tienen que ver con la realidad de las escuelas, podríamos comenzar a hablar, sin rasgarnos las vestiduras, de las escuelas de todos los días, de los maestros de todos los días, de sus problemas cotidianos y de sus posibles soluciones.

El tiempo es propicio además para marcar el alto a discursos que nos venden a la educación como la principal promesa de desarrollo, como el ideal del mañana y el seguro de nuestras generaciones; marcar el alto a quienes venden la figura del maestro como el responsable de forjar nuevas generaciones, como el responsable del desarrollo social. Esto sería importante, porque ni la educación es la respuesta a los problemas de un país como este, ni los maestros son los principales responsables de tal cosa. Los maestros deberíamos ser los primeros en poner un alto a tales cosas, diciendo que ni la escuela es la respuesta ni los maestros aceptamos tal responsabilidad. El tiempo es propicio para mostrar con trabajo y argumentos que aunque la escuela juega un papel sumamente importante y que los maestros tienen gran responsabilidad, el resto de los actores sociales, desde la familia hasta los que ejercen el poder en el gobierno, tienen su parte de responsabilidad. Desde las múltiples formas de religión, hasta los dueños de empresas, todos tenemos un papel que jugar en el cambio o desarrollo social. En la construcción de eso que muchos llaman democracias, en el problema ambiental, en las crisis sociales y económicas, no es sólo a la educación o a los maestros a los que hay que cargarles la responsabilidad. Es momento de cuestionar esos discursos irresponsables.

No me identifico ni con la imagen de gran maestro ni con la de maestrillo de escuela. No soy un ejemplo para el gremio o para la sociedad ni me interesa serlo. Las mujeres maestras, los hombres maestros, somos sujetos complejos a los que se nos ha colocado en los hombros responsabilidades más allá de las funcionalmente posibles. Si de hecho observáramos a la sociedad desde una perspectiva funcionalista, como profesor tendría un papel que cubrir y muchos otros que no puedo ni me corresponden; desde una perspectiva sociocrítica me correspondería entrar en una dinámica

de liberación, de reflexión, de análisis pero eso me inhabilitaría para otras cosas; desde una perspectiva sistémica luhmanniana, la sociedad al ser altamente compleja, ejecuta funciones básicas como las de comunicar y diferenciar, para de esta forma asegurar su supervivencia y autorreproducción; en esta sociedad, la escuela y los maestros tendríamos que cubrir nuestra tarea que no es todas a la vez, tarea que no es el desarrollo social o económico, ni siquiera la justicia, la libertad o la democracia. Como vemos cualquier teoría nos marcaría límites reales.

Más allá de suscribir uno u otro discurso, me parece que tal vez habría que pensar en medir fuerzas, y en resituar mi capacidad de influencia como profesor. Ese romanticismo vacío sobre la escuela como la solución a los males de la sociedad es responsable de muchas frustraciones, y nos deja ver que la educación como metarrelato también enfrenta su propia caducidad, y el verme ante tal impronta me debilita, me bloquea, me domestica. La educación como aspiración, meta o vía es tan necesaria como imposible. Mi papel en esa educación es igualmente necesario e imposible. Ambos aspectos son representaciones de relaciones antagónicas, en un espacio de indecidibilidad, de sociedades que aspiran de una u otra forma a ser plenas, justas y equitativas, libres y democráticas, pero que a la vez contienen todos elementos para promover la no consecución de esa aspiración. Y si acepto esta imposibilidad, cómo decidir, cómo entender mi papel como docente en un terreno de indecidibilidad, cómo saber lo que debo hacer, cómo decidir sobre lo que debo leer, discutir, aprender, hacer, cómo definir un proyecto.

3. *La mejor versión de nosotros mismos*

Cuidémonos bien de creer que la falta de organización garantiza la libertad. Todo demuestra que no es así.
Enrico Malatesta
Congreso Anarquista de Ámsterdam. Agosto, 1907.

Pese a la disfuncionalidad crónica con que operan la sociedad y sus proyectos, como el educativo, y pese a los problemas que enfrentamos los maestros, entre nuestras grandes frustraciones y nuestros logros efímeros, en las escuelas se sigue trabajando, los docentes seguimos llegando a ellas y generaciones de estudiantes siguen poblándolas y dejándolas en ciclos que parecen no terminar. Como lo discutimos en diferentes seminarios durante la Maestría, ya sea como normalistas, pedagogos o desde cualquier otro campo seguimos habitando las aulas y haciendo algo en ellas, con los miles y miles de estudiantes que desde posiciones muy diferentes ocupan sus espacios. Sea organizadamente, con teoría o por pura intuición, los maestros seguimos desarrollando actividades que, nos lo

propongamos o no, influyen la vida de nuestros alumnos y en consecuencia a la sociedad. Querámoslo o no, seguimos aportando algo.

Es por eso que reflexionar un poco sobre el docente, su trabajo y su formación no está de más, pero sostengo que dicha reflexión debe iniciar con un descargo de responsabilidad, que tienda a resituar las posibilidades y limitaciones de este sujeto. Si algún defecto hay en la teoría acerca de la docencia es que tiende a hablar mucho de profesores sin nombre, parecen estar dirigidas a un público imaginado y por esto su capacidad de interpelación se ve cada día más menguada. Fácil podría resultar decir cómo deberían ser los docentes, cómo deberían formarse, qué cosas deberían hacer o conocer. Sencillo resulta decir que los maestros deben conocer teorías, asistir a capacitación permanente, tener espacios de manifestación, conocer de investigación, recibir oportunidades de interactuar con otros ámbitos, participar de opciones de intercambio, recibir apoyo para vincularse activamente con la comunidad, percibir mejores ingresos, fomentar una revalorización de su papel, etc. Pero decir todo esto no resuelve nada, no aporta mucho al debate y no ayuda a encontrar el meollo de los problemas.

El que yo dijera cómo debería ser la docencia y cómo deberían formarse los profesores, estaría en contradicción con lo que aquí he venido exponiendo, y me situaría otra vez en el terreno del imperativo categórico. Es por ello, aunque muchas cosas son necesarias y viables en la mejora de la actuación y vida de los profesores, me declaro escéptico, pragmático y anarquista. Y desde aquí es que concedo que otros se ocupen de las recomendaciones, a mí me interesan los puntos de ruptura y trabajar en las líneas de controversia. ¿Cómo debería ser la docencia en la actualidad? Reafirmo aquel primer *no lo sé*, porque por un lado el contexto impone la necesidad, aunque muchas veces sea inventada, y por el otro siempre hay idearios diferentes que perseguir. No sé qué funcione para otros, a mí en los últimos años me ha servido esta postura, porque aunque leo mucho, lo que me hace maestro es el trabajo con mis estudiantes.¹¹ Y aunque no dejo de pasar lista, de evaluar, juzgar y cuestionar, también estiro la regla, la ignoro, me burlo de ella. Lo hago para mostrar que no tiene valor en sí misma, más allá de la capacidad de convención y arreglo que nosotros mismos le atribuimos.

Prefiero tomar decisiones útiles, relevantes a mí y a mis estudiantes, cambio conocimiento erudito por capacidad de visión, seguridad por flexibilidad, me gusta fomentar el principio del mejor esfuerzo y mostrarles

¹¹ Resulta más que claro que el contexto pesa, el maestro también se hace en el aula, donde recibe su otra formación.

siempre la mejor versión de mí mismo, y no en ánimo de *supra ego*, sino de praxis. Creo que debo afirmar frente a ellos que aunque todo es cuestionable, hay espacio para un proyecto, simple o complejo, pero algo habrá que defender. Me gusta fomentarles la capacidad de organización, porque el anarquismo no es igual a actuar o vivir en solitario, la organización es el principio básico de la supervivencia, y como estudiantes y miembros de algún tipo de colectividad su capacidad de interacción será cada vez más necesaria.

Así es como, aunque mal pensado y poco optimista, creo que vale la pena mostrar a mis estudiantes la mejor versión de mí como profesor y como persona, no con el afán de engañarlos o de aparecer como justo, ecuánime o equilibrado, sino con la intención de hacerles patente la idea de que pese a nuestras formas tan rudimentarias de existencia, hay espacios y momentos que, por la condición que posibilitan, son de valorar. Quién de nosotros no quisiera tener un grupo de personas que nos escuchen, con quien charlar, de quienes aprender y a quienes enseñar. Nosotros los maestros los tenemos, todos los días, año tras año, cómo no hacer algo con tal oportunidad.

4. *En mi descargo*

Más allá de la imagen de seguridad, control y convicción que trato de mantener frente a mis estudiantes, debo reconocer que también, como muchos maestros soy débil y medio blandengue, me gusta que mis alumnos sonrían, que cuenten chistes, que me saluden por la calle, que cuenten sus "broncas" y que sepan que el maestro que tienen frente a ellos no es nadie a quien creerle por mandato, pero que tiene cosas interesantes que decir, por las cuales vale la pena ser escuchado. Con todo, me niego a que me consideren su guía, su maestro o su consejero. ¿Por qué? Porque igual puedo ser traicionero, porque puede que un día llegue de malas, porque sirvo a muchos amos, a mis intereses, a los intereses de la institución, indirectamente a los del grupo político en el poder. Porque los voy a evaluar y si se descuidan y si lo merecen, los voy a reprobar. Porque también creo, por alguna extraña razón, que la escuela debe diferenciar, y que yo tengo como primordial labor ejecutar esa sentencia.

El aula es ciertamente un espacio de formación tanto de alumnos como de maestros, pero es cada vez un espacio más poblado, más habitado por múltiples discursos: ese modelo de escuela moderna, o tardomoderna ha venido experimentando un agotamiento constante, es por eso que nos parece en crisis y que a muchos les da miedo el pensar con ella, con esa educación que tanto queremos y odiamos, tal como la conocemos o como

creemos que la conocemos. ¿Por qué nuestros maestros ya no son lo que antes eran?, se preguntan los mayores, ¿por qué la escuela se ha pervertido?, preguntan los ortodoxos; ¿por qué los alumnos ya no son los de antaño? Yo creo que es porque eso que pensamos que eran las escuelas, maestros, y alumnos, nunca fue. Operaron en regiones sociales, en momentos coyunturales que ayudaron a constituir imaginarios más o menos estables, en cierto grado hegemónicos, pero que con el paso del tiempo se han visto trastocados.

El antagonismo marca límites y posibilidades en la constitución de la sociedad, por ello, reconociendo su rol como evidencia misma de la imposibilidad de lo social, creo que la respuesta a la pregunta ¿soy maestro? se desliza entre un *no lo sé* y un *eso intento*. Comparto y rechazo junto con los grandes pedagogos muchas ideas acerca de la educación, y sin importar cuánto lea o investigue no puedo decir cómo es o debería ser la escuela, ni mucho menos cómo es o debería ser un docente; cuando mucho puedo aventurarme a pensar cómo debería ser yo en tal papel. Y aunque mi respuesta a la pregunta sobre el docente, es no lo sé, creo en ciertas cosas, y más aún, definiendo un proyecto.

Referencias

- Barthes, R. (1980). *S/Z*. México, Siglo XXI.
- Derrida, J. (1992). "Force of law: The mystical foundation of authority". En D. Cornell, et al. (comps.) *Deconstruction and the possibility of justice*. Londres y Nueva York, Routledge.
- Follari, R. (1988). "Perfil docente y crisis cultural contemporánea". En M. González, (comp.) *Antología del seminario de docentes y formación de maestros*. 5ta. Generación. México, UPV
- Foucault, M. (1980). *La microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.
- Freire, P. (1992). *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI.
- Gómez, M. Y Orozco, B. (comps.) (2001). *Pensar lo educativo, tejidos conceptuales*. Col. Cuadernos de deconstrucción conceptual. México, Plaza y Valdés.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires, Taurus.
- Heidegger, M. (1962). *Ser y tiempo*. México, FCE.

Ensayos sobre docencia

- Laclau, E. Y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. México, Siglo XXI.
- Mouffe, Ch. (comp.) *Deconstrucción y Pragmatismo*. Argentina, Paidós.
- Reyes, R. (1993). "El aula como espacio de formación", en *Revista Cero en conducta*. México, UPV, Núm. 33-34, pp. 32-41.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, Paidós.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América-SNTE.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión para la educación en el Siglo XXI*. Madrid, Santillana.

Docencia y formación docente. Productividad teórica en la indeterminación de las esferas conceptuales

Fabio Fuentes Navarro*

1. Tensiones entre teorías y conceptos

En el ámbito académico es reconocida la potencialidad de las aportaciones teóricas para describir, explicar, analizar y comprender las prácticas y los procesos educativos, también para conocer la función de los sujetos y actores de la educación en determinados momentos y circunstancias. En la investigación educativa la teoría tiene distintos usos de acuerdo a las etapas en que se desarrolle la misma; Orozco (2003, pp. 103–126) señala un uso para la observación, otro para el acto de lectura y otro para el proceso analítico. En este sentido, la teoría adquiere cierta significatividad ya que posibilita la intelección de los objetos que se estudian y porque ilumina—desde una o varias perspectivas— aquello que parece confuso u oscuro.

No obstante, cuando la teoría permite cierta claridad y dilucidación—insisto, desde una o varias perspectivas— en determinado proceso u objeto, su uso parece ir más allá de la posibilidad de la intelección para tomarse normativo y prescriptivo, donde las explicaciones de la realidad se norman por el pre-dicho teórico y no por la reflexión a partir del mismo (Orozco, 2004, pp. 27–55).

En la docencia y en la formación docente confluyen continuamente aportaciones teóricas y disciplinares que configuran el corpus teórico de uno y otro subcampos¹ de la educación; contribuciones de diversa procedencia que se confrontan y colisionan por determinar, delimitar y hegemonizar la esfera conceptual de los mismos, y que dan lugar al uso de la teoría *per se*. Sin embargo, las relaciones de fuerza y resistencia que se tejen al interior y exterior de los campos de poder (Foucault, 2002, pp. 112–125), paradójicamente son condición de posibilidad para la productividad teórica en torno a la manera de concebir a la docencia y a la formación docente; de modo que la solidez–fragilidad,

* Jefe de la Oficina de Investigación Educativa de los Estudios de Posgrado de Maestría en Educación y Especialidad en Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Veracruzana.

¹ Para efectos del presente documento, me referiré a la docencia y a la formación docente como subcampos específicos del campo educativo. No obstante, en los estados de conocimiento de la década 1992–2002, publicados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), ambas nociones se consideran como prácticas educativas y procesos de formación (volúmenes 2 y 8).

estabilidad–inconsistencia y ambigüedad–claridad de un campo o subcampo están en función, amén de otros aspectos, de la tensión que se produzca al interior y exterior de él. Lo cual otorga vigencia y pertinencia a los saberes que se generan.

La concurrencia de diversas corrientes psicológicas, sociológicas, filosóficas, etc., para el estudio, la comprensión y la explicación de la labor del maestro y de los formadores de maestros, dotan de sentido al significante que anuda las aportaciones de las distintas disciplinas y teorías que fluyen al interior de cada uno de los subcampos: la noción *maestro*. De modo que la forma en que se conceptualiza la docencia y la formación docente se sobredetermina² con la carga significativa que se le otorga a esta noción. Dicho de otra manera, a partir de la significación de *maestro* se concebirá la esfera conceptual de ambos subcampos, y a partir de la forma en que éstos se configuren como tales la carga significativa de la noción se subvertirá.

Así, el desmontaje de algunos significados que circulan por el significante *maestro* puede contribuir, de manera importante, en la comprensión de la esfera conceptual de la docencia y de la formación docente; no en cuanto a su emergencia o constitución como subcampos específicos de la educación, sino a partir de lo que interpreto como intentos de una cierta comunidad (académica, política, institucional, etc.) por suturar, hacer plena o completa, esa esfera —en tanto identidad— mediante la expansión de un cierto proyecto político–educativo. Es decir, a partir del reconocimiento de la presencia ineludible de la tensión como constitutiva de las relaciones y cruces en y por la determinación y definición teórica del espacio simbólico de la educación.

2. Perspectiva epistemológica y discursividad de la realidad

Una línea analítica en la aproximación de la tensión entre lo conceptual y empírico, en el ámbito de la docencia y formación docente, apunta a un terreno de la metafísica muy específico, donde el análisis de las nociones y los conceptos está en función del campo discursivo (*locus* de enunciación), desde el cual éstos se producen y se les dota de sentido. También orienta a la admisión de una postura ontológica que no cuestiona la empiria, sino el ser de la misma, en tanto sea susceptible de significación. En esa virtud, la reflexión que pueda hacerse de la noción *maestro* —y de

² Sobredeterminación en el sentido de De Alba (2004, pp. 8–10), como una lógica articuladora distinta a las lógicas deterministas, causalistas y finalistas; más bien refiere a “la búsqueda de nuevas lógicas y horizontes de inteligibilidad que nos permiten pensar de manera radicalmente distinta y productiva la(s) compleja(s) realidad(es) en la(s) que hoy vivimos”.

la forma en que se le asignan significados— posibilita un acercamiento al estudio y análisis de los procesos docentes y de formación de docentes.

En esta virtud propongo una lectura ontológica de la noción *maestro* a partir del Análisis Político del Discurso (APD).³ Para tal fin, considero productivo recuperar dos aspectos nodales en la comprensión y deconstrucción de este significante: la perspectiva ontológica que subyace al posicionamiento del APD y la noción de discurso como forma de intelección y construcción de la realidad social y educativa. El posicionamiento ontológico alude a la diferencia entre lo empírico y lo metafísico, desde un sentido heideggeriano. “Heidegger refiere lo óntico a ‘ente’ y lo ontológico a ‘ser’ [...] lo ontológico es lo referible al ‘ser’ en cuanto éste se opone a ‘ente’, y representa el estudio filosófico de la misma realidad humana (Dasein)” (Cortés y Martínez, 1996). De manera que lo óntico sería lo empírico y lo ontológico el ser; así, el ser sería discursivo en tanto se le cargue de significado y se encuentre articulado dentro de una totalidad discursiva en la que adquiera esa significación (Laclau y Mouffe, 1994, p. 123).

Por discurso, desde el APD, se entiende la totalidad que incluye dentro de sí tanto a lo lingüístico como a lo extralingüístico (Laclau y Mouffe, 1994, p. 114); es decir, un conjunto de prácticas (orales, actitudinales, icónicas, simbólicas, etc.) que pueden significarse en tanto su inclusión en un campo discursivo específico. El discurso no sólo se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que, señala Buenfil (1994, p. 8), “involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios que, a través de un símbolo, evoquen un concepto”. La significación de los objetos, las nociones, las prácticas o los sujetos, en este caso del significante *maestro*, se entendería como dependiente del campo discursivo al que se encuentra articulado dicho proceso; o como diría Wittgenstein (1988), desde el juego del lenguaje en el que se inserta. De otra manera, el dotar de significados a los objetos, las nociones, las prácticas o los sujetos, desde un posicionamiento ontológico, es dotarlos de realidad. Ésta es discursivamente construida en tanto sentidos se le otorguen y que puedan ser entendidos en campos discursivos específicos, lo cual implica reconocer que fuera del discurso no hay realidad y que la realidad se construye discursivamente. En un sentido más

³ Para un análisis de este tipo requiero asumir cierta perspectiva ontológica, epistemológica y metodológica que constituya el andamiaje teórico sobre el cual me sitúo para construir tales consideraciones y relaciones; así recorro al Análisis Político del Discurso (Laclau, 1987 y Buenfil, 2002) como forma de intelección de la realidad social porque presenta “la posibilidad de estudiar los procesos históricos en que se construyen los significados, y el estudio de la historia como transformación del significado de las cosas, incluyendo los antagonismos y las articulaciones entre quienes quieren esa transformación y quienes no.” (Buenfil, 2002, p. 42); y porque “pone el énfasis en las rupturas y en el momento de la dislocación” (Ganja, 2001, p. 19) destacando la lucha, el conflicto y el antagonismo inherentes a toda práctica social.

radical, puede decirse que fuera del lenguaje no hay realidad... tampoco posibilidad de conocerla.

3. Dimensiones ontológico–discursivas de maestro

Aquí he articulado algunos sentidos de *maestro* que derivan de dos dimensiones ontológicas–discursivas, mismas que contribuyen significativamente a la comprensión de las relaciones de fuerzas y resistencias (tensiones) que se tejen al interior y exterior de la esfera conceptual de los subcampos de la docencia y formación docente; una que recupera conceptos en fuentes de uso común y otra que lo hace del ámbito político–educativo.

1ª dimensión: maestro en fuentes de uso común

En esta dimensión analítica, principalmente en diccionarios y enciclopedias, se encuentra una amplia proliferación de significados atribuidos al significante *maestro* que aluden a cuando menos tres aspectos nodales, mismos que identifiqué como tales en función de que comparten ciertos rasgos comunes: práctica docente, cantidad de conocimiento y carga funcional y valoral.

a) Los que acentúan la práctica docente

Se observan significados que denotan la relación maestro-alumno en tanto proceso de enseñanza-aprendizaje; por ejemplo, las definiciones donde la noción *maestro* se refiere a “el que enseña”, “el que alecciona”, “el que enseña un arte” o “el que enseña una ciencia, una técnica o un oficio”. No obstante, aunque los significados orientan a pensar en un sujeto que sabe con relación a otro que no sabe o debe aprender, este significado es sustituido por otro que implica *objetos* y cosas. Es decir, en estas fuentes se encuentra que la *acción* referida a la noción *maestro* no tan sólo puede ser ejecutada por un sujeto bio–psico–social, sino también por objetos y por cosas. “Se dice de las cosas que enseñan o aleccionan” o “cosa que instruye o enseña” son sentidos que se le están atribuyendo al significante *maestro*, y que están más allá de formar parte de un discurso educativo en el que la relación sujeto–sujeto (maestro–alumno) sea el eje que esté articulando al mismo. Son significados en los que se denota —por la literalidad manifiesta— una relación objeto–sujeto que podría connotar cierta orientación educativa distinta del ejercicio acostumbrado (¿tradicional?) de la docencia y de

los procesos de formación docente; por ejemplo, el discurso de la educación virtual.⁴

b) Los que enfatizan la cantidad de conocimiento

También se observan otros significados de la noción *maestro* que están en razón del grado o cantidad de conocimiento que poseen los sujetos,⁵ pero que no hacen referencia a la posibilidad de una relación sujeto–sujeto u objeto–sujeto (maestro–alumno o computadora–alumno), ni a cierto proceso enseñanza–aprendizaje. “El que es entendido o hábil en una materia”, “el que sabe”, “el que tiene un grado mayor en filosofía” o “el que es perito en una materia” son significados que contienen elementos que forman parte de lo que denomino *cantidad de conocimiento*, pero que no aluden a una función docente ni a una forma de relación social o virtual. Al identificar ciertas similitudes entre los elementos de los distintos significados que connotan a “cantidad de conocimiento”, se identifican elementos que no pueden ser articulados a dicha construcción. Es decir, la presencia de una cierta dinámica parece incluir algunos significados y excluir otros: por una parte se excluyen los que acentúan la relación que se produce durante el proceso enseñanza–aprendizaje y el proceso mismo, y por otra se incluyen los que enfatizan cantidad. La inclusión y exclusión de significados no son dos acciones separadas una de la otra; ambos movimientos corresponden a un mismo proceso. La inclusión implica ineludiblemente dejar algo afuera (lo que no se incluye) y la exclusión obliga inevitablemente dejar algo adentro (lo que no se excluye).

Aquí conviene reflexionar acerca de lo que se incluye y excluye en las esferas conceptuales de la docencia y formación docente, ya que la dinámica por la cual ciertos significados se fijan al interior o al exterior de un significante nodal —como lo es *maestro*— no es de manera alguna aséptica a procesos que implican tensión y conflicto en y por la hegemonía teórica–conceptual y académica. Hegemonía en el sentido de práctica hegemónica; es decir, como una forma, siempre temporal, de definir la noción *maestro* en un cierto discurso que sólo opera como relación entre identidades precarias e incompletas, como lo son los campos y subcampos del conocimiento.⁶

⁴ El “boom” de licenciaturas y posgrados virtuales (*on-line*) rebasa, en algunas localidades, la oferta educativa tradicional. Basta observar los anuncios en periódicos de cualquier centro urbano.

⁵ También los objetos; por ejemplo, es común decir y escuchar “documento maestro” para referirse a un documento que contiene elementos sustantivos que *orientan* o *guían* ciertas actividades.

⁶ Aquí es necesario formular algunas interrogantes, por ejemplo: ¿qué discurso educativo enfatiza la cantidad de conocimiento del maestro y del alumno?, ¿bajo cuáles circunstancias?, ¿a qué intereses obedece un proceso de enseñanza–aprendizaje en el que la relación objeto–sujeto (máquina–alumno) sea el eje central del discurso educativo?, ¿a qué sector de la población o grupo económico, político o industrial favorece el debilitamiento de la figura del maestro?, etcétera.

c) Los que preponderan cierta carga funcional y valoral

Otros significados enfatizan cierta carga funcional y valoral de la noción *maestro*, en tanto que expresan sentidos que señalan guía, dirección, cuidado y respeto, pero que no aluden a cierto proceso de enseñanza–aprendizaje, ni a ninguna cantidad de conocimiento; por ejemplo “el que *dirige* el personal o las operaciones de un servicio”, “apelativo *respetuoso* que se da a las personas ancianas”, “maestro del sacro palacio, [es decir] empleado del palacio pontificio que *cuida* de la censura de los libros”. Las cargas significativas de estos sentidos —en función de la cadena de equivalencia que se puede establecer entre algunos de los elementos de los significados— se aprecian orientadas a posicionar al sujeto *maestro* en cierta escala de lo social. De otra forma, la posición de sujeto, en términos de Laclau (1987), estará en función del significado que se le pueda otorgar en determinado espacio de enunciación; sentido probablemente distinto desde otro campo y, por tanto, probablemente con diferente posición de sujeto. De manera tal que cuando se refiere a *maestro* con este tipo de cargas significativas (valorales, por ejemplo), además de dotársele de las mismas, también se le están otorgando ciertas posiciones a partir de las cuales sólo puede ser significado de esa manera y en ese mismo espacio enunciativo.

2ª dimensión: maestro y normatividad oficial

En esta parte refiero sólo algunos aspectos que se encuentran en fuentes de carácter oficial,⁷ particularmente toco un punto nodal del Plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, ya que contiene elementos que forman parte de la carga significativa de la noción *maestro* y que posibilitan, a la vez, su constitución ontológica desde la especificidad del campo discursivo desde el cual se enuncian: el espacio simbólico de lo normativo.

Este plan expresa algunas de las competencias que el nuevo maestro debe poseer,⁸ y en razón de una ausencia explícita al interior del mismo trataré un asunto nodal que configura los discursos académicos acerca de la docencia y de la formación docente. En el rubro de las habilidades intelectuales, se señala que el “nuevo maestro” —el que se espera que sea— “expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir,

⁷ Por oficial estoy entendiendo aquello que tiene su emergencia en el espacio discursivo de las instituciones del Estado y que, de alguna manera, además del carácter normativo que le es inherente, tiene otro que prescribe y vigila procesos, prácticas y sujetos que normaliza; algo similar al estado panóptico de Foucault en *Vigilar y castigar* (1976).

⁸ Competencias del nuevo maestro: a) habilidades intelectuales específicas, b) dominio de los contenidos de enseñanza, c) competencias didácticas, d) identidad profesional y ética, y e) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela (SEP, Plan LEP'97, p. 31).

narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos” (SEP, 2000); y aunque parezca que el aprendizaje en el uso adecuado de la voz está implícito en lo que De Alba (1991) denomina como dimensión procesal–práctica del currículum,⁹ las deficiencias comunicativas de estudiantes y egresados se señalan con frecuencia en el espacio de la opinión pública.

Expresar oralmente el pensamiento¹⁰ de manera coherente y articulada, desde esta perspectiva de análisis, no es un asunto que pueda implicarse en otros más bajo el argumento de que la oralidad no es el único recurso que el maestro puede usar para la comunicación efectiva con sus estudiantes. Y aún reconociendo las ventajas y los beneficios del uso de otros recursos, el uso de la voz en el magisterio nacional sigue siendo el principal vehículo de comunicación en la práctica docente, lo que amerita su tratamiento y abordaje de manera explícita en los *currícula*. No obstante, la enunciación explícita en la estructura curricular de temas alusivos a la oratoria y elocuencia no garantiza la efectividad de los procesos comunicativos en la educación, pero pueden contribuir al mejoramiento en el uso de la voz para vehicular adecuadamente el pensamiento y “capturar” la atención de los estudiantes.

En cuanto a la configuración discursiva de la docencia y de la formación docente, conviene apuntar que si el discurso oral —como pieza oratoria— es un punto nodal en la actividad de la docencia mexicana y en la constitución identitaria del maestro, entonces ¿cuál es la principal razón, o razones, de su ausencia explícita dentro del Plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria? El nuevo maestro, propuesto por este Plan, en este mundo globalizado y globalizante ¿acaso no tendrá la necesidad de poder expresarse, ya sea escribiendo o hablando también en otro idioma diferente al materno?, ¿a quien o a quienes perjudica (o beneficia) el que un maestro de educación primaria sepa hablar y escribir correctamente en dos o más idiomas?

De aquí que la aparente ilusión de la presencia de acuerdos en el diseño de programas curriculares se desdibuje por la irrupción —conflictiva— de la tensión al interior de las esferas conceptuales de docencia y de formación de docentes, lo que implica que los *currícula* no son estructuras cerradas sino precarias y con intersticios. De manera tal que si se concibe al

⁹ De Alba (1991, p. 43) denomina dimensión procesal–práctica a la puesta en marcha de lo formulado en el documento oficial (plan de estudios o currículum explícito) que no se lleva a cabo como tal por las ineludibles implicaciones del contexto sociocultural donde se aplica el mismo.

¹⁰ En el caso de la escritura la situación se torna más desalentadora. Los múltiples cursos y talleres oficiales orientados a la producción de textos constituyen, en parte, la evidencia.

discurso de la formación de maestros como “una configuración significativa inestable, incompleta, abierta” (Buenfil, 1994, p. 14), puede entenderse al mismo como un campo de prácticas hegemónicas, en el que la negociación, el consenso y la tensión le atribuyen el carácter ontológico.

4. Complejo identitario, docencia y formación docente

Alrededor del significante *maestro* están circulando elementos de otros discursos que, de alguna manera, posibilitan la constitución de cierta “identidad docente”. No obstante, la articulación de esas cargas significativas tiene como condiciones de posibilidad el establecimiento de cadenas de equivalencia en el mismo campo discursivo. Es decir, la carga significativa a partir del espacio desde la cual se discursa será productiva en función de las interpelaciones que provoque en los sujetos, en tanto procesos de identificación/desidentificación; de modo que en el juego de relaciones de fuerzas y resistencias, las ontologías de maestro tienen posibilidad de estar siendo una realidad discursiva.

Las distintas formas de significar la noción *maestro*, sus múltiples ontologías, son constitutivas y constituyentes de las tensiones que se generan en la articulación de ciertos significados de un determinado discurso (teórico, académico, político, etc.). No obstante, a *maestro*, en tanto *identidad*, se le han atribuido significados de corte esencialista que intentan determinar y prescribir su significado de una vez y para siempre; por ejemplo, la frase “el maestro es...”, además de que clausura el discurso de la identidad, expresa cierta intención por definir el sentido de la noción y de la constitución identitaria de la persona que ejerce tal función.

En este sentido, los procesos relativos a la *constitución de identidades* o subjetivación, en el espacio de la docencia y formación docente, pueden comprenderse mediante el desplazamiento de la carga significativa de la noción *maestro*¹¹ al sujeto o actor que se le atribuye dicho significante; de modo tal que analogando la *identidad* con el *existir* (en el sentido óntico de Heidegger), las identidades serían completas sin posibilidad de ser susceptibles a modificaciones dentro de un contexto social específico. Pero si la *identidad* se asocia al *ser* (en el sentido ontológico), ésta tendría un carácter discursivo en tanto que estaría articulada a un campo discursivo con posibilidad de ser distorsionada continuamente por un exterior constitutivo. Aquí me adhiero a la postura de Buenfil para sostener que la realidad es discursivamente construida; por lo que es conveniente afirmar que

¹¹ Laclau y Mouffe (1987, p. 140) comentan que “la categoría sujeto está penetrada por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto que la sobredeterminación acuerda a toda identidad discursiva”.

identidad y *maestro* no existen en tanto empiricidad (en sí mismas), sino que ambos son constructos sociales (cfr. Buenfil, 1994, p. 10) que intentan de dotar de sentido a las formas de la personalidad de los sujetos, prácticas y procesos. De ahí que es preferible referirse al *proceso* que al *estado*; ya que la constitución de sujetos, o subjetivación, ofrece una idea de movimiento, de dinámica; situación distinta cuando se refiere a la *identidad* como un estado acabado y clausurado.

Por ello, y porque considero inconveniente que las prescripciones oficialistas *determinen* la “*identidad docente*”¹² como si ésta fuese una totalidad sin susceptibilidad a ser modificada —por el carácter ontológico que le es propio—, amén de que las identidades sociales e individuales pueden ser concebidas como “articulaciones precarias de múltiples polos de identificación relativamente estables, pero nunca totalmente fijos” (Buenfil, 1994, p. 15), propongo la categoría *Complejo identitario* para referirme tanto al proceso de subjetivación (identificación/desidentificación) como a la dinámica y a las condiciones de producción en que éste opera. La insuficiencia de la categoría “*identidad docente*” para dar cuenta de la formación de sujetos educativos está en función de las prescripciones y determinaciones esencialistas de los programas curriculares.

5. Posibilidades ontológicas y discursivas de maestro

Se señaló con anterioridad que a partir de los significados que se le doten al significante *maestro* se estará concibiendo la esfera conceptual de la docencia y de la formación docente, y a partir de la forma en que éstos se configuren como tales la carga significativa de la noción se estará subvirtiéndose constantemente. De aquí que la posibilidad ontológica de *maestro* —y su potencialidad teórica— sea discursiva en tanto circulen significados al interior del significante. La posibilidad de su intelección, por tanto, resulta un tanto de formular preguntas ontológicas que refieran a la forma en que se signifique a ese *ser* —*ser* ontológico— que pretende, a través de la docencia, que otro *ser* —también ontológico— aprenda, por ejemplo, ¿quién *está siendo* el que *enseña* lo que otro aprende?, ¿en cuáles condiciones *está ejerciendo* la docencia?, ¿qué implicaciones *está teniendo* la función que *está desempeñando* en la comunidad, escuela o aula?, ¿qué posición, en la escala de lo social, *está ocupando* el maestro?, etcétera.

Las múltiples realidades de *maestro* reiteran sus múltiples ontologías, de modo que para la comprensión y el análisis de la tensión por la hegemonía teórica–conceptual en la esfera de la docencia y formación docente,

¹² Identidad profesional y ética, en el caso del Plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria.

conviene formular otra serie de cuestionamientos que apuntan al desempeño y a la formación del maestro; por ejemplo, ¿cuál es el papel que juega la teoría en los planes y programas de estudio de las instituciones formadoras de docentes?, ¿cuál es la orientación epistemológica que subyace a los *curricula* de formación de formadores¹³ que se operativizan en las escuelas normales?, ¿cuál sería, en todo caso, la orientación curricular más adecuada para los estudiantes de estas instituciones, de esta época, de esta entidad, de este país?, ¿qué pertinencia y vigencia tienen los contenidos que los estudiantes —futuros formadores— están aprendiendo en estas instituciones?, ¿debería o no haber producción de conocimiento nuevo en las escuelas formadoras de docentes?, esto es, ¿se debe hacer investigación sobre la educación y lo educativo más allá de los trabajos recepcionales para la obtención del grado académico?, etcétera.

El posicionamiento ontológico orienta a dar cuenta de una serie de elementos que forman parte del contexto desde el cual se formulan las interrogantes; de modo que para ofrecer respuestas que permitan conocer los procesos que se están dando en la esfera de la docencia y formación docente, conviene no soslayar los discursos (teóricos, políticos, ideológicos, etc.) que confluyen en los mismos. Sin embargo, y para abrir un poco más la posibilidad ontológica y discursiva, pienso que los formadores de docentes y los estudiantes aspirantes a *ser maestros* son ineludiblemente las personas más apropiadas para reflexionar, pensar, imaginar y crear posibles respuestas a las cuestiones formuladas, puesto que son a los que directamente les atañe e implica la educación y lo educativo.

Referencias

- Buenfil, R. (1994). "Introducción", en *Cardenismo: Argumentación y Antagonismo en Educación*. México, DIE-CINVESTAV/CONACYT, pp. 1–57.
- . (1998). "Introducción", en *Debates Políticos Contemporáneos*. México, Plaza y Valdés, pp. 11–30.
- . (2002). "Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas", en *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México, Plaza y Valdés, pp. 17–106.
- De Alba, A. (1991). *Panorama general sobre el desarrollo del campo del curriculum en Curriculum: crisis mito y perspectivas*. México, CESU-UNAM, pp. 37–75.
- . (2004). "Análisis Educativo del Discurso. Su posibilidad constitutiva a partir del Análisis político del discurso". Conferencia dictada en el marco del

¹³ Por el momento debe entenderse formador como sinónimo de educador, maestro, docente, profesor, etcétera.

- Seminario de Investigación Formativa, organiza por los Estudios de Posgrado de Maestría en Educación y Especialidad en Investigación Educativa el 18 de junio del 2004. UPV.
- Diccionario de Filosofía en CD-ROM. Copyright © 1996. Empresa Editorial Herder S.A., Barcelona. Autores: Jordi Cortés Morató y Antoni Martínez Riu.
- Diccionario Enciclopédico Mediterráneo. España, Everest, p. 1772.
- Diccionario Enciclopédico Océano Uno Color. España, p. 995.
- Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993–2001 Microsoft Corporation.
- Focault, M. (1976). "El panoptismo", en *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI.
- . (2002). *Historia de la sexualidad*. Tomo 1. México, Siglo XXI.
- Granja, J. (2001). "Análisis conceptual de discurso. Un instrumento para observar la producción de conocimientos en el campo de la educación", en M. Gómez y B. Orozco (coords.) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. México, Plaza y Valdez, pp. 17–27.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1994). "Posmarxismo sin pedido de disculpas", en *Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 111–144.
- . (1987). "Más allá de la positividad de lo social", en *Hegemonía y Estrategia Socialista*. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 105–166.
- Orozco, B. (2003). "Usos de la teoría en la producción de conocimiento educativo", en A. de Alba (coord.) *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- . (2004). "La conceptualización tecnologías del yo, historia de un encuentro con Foucault para pensar lo educativo", en M. Gómez (coord.). *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*. México. CESU–UNAM–Plaza y Valdez.
- Secretaría de Educación Pública, (2000) *Plan de Estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria*. México.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. A. García y U. Moulines (trads.) México, Crítica/ Instituto de Investigaciones Filosóficas. UNAM, pp. 547.



II. LA DOCENCIA Y SU CONTEXTO

El contacto cultural escuela-comunidad rural: ¿agenda pendiente en la formación de docentes? Una mirada desde la Universidad Pedagógica Veracruzana

María Marcela González Arenas*

A manera de introducción. Obra en dos actos

Primer Acto. Todo por amor...

En julio de 1995, después de una fuerte desilusión amorosa y tras buscar afanosamente, pero sin éxito, trabajo en su profesión de sociólogo, Apolinar¹ ingresó a las filas del magisterio, estrenándose como profesor de primaria en la escuela de una comunidad de Testigos de Jehová cercana a Xalapa. Como en muchos casos similares, la plaza la heredaba de su padre quien acababa de jubilarse. Simultáneamente, y para reunir el perfil profesional que le era necesario y del que carecía, ingresó a la Licenciatura en Educación Plan 1994 (LEP'94) en la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV).

* Por razones éticas he cambiado los nombres originales, tanto de los profesores en servicio (tesistas míos durante ese periodo), como de los sujetos que participan en mis entrevistas.



Su formación marxista ortodoxa sin duda mediaba la lectura que él hacía de los problemas que enfrentaba en su práctica docente. De este modo, desde el segundo semestre de la Licenciatura eligió como tema de tesis “La forma en que los Testigos de Jehová constituyen un obstáculo para el desarrollo del proceso enseñanza–aprendizaje en la escuela primaria”. Su profundo desprecio, casi fóbico, hacia esa comunidad religiosa era evidente en sus diarios de campo:

Estos testigos de Jehová son verdaderas rémoras y lacras sociales, son un mal remedo del catolicismo, pero creo que lo empeoraron... No puedo hacer nada con estos niños idiotizados (sic). Bien dicen por ahí que la religión es el opio del pueblo [...] Me dijeron que ya me fueron a acusar con el inspector escolar de que quiero imponer mis ideas y a la mejor me corren. Qué bueno. Creo que cualquier cosa será mejor que seguir trabajando con estos fanáticos ignorantes [...] últimamente, mejor he optado por no intercambiar con ellos más que los “buenos días” y “hasta luego” cuando yo me voy.

Como su asesora de tesis, le hice notar que un investigador social tiene que aproximarse y tratar de entender el significado de las construcciones sociales simbólicas de los grupos en los que se inserta sin juzgarlos, si quiere que su acción tenga algún valor tanto para él como para dichos grupos. Que sin la comprensión de las reglas del juego no hay comprensión del comportamiento en sociedad, como dijera Winch² “la explicación científica de la conducta social debe servirse del mismo entramado conceptual que es utilizado por los propios agentes sociales”. Así, le proporcioné lecturas sobre la importancia de comprender los juegos de lenguaje de los actores sociales, así como algunos textos de McLaren, Lankshear y Knobel, Apple o Giroux sobre el papel del investigador crítico y sobre el interaccionismo simbólico desde la lectura de Garfinkel.

De mala gana tomó textos y sugerencias, y a regañadientes prometió interactuar un poco más con la comunidad en que se encontraba su escuela. —Aunque no tiene ningún sentido que me rebaje a su nivel— aseguró.

Después de algunos meses y lecturas me sentí más tranquila cuando leí en sus diarios de campo comentarios como:

Me han invitado y he ido a algunas reuniones con la comunidad. Dicen que para enfrentar a tu enemigo debes conocerlo de cerca. Realmente es impresionante su nivel de alineación (sic). Son tan ingenuos. Pero después de estos acercamientos he tenido algunos logros. Los padres ya aceptaron chapear la parcela y trajeron la cooperación para la pintura de las bancas... lo que tiene que hacer un maestro para poder trabajar en paz...

¹ Fragmento de su diario de campo del 18 de diciembre de 1994.

² Citado por Mardones, J. y N. Ursúa. (1992). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México. Fontamara.

³ De su diario de campo del 6 de mayo de 1995.

Según sus palabras, estos acercamientos lo estaban ayudando a echarse a la bolsa a la comunidad, “casi los tengo comiendo de mi mano...” me dijo.

En septiembre de 1996, cuando inició el 3^{er} semestre, y sin una razón aparente, cambió el tema de la tesis a “Dificultades en la enseñanza del algoritmo de la multiplicación con niños de 3^{er} grado”. Al preguntarle el motivo dijo que el tema anterior ya no era tan relevante para él como el actual.

Además comencé a notar otros cambios importantes en él. Por una parte su relación con la comunidad mejoraba notoriamente, como puede verse en el siguiente fragmento de su diario de campo de diciembre de 1996:

Realmente no son tan malos estos Testigos de Jehová, sabiendo llegarles... Por lo menos tienen moral y eso es algo que ya no hay en nuestros tiempos... y me ayudan un montón...

Pero por otra parte, ya no ponía tanto empeño e interés en sus estudios y tareas. Esto me preocupaba porque él había sido un alumno comprometido y responsable en los primeros dos semestres. Estaba involucrándose demasiado con la comunidad y simultáneamente se mostraba indolente con los quehaceres que yo le encargaba. Sin embargo, cuando le preguntaba el porqué de sus cambios, sólo me decía que andaba muy ocupado, pero que no me preocupara porque “ahora sí le estaba encontrando sentido a lo que estaba haciendo”.

Mi inquietud llegó a su límite cuando en marzo de 1998 no vi su nombre en la lista del 8^o semestre. Al principio pensé que quizá se habría cambiado de sede o de grupo, pero después me enteré de que simplemente ya no se había inscrito.

Tan pronto pude fui a buscarlo a la comunidad donde trabajaba porque me preocupaba su caso, y porque además era parte de los sujetos de estudio para mi tesis doctoral. Allí me enteré de que ya no era maestro en la escuela. Se había convertido a la religión de los Testigos de Jehová, se había casado con una chica de la comunidad, había renunciado a la plaza que le dejó su padre, había abandonado la Licenciatura en el último semestre y se estaba preparando para ascender en las jerarquías de su nueva religión.

Lo busqué y lo encontré.

- Apolinar— le dije —¿Vas a dejar la Licenciatura en el 8^o semestre? ¿Vas a echar por la ventana tres años de estudios? ¿Vas a dejar la plaza? ¿Vas a dejarlo todo?

- Sí maestra, lo dejo todo... — y completó con mirada de iluminado — ...todo por amor.
- ¿Todo por amor? ¿Estás muy enamorado de tu compañera?
- Y sin poder dar crédito a lo que oía, lo escuché decir:
- No maestra, por amor a Dios.⁴

Segundo acto. El pagador

En 1996 y con 19 años de edad, José ingresó a la LEP'94 porque deseaba heredar la plaza de primaria de su padre, pero para ello necesitaba ser egresado de una licenciatura en educación. Como requería ser maestro en servicio para formar parte de esta licenciatura, también tuvo que incorporarse al magisterio en la Escuela Primaria "Úrsulo Galván" de San Francisco Nacaxtle, municipio de Comapa, Veracruz.

Al llegar él desconocía la historia de conflictos entre las dos familias influyentes de Nacaxtle: los Rosales (panistas) y los Hernández (priístas). Tampoco sabía que la escuela se había involucrado en ese conflicto cuando el primer profesor se fue a vivir con los Rosales, echándose encima la enemistad de los Hernández. Fue éste el inicio de una problemática relación escuela-comunidad.

Este primer maestro fungió como docente unitario durante tres años, pero su periodo fue bastante accidentado pues, según la entrevista que sostuve con un testigo:

- Los Hernández llegaron a jurarlo de muerte. Le dicían que no iba durar y se opusieron a que se quedara a dormir en Nacaxtle, ni conocer mujer de por acá. El pobre [tonto]⁵ se tenía que ir a dormir hasta Boca del Monte, pero no porque le hubieran dicho que iban a matar, sino por el purito miedo. No tenía [valor], la verdad era un rajón. [...] Y luego que le dio por [emborracharse], que se extrañaba su tierra y no le daban sus cambios [alude al cambio de adscripción que estuvo solicitando a la supervisión escolar de Comapa]... Onde que empezó a faltar...

Y los niños sin clases. Y las mamás bien [enojadas] porque no tenían onde mandar a los chiquillos y nomás estaban friega y friega. [...] A luego que bajó el supervisor y se lo llevó porque tomaba retardo, pero la verdad los de aquí lo jueron a acusar y por eso se lo llevaron.

Pero al otro año mandaron otro... y tampoco aguantó y se jué... Y luego otro, y también que se lo [friegan], pero a ese sí lo [golpearon] duro... ¡Una [golpiza] que le pusieron!... Estuvo internado el muchacho en Camapa, le [arruinaron] un ojo...

⁴ En entrevista, marzo de 1998.

⁵ He modificado algunos términos originales que los sujetos entrevistados emplearon, por respeto al lector.

- Pero ¿qué fue lo que hizo? ¿También tomaba?
- Naaaah, sí tomaba, pero no jué por eso... Porque se puso de novio con la entenadita de mi compadre [alude al cacique], una güerita, coloradita, gordita y cachetona... Ya se casó la muchacha con un [tonto] de por acá... Por a'í andan diciendo los Rosales que su hijo mayor es del profe aquél, yo sé qu'es de mi compadre... Pero vaya usted a saber...⁶

A pocas semanas de iniciado el ciclo escolar José se manifestaba descontento por “las cosas extrañas” que ocurrían en su comunidad. Aquí un fragmento de su diario de campo:

No puedo creer lo que pasa en esta escuela. Le pregunté a la directora si me podía quedar a dormir con ellos en la escuela y me dijo que tenía que pedir autorización a los padres. Yo le dije que por qué, si ellos no tenían autoridad en la escuela, y ella me contestó “Aquí, sí”. Y hizo (sic) la junta y los padres no querían que me quedara a dormir. Pero ¿por qué? si ni me conocen. Total que ya accedieron, pero que yo tengo que cumplir las reglas de la comunidad. Puedo dormir en la escuela, pero de lunes a jueves, viernes o días de descanso, no.

No debo tener relación ni pláticas con nadie que no sea mi alumno, y menos si son mujeres, a mis alumnas tengo que darles instrucciones para la clase rápidamente y sin comentarios.

Por ningún motivo debo dormir en las casas de la comunidad.

Yo no sé cómo le voy a hacer para las actividades que tengo que hacer de la Licenciatura, el cuestionario que tengo que aplicar para conocer la comunidad, las entrevistas que tengo que hacer. Intenté hacer unas y me dijeron que no ande preguntando cosas de la comunidad, que eso no me importa y que mejor me ponga a trabajar.⁷

Meses después, en una entrevista, este profesor–estudiante comentó que los maestros acababan de tener un nuevo conflicto con la comunidad porque tomaron la decisión de salir dos horas más temprano, los días de quincena, para poder cobrar y cambiar sus cheques, como lo hacían los maestros de otras escuelas, reponiendo ese tiempo en la semana siguiente al cobro. Esto enfureció a los lugareños:

...y que empiezan a aparecer por las mañanas coralillos, tarántulas, alacranes, culebrillas y sapos en la Casa del Maestro, así como muñecos con hilos rojos amarrados y ensartados con alfileres.

Entonces sí que nos las vimos negras... Nos cortaron la luz y no dejaban que llegara la camioneta que nos vendía el gas. Tuvimos que estar guisando en un brasero de leña afuera de la escuela y... pues, la hora de recreo no nos alcanzaba para cocinar nuestros

⁶ En entrevista, San Francisco Nacaxtle, febrero de 1997.

⁷ Diario de campo, octubre de 1996.

alimentos y hacer de comer. Entonces nos extendíamos y luego ya se juntaba el recreo con la hora de la salida y... ¡bueno, aquello era un relajo! Luego, un fin de semana, unos vinieron cuando no estábamos y que nos tiran un muro de la Casa del Maestro. Desde entonces dormimos aquí en la escuela.

Luego que desvían el arroyo de donde tomábamos el agua. Ahora tenemos que caminar una hora para encontrarlo y el agua está amarilla y contaminada. A unos nos salieron ronchas y nos picaba la piel si nos bañábamos con esa agua. Otro compañero tuvo que estar yendo a Comapa a hacerse análisis porque no se le quitaba la diarrea con nada... ni el vómito. Que amenazamos a los padres de que ningún niño iba a entrar a clases si no traía una botellita con agua para tomar... El agua en realidad nosotros no la queríamos para tomar, porque nosotros a escondidas traíamos el agua en garrafones de Comapa, la que pedíamos era para lavar la ropa. ¡Y entonces que no viene ni un solo alumno! ¡Ya no sabíamos qué hacer!

De plano fuimos a hablar con el supervisor de Totutla. Y pues, ¡cuál!... ¡Si el supervisor luego se vio que no quería bajar a Nacaxtle!

Pero un compañero que lo agarra y que le dice: "Ah, no. Ora baja usted, o lo vamos a reportar a Xalapa". Y sí, bajó.

Él les tiró el rollo de que si la comunidad no apoyaba se cerraría la escuela... ¡Y los padres que van diciendo que estaban perfectamente de acuerdo en que se cerrara!... ¡Qué brutos!... ¿Se imagina, usted? ¡Que se cerrara la escuela!

Él se tuvo que regresar y ya no supo ni qué contestar. Y dijo: "Bueno, pues ustedes lo quisieron, ya se va a cerrar la escuela".

Y ahí que nos deja parados como...

Pero ya después tuvo que regresar otra vez el supervisor, pero ahora acompañado del representante sindical a convencer a la gente de que se comportaran, porque si no, los niños eran los que iban a perder.

Y los padres, aferrados.⁸

La entonces directora del plantel complementa la información:

Lo que pasaba era que los padres creían que si se cerraba la escuela los maestros nos íbamos a quedar sin trabajo. Que se levanta un acta.

A la semana volvieron a bajar el supervisor y el representante sindical, y llamaron a un viejito de los más respetados de la comunidad y se pusieron de acuerdo. Y ya él que dice que prefería que hubiera escuela para que los chamacos se educaran. Y el supervisor que les dice a los padres que si se cerraba la escuela a nosotros nos iba a ir mucho mejor, porque no íbamos a perder el trabajo sino que nos iban a ubicar más cerquita de nuestras casas y de nuestras familias.

⁸ Entrevista realizada en San Francisco Nacaxtle, marzo de 1998.

¡Entonces sí que cambian de parecer!... Dijeron, "¡Ah, no!, Si ellos van a estar mejor, pues entonces, no" ¡O sea que todo lo que hacían era nomás por fregarnos!... ¡Imagínese!

Y ya por orden de la SEC se cambió la Sociedad de Padres de Familia, para que ya nos dejaran trabajar.

Según los diarios de campo, todos los maestros eran agredidos, pero ninguno como él. A comienzos de 1998 me sorprendí al leer en su diario:

Otra vez me están atacando. Cada vez que yo me voy a Xalapa destruyen mi material didáctico, destruyeron mis láminas, se pierden mis cosas, arruinaron mis adornos de Navidad que había hecho...

Este lunes me senté en una banca mientras mis niños estaban en Honores [alude a la ceremonia de Honores a la Bandera que se realiza los lunes]. Entonces que entra Maribel, que veo como que me tiene lástima, y que me dice:

—Ay, profe, pobrecillo, está usted bien triste ¿verdad? Y con eso de que ya hasta le pusieron "El Pagador".

Yo levanté la cabeza sorprendido.

—¿"El Pagador"?, ¿por qué?

—Pus porque dicen que usted va a pagar lo que hicieron los maestros que estuvieron antes que usted.

1. El contacto cultural escuela-comunidad rural desde el juego de lenguaje del Estado-Educador

Como afirma McLaren (1994), las escuelas no son espacios asépticos destinados únicamente a la instrucción, formación o información de los educandos, sino más bien verdaderas arenas culturales en las que se debate una heterogeneidad de fuerzas económicas, políticas, culturales, ideológicas, etc., en una lucha irremisible por el poder y la dominación.

Desde su fundación, la SEP asignó al maestro de educación primaria, y especialmente de primarias rurales, dos funciones principales: educar a los niños en las aulas y convertir a la escuela en agencia promotora del desarrollo de la comunidad. En este sentido, con Vasconcelos se establecieron las bases para el funcionamiento de las Casas del Pueblo, como primitivamente se llamó a las escuelas rurales. En ellas se rompe con el concepto tradicional de la escuela como lugar destinado a la enseñanza de los niños, para convertirla en una agencia promotora de soluciones a los problemas vitales de la comunidad. En 1925 se expidió el Plan de Trabajo para las Escuelas Rurales en el que se asienta que:

Es preciso un programa integral de trabajo que controle a todos los habitantes⁹ de la comunidad y penetre definitivamente en los poblados; que estreche las relaciones sociales de los individuos para formar una verdadera comunidad, donde cada persona encuentre un lugar para sus capacidades y todos contribuyan al mejoramiento del cuerpo colectivo.

En síntesis, se trataba de crear “una escuela para la comunidad y una comunidad para la escuela” (Sánchez, 2000, p. 258).

Rafael Ramírez, citado por Sánchez, W., en 1926 expuso los objetivos principales de las escuelas del campo en los siguientes rubros:

- Crear la salud en las áreas campesinas, porque allí hay una absoluta ausencia de higiene y medidas sanitarias.
- Lograr mejores hogares, dignificar la vida doméstica y enriquecer culturalmente la vida del grupo.
- Dignificar técnicamente y hacer más racional y remuneradora la ocupación del campesino.
- Instituir la recreación y crear la vida social que falta en el campo.
- Elevar espiritualmente a las masas campesinas, poniendo a su alcance los instrumentos fundamentales de la cultura y los conocimientos comunes más necesarios.

Sin considerar lo difícil que es que los maestros se conviertan en promotores educativos de zonas que apenas conocen, el interés del Estado por alcanzar este modelo utópico de escuela pública no se ha visto acompañado de políticas que coadyuven al logro de los objetivos que pretende alcanzar.

Aunque a lo largo de la historia, y principalmente de la segunda década del presente siglo a la fecha, haya aumentado su atención al aspecto de la educación popular, ésta se ha concentrado principalmente en incrementar el número de establecimientos escolares y en dictar normas para su funcionamiento, sin hacer un análisis cuidadoso de lo que ocurre en la particularidad de cada una de las escuelas públicas, ni de lo que sucede en la relación que éstas mantienen con las comunidades en que se insertan, principalmente en el medio rural.

De este modo, la falta de apoyos institucionales, financieros, administrativos y, principalmente, la falta de herramientas epistemológicas, teóricas y metodológicas en los procesos de formación inicial, actualización y superación de los docentes ha conseguido que los maestros en muchos casos se conviertan en verdaderos extraños dentro de sus comunidades;

⁹ El énfasis es mío.

que no se tienda ese apoyo mutuo ideal escuela–comunidad para lograr la tan demandada calidad educativa, desencadenando la falta de participación y de ayuda de los padres en la escuela, y en los alumnos el ausentismo, la reprobación y la deserción que conducen al tan debatido fracaso escolar de los estudiantes con medios socioeconómicos en desventaja.

El contacto cultural¹⁰ que se da entre los maestros rurales y las comunidades en que se insertan sus escuelas es —como diría De Alba— complejo, conflictivo, contradictorio y productivo, y en este sentido la diferencia entre lo que la SEP dice que debe ser ese contacto¹¹ y lo que sucede en la realidad de cada escuela alcanza, en ocasiones, proporciones abismales. Como asesora de proyectos de tesis de profesores–estudiantes de la Licenciatura en Educación Plan 94 (LEP’94) de la UPV, he sido testigo de esta situación.

Este trabajo sintetiza un fragmento del estudio longitudinal que realicé de 1995 a 2000, como docente de los nueve cursos del eje metodológico¹² con grupos de profesores–alumnos que cursaban la LEP’94 en la UPV. Mi pretensión fue aproximarme a algunos aspectos procesal–prácticos de dicho

¹⁰ Dicho contacto “puede comprenderse a partir de sus tres rasgos constitutivos, en el contexto de sobredeterminación social y cultural en el que se genera y desarrolla. Esto es, el contacto cultural es desigual, conflictivo y productivo. [...] Es desigual en la medida en que cuando dos o más culturas entran en contacto, históricamente se ha observado que existe una intencionalidad de dominación de unas sobre las otras. Esta intencionalidad encuentra su sustento de posibilidad en las condiciones mismas de interrelación, en cuanto a armamento, salud e ideología, entre los aspectos más importantes. [...] Es conflictivo en la medida en que si el contacto cultural se desarrolla en una relación de desigualdad, se genera conflicto. En este conflicto, las distintas partes que están en contacto se resisten y luchan de diversas maneras e intentan dominar a la otra, o bien, si perciben que han sido dominadas, intentan desarrollar mecanismos (generalmente culturales: ideológicos, religiosos, costumbristas) que les permitan mantener, pese al dominio, su identidad cultural. [...] El carácter productivo del contacto cultural es fundamental no sólo para comprender la compleja interrelación cultural en la historia del hombre, sino para ver sus infinitas posibilidades hacia el futuro. En esta línea es fundamental comprender que las culturas están en constante movimiento, en constante transformación, por lo que la producción de nuevos significados y niveles de significación es algo inherente al propio devenir cultural”. De Alba, A. (1995). *Posmodernidad y educación*. México, CESU–UNAM, Porrúa, pp. 159–162.

¹¹ Tanto en los programas y documentos normativos para la educación básica como en los programas y documentos normativos para la formación de docentes de educación básica.

¹² Para su conocimiento y transformación, el plan de estudios se ha estructurado en dos áreas: el Área Común, que comprende todos los cursos que deberán tomar los estudiantes y cuyo sentido es ofrecer aspectos de la cultura pedagógica nacional a la formación que proporciona la Licenciatura; esta Área Común está conformada por el eje metodológico y tres líneas de formación: la *psicopedagógica*, la de *ámbitos de la práctica docente* y la *socioeducativa*. [...] El eje metodológico tiene tres propósitos: el primero consiste en ofrecer espacios y actividades para que el estudiante articule los contenidos de la licenciatura de manera horizontal y vertical, alrededor de problemáticas generadoras en cada uno de los cursos. El segundo pretende favorecer entre los profesores–alumnos la comprensión de la práctica docente en sus diferentes dimensiones y niveles, a fin de que cuenten con elementos suficientes para plantear, desarrollar y concluir proyectos innovadores que los lleven a contar con mejores condiciones para desarrollar los procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento en su escuela; y finalmente el tercer propósito proporciona elementos teóricos, metodológicos e instrumentales a los estudiantes para la elaboración de tres opciones de titulación que les permitirá la estructuración y redacción del documento recepcional, que si el estudiante lo desea le podrá servir para obtener su título profesional, una vez concluido el plan de estudios. Universidad Pedagógica Nacional (1994). *Antología Básica. Introducción a la UPN y a la Licenciatura en Educación Plan 1994*. México 1994, pp. 29–30.

currículum, analizando las prácticas discursivas de tres profesores–estudiantes que trabajaban en contextos rurales del centro de Veracruz: el primero en una escuela primaria inserta en una comunidad de Testigos de Jehová, cercana a la ciudad de Xalapa; el segundo en la comunidad de San Francisco Nacaxtle, municipio de Comapa; y el tercero en Los Altos, municipio de Ayahualulco. En esta ocasión sólo reporto los dos primeros.

Cabe mencionar que por la naturaleza semiescolarizada de la LEP'94 dirigida a maestros en servicio estoy entendiendo los aspectos procesal-prácticos no sólo como los relacionados con las sesiones sabatinas de dicha Licenciatura, sino también con la forma en que los profesores–estudiantes aplican las herramientas teórico–metodológicas que van adquiriendo en sus estudios en los ambientes escolares en los que fungen como docentes.

Lejos de mayores pretensiones, me atreví a suponer que la concepción limitada y esencialista del vínculo escuela–comunidad (como binomio y no como polinomio de fuerzas sobredeterminadas), así como la falta de fundamentos epistémico–teóricos y metodológicos en la formación y actualización docente, contribuyen a bloquear la interacción que los profesores–estudiantes de esta licenciatura pueden generar con sus contextos.

En este sentido, desde una lectura epistémica posmoderna que recupera los planteamientos teóricos del Análisis Político del Discurso (Laclau y Mouffe) y ubica a la posmodernidad como condición existencial y como horizonte de inteligibilidad (Buenfil, 1996, p. 22) me planteé la siguiente pregunta y el subsecuente esquema metodológico para su abordaje.

- ¿Es productivo, en el momento actual, concebir el vínculo escuela/comunidad desde una perspectiva universalista en la formación inicial de docentes?

El esquema metodológico empleado combinó:

- Periodos de observación etnográfica y etnohistórica realizados en las sesiones sabatinas de los cursos y en archivos parroquiales y escolares en las comunidades referidas.
- Análisis de:
 - Entrevistas de profundidad (no estructuradas) a los profesores–alumnos estudiantes de la LEP'94, a los profesores de las escuelas

primarias del estudio, y a padres de familia, niños y actores principales de la comunidad.

- Avances de tesis y diarios de campo de mis tres profesores–alumnos.
- Plan y programas de estudio de la LEP'94 para buscar la forma en que se define cómo debe darse el vínculo escuela–comunidad (principalmente los cursos de la línea de Ámbitos de la Práctica Docente y, en especial, del curso Escuela, comunidad y cultura local en...).
- Documentos emitidos por la SEP (en el ámbito federal) y por la SEC (en el ámbito estatal) que de una u otra forma norman el vínculo escuela–comunidad en las escuelas rurales.
- Discusión conceptual relacionada.

2. La LEP'94 que ofrece la UPV a profesores–estudiantes

Desde 1995 la UPV comenzó a ofrecer la LEP'94 a profesores de educación básica en servicio, a partir de un proyecto diseñado por el equipo de la Unidad Ajusco de la UPN. Dado que este plan de estudios plantea como tarea impostergable su evaluación, el estudio que reporto pretendió ofrecer un ángulo de reflexión.

Siguiendo la definición de *curriculum* propuesta por De Alba (1991, pp. 37-75) emprender la evaluación de la LEP'94 requiere entenderla no simplemente en función de sus aspectos estructurales–formales, sino también de aquellos aspectos procesales–prácticos que, en muchos casos, se sobredeterminan con el éxito o el fracaso de dicha propuesta curricular. Por ello presento a continuación algunos elementos de estos dos tipos de aspectos que creo útiles para las reflexiones incluidas al final de este trabajo.

2.1 Lo que está escrito: aspectos estructural–formales de la LEP'94

- Lo básico para la formación de maestros en servicio, y en consecuencia los contenidos en la reformulación de las licenciaturas, puede ser agrupado en cuatro grandes rubros de competencia que incluyen elementos de cultura pedagógica, habilidades y destrezas didácticas, habilidades y capacidades para la indagación, así como la generación de acciones sociales que emanan de un contexto social regional–local y que pueden ser abordadas desde prácticas educativas; y habilidades y capacidades para expresarse

y comunicarse hacia la comunidad educativa, el grupo escolar y la sociedad en general (Universidad Pedagógica Nacional, 1994, p. 27).

Entre los rasgos del perfil de su egresado (p. 28 y 29) esta Licenciatura contempla que:

- Será un promotor de la identidad nacional con la incorporación de contenidos regionales como elementos de cohesión en el marco del nuevo orden mundial.
- Contará con elementos socio–históricos que le permitan comprender e influir en la transformación del contexto regional y nacional donde realice su práctica docente (p. 28).

De los cursos de la LEP'94, es el de Escuela, comunidad y cultura local en... el que más se centra en formar a los profesores–estudiantes para su vinculación con las comunidades en que se insertan sus escuelas. El marco legal, referencial y normativo de este curso se encuentra en el apartado llamado “Lo regional en el marco de la modernización educativa” en donde se establece que las autoridades de cada escuela pública de educación básica tendrán la responsabilidad de vincularla activa y constantemente, con la comunidad.

Este curso tiene como propósito general:

Construir un objeto de estudio en donde la escuela es un espacio de circulación y significación de los bienes culturales de una comunidad o de su entorno social, éstos se recuperan, simbolizan y operan en una multiplicidad de sentidos y, al mismo tiempo, se comprende a la comunidad como resultado de procesos socio–históricos, económicos, políticos y culturales de continuidad, ruptura, contradicción y articulación que se expresan en las tradiciones, costumbres y valores que la caracterizan. [...] En esta perspectiva, la relación escuela, comunidad y cultura local implica un proceso de interacción en donde operan situaciones de reproducción, resistencia, complementariedad y fusión cultural, todo ello en un marco histórico determinado por el presente, pasado y futuro de las comunidades, los pueblos, los barrios, las colonias, los municipios, las entidades federativas, las regiones y de la nación. [...] Estas interacciones se concretan en actitudes, valores, habilidades, formas de sentir y expresar que están presentes en los sujetos que participan en y de la escuela, en los *currícula*, los materiales didácticos y en aquellas manifestaciones pedagógicas del currículo oculto, así como en las funciones sociales que desempeña la escuela en su entorno inmediato (p. 9).

A partir de lo anterior pudiera pensarse que los estudiantes de esta Licenciatura cuentan con los elementos formativos necesarios en la LEP'94, para relacionarse exitosamente con sus comunidades, aunque...

2.2 “Del dicho al hecho... hay mucho trecho”: Lo que ocurre tras las bambalinas de los aspectos procesal–prácticos de la LEP’94

Como maestra del eje metodológico, es decir, Asesora de Proyectos de Tesis de Profesores–Estudiantes de esta Licenciatura, he sido testigo de las diferencias abismales entre lo que se supone que deberían hacer los profesores–estudiantes de este Programa en cuanto al vínculo escuela–comunidad y lo que ocurre en la realidad de los distintos centros escolares en los que se insertan estos alumnos. Esta situación no es nueva, pues a lo largo de la historia de México en pocos casos ese vínculo ha sido armonioso, dándose en muchos momentos problemas como: a) las historias de interacción existentes entre estos dos sistemas, principalmente a partir de la gestión presidencial cardenista, a menudo teñidos de violencia, hostilidad, apatía o franco desinterés mutuo; b) la poca respuesta que han dado las escuelas a las necesidades y demandas de las comunidades al respecto; c) la baja fuerza interpelatoria que tiene el modelo de identidad propuesto por la escuela frente a modelos mucho más atractivos como los sugeridos por los medios masivos de comunicación o los propios actores de las comunidades (religiosos, caciques, entre otros); d) la muy poca credibilidad social en el sistema educativo mexicano y en los maestros (a los que se tacha de borrachos, faltistas e impreparados); e) la propia imagen producto de una auto observación¹³ del maestro, en gran parte de los casos devaluada; sus inseguridades ante el hecho de encontrarse frente a una comunidad que le es por completo ajena y hasta cierto punto hostil, lo que da como resultado el fenómeno conocido como “malestar docente”;¹⁴ f) la misma situación dialéctica de enfrentamiento que se da entre una “supuesta cultura dominante” plasmada en el proyecto asimilacionista¹⁵ de la SEP (representada no siempre con mucho éxito por el maestro, quien además en una gran parte de los casos, fuera del ámbito escolar, pertenece

¹³ Recupero la idea de auto observación, con sentido luhmmaniano.

¹⁴ Sobre este fenómeno ampliamente analizado, Esteve alude a los efectos permanentes, de carácter negativo, que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia. Esteve, J. (1988). “El estrés de los profesores: propuestas de intervención para su control”, en *Perspectivas y Problemas de la Función docente*. Madrid, Narcea, p. 35. Al respecto, Amiel sostiene que “cuando el medio profesional cobra rigidez en determinados momentos, cuando la personalidad del individuo que allí trabaja se ve sumida en un engranaje conflictivo, tal personalidad sufrirá unas consecuencias que expresará bajo la forma de diferentes enfermedades [...] Generalmente, elaborará un coparazón de indiferencias o de desevoltura que en realidad sólo traducen la alerta de los mecanismos de defensa de su personalidad [...] Su única escapatoria es entonces la huida en el ausentismo o en la enfermedad”. Amiel, R. (1984). “Psicopatología del malestar de los enseñantes”, en *Profesores en conflictos*. Madrid, Narcea.

¹⁵ Asimilacionista como lo ve A. Smith, según el cual “El ‘asimilacionista’ ve sólo una raza humana en la cual desea aculturarse: las diferencias y los rasgos culturales de los grupos en el seno de esta humanidad son puramente secundarios y están destinados a convertirse en ‘monumentos etnográficos’” (una perspectiva en la que se tienden a ver todas las diferencias como obstáculos e infracciones lamentables pero menores en relación con las estructuras fundamentales).

también a una cultura subordinada) y una “cultura supuestamente subordinada” (representada por los miembros de una comunidad, que en algunos casos, también fuera del ámbito escolar pueden vivir relaciones de clase o culturales dominantes), ambos complejos y contingentes. Y dentro de este aspecto, las situaciones de resistencia.

3. *El contacto cultural escuela–comunidad rural: reflexiones aproximativas*

Para responder a la pregunta de investigación que me planteé, y dada la postura teórico–epistemológica que sustenta mi práctica, recupero algunas características del pensamiento posmoderno, articulando en ellas las reflexiones que contestan dicha pregunta:

- *La crítica a las teorías y estrategias políticas globalizantes, universalizantes.* Al intentar normar el vínculo escuela–comunidad, la LEP’94 y la SEP han ignorado que, como dice Granja, la sociedad es “compleja, diferenciada y heterárquica. Para ser comprendida requiere descripciones e instrumentos acordes con esa complejidad, [por ello] no existe un modo único y correcto de descripción de la sociedad ni una posición indiscutible para ofrecer representaciones sobre ella y menos para intervenir en su desarrollo” (Granja, 2000, p. 56).
- *El carácter flotante del signo.* En los contextos estudiados, el significativo “relación escuela–comunidad” tiene significados diferentes dependiendo del juego de lenguaje en que se inserte; así, se concibe diferente en los lineamientos para los distintos Consejos de Participación Social, en la LEP’94, en Nacaxtle, o en la comunidad de Testigos de Jehová. Porque:

No todos los bienes [que la SEP] considera son bienes sociales; los bienes tienen distintas significaciones en distintas sociedades [...] son valores por diferentes razones, o son valorados aquí y devaluados allá [...] No existe un solo conjunto de bienes básicos o primarios concebible para todos los mundos morales y materiales (p. 62).

- *El carácter flotante o deslizante de las fronteras y el carácter abierto de las configuraciones* nos ayudan a entender que es un error de la SEP, o de quienes diseñan planes de estudio para formación docente, hablar de la relación escuela–comunidad como si se tratara de un binomio discursivo. Estos discursos no son bloques monolíticos ni suturados, sino configuraciones abiertas, dinámicas, inestables y

múltiples. Tampoco las identidades de mis sujetos muestran estabilidad o completud, y un ejemplo de esto lo constituye el caso de Apolinar, que frente a la contingencia es interpelado y se identifica con lo simbólico de una configuración discursiva hacia la que en un inicio se mostraba radicalmente antagónico.

- *La crítica al sujeto trascendental, unidimensional, teleológico, universal, suturado y centrado* me permite entender que las identidades de los actores de mi estudio (incompletas, abiertas, inestables) no son aprisionables en definiciones únicas. El conocimiento que construí sobre ellas puede ser diferente en momentos posteriores o anteriores.
- *La imposibilidad de aprehender lo real por la forma, el pensamiento o la razón; la imposibilidad de aprehender la totalidad del ser mediante el pensamiento y el carácter constitutivo de la contingencia en la formación de procesos* (Buenfil, 1996, pp. 27–29) son planteamientos que me permiten afirmar la necesidad de que en los espacios en que se coordina la formación inicial de los maestros, se considere que es necesario que el maestro se aproxime a su cotidianidad considerando de antemano que nunca podrá llegar a conocer o comprender completamente, ni mucho menos controlar o predecir ni la naturaleza de la comunidad que enfrenta, ni la de su propia identidad como docente. Finalmente, deseo mencionar que es justamente el reconocimiento del carácter constitutivo de la contingencia lo que está en gran medida ausente en los Planes y Programas de la LEP'94 y en las políticas de la SEP, cuando intentan normar el vínculo escuela–comunidad rural.

En función de todo esto y contestando a mi pregunta de investigación, considero que una perspectiva esencialista como la que sustenta la SEP, donde:

- a) Existen estrategias políticas globalizantes, universalizantes enfocadas a indicar lo que el maestro debe hacer en este vínculo escuela–comunidad.
- b) Se desconoce el carácter flotante del término vínculo escuela–comunidad.
- c) No se considera el carácter abierto de las configuraciones sociales (sean estas escuelas, zonas escolares o incluso la identidad de los propios actores de las comunidades educativas).

- d) Se asigna a los maestros el carácter de sujetos trascendentales, unidimensionales y centrados.
- e) Se desconoce el carácter constitutivo de la contingencia.

No es productiva si se quiere que los maestros realmente hagan una diferencia en la vida de sus comunidades y en la propia. Sin embargo, para lograr superar este obstáculo epistemológico, es menester que se enfoquen los procesos de formación, actualización y superación profesional de los docentes desde perspectivas más holísticas, favoreciendo el desarrollo de herramientas teóricas, epistémicas, metodológicas y prácticas que permitan trascender la inmediatez y profundizar en la naturaleza sobredeterminada de este contacto.

Ignorar estas situaciones seguirá incubando el desarrollo de los procesos contradictorios de antagonismo que en una gran parte de los casos se dan y que erigen al maestro como el ejecutor de una verdadera violencia cultural o simbólica en contra de las comunidades. Una violencia que en muchos casos, se está revirtiendo en contra de él.

Referencias

- Amiel, R. (1984). "Psicopatología del malestar de los enseñantes", en *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcea.
- De Alba, A. (1991). *Currículo: crisis, mito y perspectivas*. México, CESU-UNAM.
- . (1995). *Posmodernidad y educación*. México, CESU-UNAM, Porrúa.
- Esteve, J. (1988). "El estrés de los profesores: propuesta de intervención para su control", en *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea.
- McLaren, P. (1994). *La vida en las escuelas. Una Introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. (Trad. M. González). México, CESU-UNAM, Siglo XXI.
- Sánchez, W. (2000). *Militancia magisterial*. México, Códice, Servicios Editoriales.
- Universidad Pedagógica Nacional (1994). *Antología básica. Introducción a la UPN y a la Licenciatura en Educación. Licenciatura en Educación Plan 1994*. México.
- . (1995). *Guía del asesor. Escuela, comunidad y cultura local en...* México.

III. HISTORIAS DE MAESTROS

¡Y me hice maestro! Relato de un proceso de formación docente

Mauricio Héctor Cano Pineda*

Y tú ¿quién eres?

¿Qué o quién soy? o mejor dicho, ¿qué o cómo soy? Preguntas no muy fáciles de contestar. O tal vez sí. De lo que sí se tiene certeza es que resulta difícil comprender la complejidad que encierra en sí mismo el carácter ontológico de la identidad. Porque reflexionar y cuestionarse a sí mismo *quién soy* es preguntarse por su identidad.

Desde una postura no esencialista y posfundacional, el ser es discursivo, histórico y político (Laclau y Mouffe, 1994). Las cosas sólo tienen ser dentro de cierta configuración discursiva o *juego de lenguaje*. Lo discursivo es equivalente al ser de los objetos, esto significa que fuera de todo contexto discursivo los objetos no tienen ser, sólo tienen *existencia*; por esto es posible decir que toda identidad u objeto discursivo se constituye en el contexto de una acción.

* Estudiante de la Maestría en Ciencias especialidad en Matemática Educativa, área microcomputadoras y educación. CINVESTAV-IPN. México DF.

Las identidades son puntos de fijación temporal de las posiciones del sujeto. Por tanto, las identidades están constituidas dentro de la representación y no fuera; nunca son completas ni finalmente elaboradas, por el contrario, son constantemente reconstituidas y están sujetas a la lógica de la iterabilidad (Hall, 2000).

Entonces la identidad del sujeto es un sistema abierto, por lo cual no es posible hablar de *una identidad del sujeto* y sí de un sistema articulado de *múltiples polos de identidad*, asociados a un mismo significante (Hernández, 1995). Tener una *identidad propia* o *ser uno mismo* en el espacio social es una ilusión de completud surgida de múltiples procesos de identificación.

Me parece conveniente mencionar que considero esta temporalidad (me refiero a la finalización del posgrado) como un buen pretexto para pensar y reflexionar sobre el ser y, por tanto, sobre la identidad. Me interesa hacerlo específicamente sobre quién soy. Más aún, quiero escribir sobre lo que he sido, lo que fui, lo que soy y lo que me gustaría ser. Seguro es que tal empresa no es fácil, sobre todo cuando hay de por medio una fuerte discusión teórica y epistemológica acerca del ser. Para este caso me situaré en una perspectiva que significa al ser como relacional, precario, escindido, abierto, contingente y sobredeterminado, en tal caso me veo como un sujeto *siendo* en el mundo, un sujeto que es discurso y que por tanto puede ser narrado. Entonces he decidido ocupar este espacio como una superficie en la cual podré inscribir una narración acerca de mi proceso de formación en este posgrado y de sus resultados, y que, como todo ciclo, ha concluido para dar cabida a otros (espero).

¡Ya está!, hablaré de cómo se fue constituyendo mi identidad de sujeto profesionalista del campo de la educación. Pero... si se dice que la identidad de los docentes se va construyendo a partir del conjunto de imágenes, fantasías, creencias y deseos que giran alrededor de la práctica (Eguinoa, 2003), y si también se dice que cuando un sujeto habla de sí mismo, está haciendo referencia a su identidad, a lo que él cree que es y que, por tanto, el relato que un sujeto hace de sí mismo es un relato lleno de incoherencia, porque la identidad se construye en juegos de imágenes contradictorias (Remedi, 1998, cit. por Eguinoa 2003), entonces es probable que aquí encuentren todo esto en vez de verdades o certezas. Esto último no me preocupa demasiado, en tanto que reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender y, en ese momento, sí hay formación. La formación es un trabajo de sí mismo sobre sí mismo (Ferry, 1997).

Físico de profesión, docente por vocación

Mi nombre es Mauricio, siempre he sido un buen estudiante (al menos así me lo han hecho saber), también he sido un destacado deportista (mis logros lo avalan). Mis estudios de licenciatura los realicé en la Facultad de Física de la Universidad Veracruzana, soy físico. ¿Por qué física?, el interés por esta ciencia tuvo como influencias: en primer lugar, resulta que cuando era niño, vi en la televisión la noticia de que en Estocolmo el premio Nobel de Física había sido otorgado a un par de científicos por algún descubrimiento que no recuerdo, lo que no olvido es que en ese momento me interesó obtener algún día tan notable distinción, por la simple y sencilla razón de que se escuchaba muy bien, y me dije —yo quiero ser eso—. Un segundo motivo se lo debo a mi madre, quien a manera de reconocermelo como genial, me decía reiteradamente —tú tienes que ser físico matemático nuclear (nada más)—. Un motivo más viene del particular gusto por el cielo, por el universo, siempre me interesó todo aquello que tenía que ver con planetas y viajes espaciales, entonces, además de Santo Papa, luchador profesional y fotógrafo de muchachas sin ropa, también deseé ser astronauta. Total que estudié física porque me gustaba y porque... ¿por qué?

Recuerdo ahora los distintos momentos en que se me ha cuestionado porque elegí la docencia como la forma de ganarme la vida. Quiero decir que esta pregunta ha sido cargada de múltiples intenciones, por ejemplo, recuerdo a un joven alumno de secundaria que en mis inicios me dijo —tanto estudio para acabar de maestro—, situación que desde luego es significativa puesto que aún la tengo presente. Otros más me preguntaban si en verdad me gustaba dar clases o si eso era la única opción que tenía. También recuerdo el ánimo de mi madre al verme convertido en un catedrático, según su propia voz. Cabe reconocer que gracias a éstos y otros cuestionamientos que me lanzaban, aunados a algunos más que particularmente me formulaba y a un extraño camino que me ha llevado por este mundo de la enseñanza y de la formación de sujetos, es que puedo decir que ahora estoy convencido de que mi elección fue plenamente decidida por convicción.

Varias veces he mencionado que soy físico de profesión y docente por vocación. Como estudiante, en mi imaginario aparecía ya la figura del profesor. Me veía convertido en un maestro de Física, de Matemáticas o de ambas, además de investigador del cielo.

En mis inicios, mi ideal de maestro o imaginario de maestro, lo constituía aquel sujeto que enseñaba mucho, que agotaba el programa, que explicaba bien, que era estricto, que podía dar una clase tipo cátedra sin

apoyarse en libros, sólo con su saber (demasiado, por cierto). Por tanto, mi desempeño docente se guiaba por esa directriz, lo cual no hacía tan mal, era mi momento de aparente estabilidad u *orden simbólico*. Sin embargo, hubo un elemento que irrumpió ininteligiblemente y dislocó el aparente orden que había logrado y que describiré a continuación:

Era mi primer año trabajando como profesor de física, con dos grupos de segundo de secundaria en un colegio particular. Desde un principio me puse como meta lograr que esos adolescentes aprendieran física y que les gustara, ese era mi reto. Sin embargo, ellos tenían otros desafíos que distaban del mío, lo cual derivó en que a mitad del ciclo escolar yo desistiera y abandonara mi compromiso. Los alumnos habían cometido el pecado de no aprender y de no interesarse en la física ni en mis clases —no es por ti, Cano, es que la física no me gusta— me dijo alguno. Me ocupé en tratar de dar las mejores clases y nada, entonces mi compromiso se tornó en total apatía y desinterés por ellos. Lo que siguió fue que llegaba a los salones y no les hablaba, sólo escribía en el pizarrón, no explicaba, no interactuaba ni socializaba con ellos, creí que la ley del hielo los iba a hacer reaccionar —¡oh, que ingenuo fui!—. No pasó más de una semana para darme cuenta de que mi actitud no estaba funcionando, por el contrario, la indisciplina y el desinterés se acentuaron. Fue entonces que, en un momento de lucidez o de divina iluminación, me percaté de que ése precisamente era mi trabajo, el hecho de despertar interés en los alumnos por aprender, que no me representaba ninguna afrenta enseñar física, más bien el reto era generar condiciones para lograr que los alumnos se interesaran por aprender. Finalmente, aprendí que la función de un profesor no era plantarse en el aula y lanzar contenidos esperando que sean capturados por sus discípulos, más bien lograr hacer de las clases verdaderas experiencias de socialización y aprendizaje.

Maestría... maestría... maestría... ¡ésta!

Uno de mis principios de vida reza así: “hay un momento en que las buenas intenciones y las ganas resultan insuficientes”. Esto lo mencioné por primera vez cuando me preguntaron por qué seguir estudiando, lo cual me llevó a realizar un intento por justificar de una manera un tanto racional y sensata mi interés y gusto por seguir estudiando. Esto lo digo porque estoy convencido de que así es, hay situaciones en la vida que requieren de algo más que buena voluntad e inspiración, en este caso el saber juega un papel relevante, o en palabras de Lyotard (1993) el saber es poder. Para lo que yo expreso, el saber es poder en tanto que es condición de posibilidad de realizar lecturas analíticas y críticas de los procesos y de las dinámicas de lo social, así como de transformar y mejorar lo *leído*.

En junio de 2001 me encontré con la situación de que debía declinar del proceso de selección e ingreso de la Maestría en Inteligencia Artificial de la Universidad Veracruzana. ¿El motivo?, simple, la maestría no tenía el reconocimiento del padrón de excelencia del CONACYT y por tanto no había becas. El problema no era la falta de becas *per se*, más bien lo era el horario que impedía la posibilidad de trabajar y estudiar simultáneamente. Entonces habiendo prioridades (comer y pagar la renta, por ejemplo) ya no continué con el proceso de preinscripción y le dije adiós a todo un año de previa preparación en informática y programación.

Seguí buscando otras opciones, día tras día revisaba la prensa local con la intención de encontrar alguna convocatoria que se amoldara a mis intereses y posibilidades. Localicé varios anuncios de instituciones que por ética mantendré en el anonimato, pero que distaban por mucho de ser una buena opción. Algunas de las instituciones que convocaban a maestrías eran exageradamente costosas, otras eran de dudosa procedencia, por lo que sospechaba de su calidad y reconocimiento, otras no tenían nada que ver conmigo. En fin, así seguí hasta que en agosto del mismo año apareció la convocatoria de la Universidad Pedagógica Veracruzana para participar en el proceso de selección para cursar la Maestría en Educación. ¿Por qué me interpeló?, básicamente porque era en educación, porque la respaldaba una institución reconocida, porque tenía posibilidad de solventar los costos y porque los requisitos de preinscripción los cubría en su totalidad.

¡Han creado un monstruo!, o del papel de la formación

¿Qué me está pasando?, ¿qué me han hecho?, ¿por qué a mí?!, éstas eran algunas de las inquietudes que me surgían cuando empecé a ser un docente que analizaba su entorno, que se interesaba más por el aprendizaje que por la enseñanza, que discutía y debatía con cualquiera con tal de construir y crecer. Me convertí en un docente crítico de tiempo completo que empezaba a apuntalar propuestas y posibilidades de transformación y mejora. Me interesé en la solución problemas más profundos o complicados de tipo social, no sin antes pasar por una fase de identificación y comprensión de los mismos. Recuerdo que en algunos de esos turbulentos acontecimientos problemáticos invocaba a aquellos que había estado leyendo y discutiendo en las sesiones de los seminarios, al igual que evocaba la figura y la forma de los docentes que habían mostrado formas tan peculiares, tan magistrales y audaces de revolvernos la cabeza hasta el vómito, pero que, a través de la clase nos aplicaban una transfusión de conceptos, perspectivas, posibilidades y, sobre todo, una fuerte dosis de narcótico intelectual que nos despertó o despabiló de un posible aletargamiento dado

por nuestra realidad cercana. Hubo un momento en que dije hacia mis adentros —¡Foucault (en realidad fueron más), posesiónate de mí y ayúdame a resolver esto!— La invocación obedecía más que nada a la falta de visión total, una especie de miopía de la realidad y de cierta ceguera resolutiva, ya que vislumbraba algo, pero no lograba ver qué.

Cabe mencionar que esto tuvo un costo, me dijeron desde creído, pasando por impositivo e intolerante, hasta odioso. Algunos validaban y valoraban mi trabajo, los más lo desacreditaban y deslegitimaban sólo por el hecho de que venía de mí. Definitivamente ya no era el mismo. No me causa nostalgia ni desánimo, por el contrario, veo con mucho agrado mi evolución, en tanto que pasé de ser algo burdo y torpe —aunque con excesivo entusiasmo— a algo un tanto más refinado, fino y hábil. Tal metamorfosis tuvo su génesis y consolidación en el posgrado... pero no les guardo rencor.

Al parecer, con lo anterior puedo confirmar que el posgrado cumplió con su función formativa. Pero ¿qué es la formación? ¿Por qué la formación en el posgrado logró tal transformación? ¿Es esa la intención que subyace a una propuesta de formación docente como esta? Ferry (1997) apunta que la formación es algo relacionado con la forma, o sea, con adquirir o dar cierta forma. También menciona que uno se forma a sí mismo sólo por mediación, por lo cual, los dispositivos y el currículum no son la formación en sí, sino los medios para la formación. Coincido con esta noción en tanto que yo no sería lo que creo que soy si no hubiese cursado el posgrado, que resultó ser un excelente medio para mi formación docente, y por qué no, también para mi formación humana o de vida ya que, según Beillerot (1998), en el uso social, el término formación tiene tres sentidos: formación práctica, formación del espíritu y formación de una vida, en el sentido de experiencia.

La formación está considerada como una función evolutiva que se ejerce según cierto proceso. La formación se manifiesta por un conjunto de fenómenos que constituyen el campo de la formatividad (Honoré, 1980). La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar capacidades de razonamiento, desarrollar la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo, es descubrir las propias capacidades y recursos (Ferry, 1997).

Para Gómez Sollano (2000), la formación se encuentra ineludiblemente relacionada con la educación. Entiende la formación como configuración significativa de articulaciones múltiples y complejas—sobredeterminadas,

como configuración articulada, lo cual implica colocarse en el proceso para atender la particularidad del fenómeno en su despliegue espacio-temporal y como productor de espacios-tiempos. Para ella, la formación de los sujetos se refiere a un campo de problemas que permiten una lectura particular de los procesos en los cuales se inscribe la relación entre educación, conocimiento y cultura. La autora avanza más allá y menciona que la formación permite articular, como exigencia de delimitación y construcción, no sólo lo que refiere al conocimiento, obliga además a revisar la dimensión amplia y compleja que le da sentido y pertinencia histórica en términos de la relación que se construye con la realidad a través de éste, y a su entramado con los microdinamismos en los que se tejen los umbrales entre el diario existir y los grandes proyectos sociales y culturales.

Ahora bien, ¿qué significa ser formador? La respuesta depende del sentido atribuido al término, esto es, ¿ser formador es un oficio, es una función o es una profesión? Ser formador implica comprometerse a tener desafíos consigo mismo. Volverse formador es considerar, por un lado, lo inacabado del ser humano y, por otro, la educabilidad, cuya articulación está dada en términos de considerar que el adulto ya no es aquel que sólo enseña a los niños y que había terminado de aprender, por el contrario, se reconoce que los adultos pueden seguir aprendiendo (Beillerot, 1998).

Las tareas del formador son saber administrar una organización, saber analizar el entorno, saber concebir un *dispositivo*, saber construir la coparticipación, saber construir un plan operativo, saber implementar la formación, y saber evaluar, saber capitalizar, difundir, diseminar (Beillerot, 1998). De lo anterior se sigue que la función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir a la práctica educativa (Pérez, 1992).

Díaz-Barriga (1988), cuando describe cómo fue la formación de profesores universitarios en los 70 y parte de los 80, menciona que el docente se ha movido en presiones contradictorias. Por un lado entre las exigencias institucionales: el cumplimiento de ciertas normas y reglas, por otra parte entre las exigencias estudiantiles: demandas de métodos activos de aprendizaje. La crítica que el autor hace es que considerar a la docencia como un servicio genera que los programas estén centrados en proporcionar elementos instrumentales mínimos, por lo que los cursos y programas de capacitación no resuelven el problema, son más bien como un parche. En otra crítica menciona que el docente universitario reúne los requisitos formales para su nombramiento, pero pierde su dimensión intelectual.

Por su parte, Gómez Sollano (2001) formula su crítica en torno a la tendencia de los educadores a aplicar como modelos propuestas teóricas contenidas en ideales de transformación o posibilidades de hegemonización, sin considerar el tipo de mediaciones presentes. Esto, según ella, reduce el quehacer pedagógico al *dominio* de un saber, disciplina, lenguaje, metodología, etcétera.

Ahora, acerca de cómo debe ser la formación de los profesores, Díaz-Barriga expone que, para empezar, el problema de la formación no se agota con los *debates* efectuados ni con cursos poco pensados, reflexionados y descontextualizados; asimismo, ve que la falta de academia en la universidad ha sido un tema poco tocado. De aquí que la universidad —u otras instituciones educativas— deba debatir sobre cuál es su sentido y su función, recuperar el valor de la teoría y el sentido de la academia. También plantea recuperar el sentido de un pensamiento hermenéutico, comprometido con buscar una explicación y comprensión de lo real. Otro punto más que me resulta muy interesante, sobre todo si se traslada al ámbito de la práctica educativa, es aquel que apunta que es necesario recuperar al profesor como un intelectual, lo cual implica el reconocimiento de los docentes de sus carencias intelectuales. Finalmente, el autor estimula la reflexión en cuanto a concebir a la docencia como una profesión, no como un servicio, ya que esto permitirá pensar y formular con seriedad programas de formación docente. La formación es un proceso que no tiene fin y se da en la misma institución

Me parece importante recuperar que Gómez Sollano nos deja, a los que nos decimos formadores, una innegable tarea cuando plantea como problema relacionado con la formación de sujetos, interrogarse acerca de las condiciones de posibilidad que el sujeto tiene para hacer de lo insólito, de lo contingente, de lo procesual, parte de su mundo y de la experiencia histórica en la que se articulan memoria y utopía. A las instituciones educativas y formadoras de sujetos les propone repensar su función y su rol en término de lo que ella denomina momentos y niveles de problematización, por ejemplo, privilegiar la dimensión epistemológica para pensar las implicaciones que tienen ciertas categorías en la conformación de formas de razonamiento, desarrollar categorías y conceptos para explicar la compleja relación educación—procesos sociales, hacer uso reconstructivo y crítico de la teoría y del carácter discursivo de los procesos sociales, establecer relación entre construcción de conocimiento, subjetividad, reenganches culturales y cognitivos, y conversión de la ciencia.

A dos años luz de distancia

Líneas atrás mencioné que ya no soy el mismo, que como profesionalista del campo de la educación he evolucionado y me he transformado. ¿Cómo puedo ver eso?, ¿qué es lo que valida este aserto?, ¿en cuáles aspectos me he (trans)formado?

Considero que la evidencia más fiel y palpable de mi (trans)formación es la forma en que ahora significo y practico la docencia y la educación. Ahora veo a la escuela y al aula como un espacio de opinión pública en donde se deben poner en tensión y en práctica los valores de la democracia, la tolerancia, el respeto a la otredad y a la diferencia, la equidad, la participación, la colaboración, entre otros. Creo en que la escuela es y debe ser una arena de lucha ideológica y de debate intelectual (McLaren, 1994), y una superficie de inscripción en donde uno puede dejar huellas de lo que es o de lo que en algún momento histórico fue. El aula es el espacio por excelencia en donde el sujeto puede trascender en forma y en idea, esto brinda la posibilidad de *seguir siendo sin estar*. La escuela y el aula son espacios en donde las relaciones de poder se dan de una forma extraña, difusa y borrosa; en otras palabras, ya no se sabe quién detenta el poder, o mejor dicho dónde está el poder, o expresado de otra forma, quién sobredetermina a quién. Basta con pensar en el rol académico y en la significación social que el docente ha ganado, ¿quién no ha escuchado qué tan necesaria es la participación del docente?

El alumno ya no es para mí el dispositivo de mis saberes ni de los saberes sociales. No es un camello que ha de colmar la joroba con información hasta el hastío, para que la ocupe en el momento en que haya de satisfacer la escasa sed de resolver problemas y de interesarse por entender y comprender lo que acontece en su mundo y en los otros. Por el contrario, el alumno es un sujeto que tiene en la educación la manera de tener potencialmente el *mundo a sus pies*. En este sentido, la educación ha de consistir en la formación de sujetos conscientes de los procesos histórico–sociales que emergen, viven y mueren más dinámicamente. Por medio de la educación he de intentar formar sujetos analíticos y reflexivos con posibilidades de efectuar críticas severas y puntuales de las incongruencias, exageraciones y aberraciones generadas por la crisis total y global que atraviesa y sobredetermina el (des)orden mundial. He de formar sujetos capaces de transformar su realidad y otras realidades.

La formación en el posgrado me ha permitido observar y comprender la dificultad, regularmente traducida a incapacidad, de estar cerca de los procesos de cognición de los alumnos, y que esta falla ha sido una

de las más significativas causas de los fracasos escolares (reprobación, deserción, bajo aprovechamiento, deseducación, analfabetismo funcional) de los alumnos.

El proceso didáctico o de estudio lo entiendo como un proceso inextricablemente contingente, amenazado constantemente por la irracionalidad de los sujetos, por la ilógica y las múltiples lógicas de procesos, dinámicas, decires y haceres. Es un proceso en el que emergen las pasiones, las necesidades, los intereses y desintereses de los sujetos. Para el maestro (o para mí como tal) es un proceso que provoca, incita y seduce por su naturaleza compleja, y por que complementa la falta en el sujeto en términos de los gustos y placeres dados por la actividad de enseñar y aprender.

En el posgrado aprendí sobre los procesos de lo educativo: planeación, estrategias, evaluación, gestión y administración; y sobre los procesos de lo social: globalización, posmodernidad, sistemas y neoliberalismo. Reconceptualicé y resignifiqué ciencia, epistemología, paradigma, investigación, método y técnica.

Aprendí a leer y a escribir (arriesgándome a que esta no sea la mejor evidencia), aprendí a escuchar, a observar, a decir y callar, a hacer y ocultar.

Aprendí a disminuir el umbral de las ocho horas reglamentarias de sueño por sólo tres o cuatro. Aprendí a compartir, a tolerar, a reconocer y a aceptar, a construir, a tejer entramados, a articular, a soñar y a volar muy lejos.

Conocí otro mundo, otra ciencia, conocí y aprendí de la humildad de los docentes, de los seminarios que, pese a su prestigio y gran trayectoria, siempre estuvieron ahí con nosotros. Aprendí a organizar y a organizarme, a coordinar, a debatir y conciliar, a construir.

Me he formado como un sujeto que reconoce su compromiso con el mundo. Me entristece y enfurece ver y saber de los deterioros y abusos que hacemos de nuestro ambiente natural.

Finalmente, la formación en el posgrado me ha dado la posibilidad de alumbrar con un espectro de luz más amplio las realidades en que estoy inserto. Ello me ha permitido ver tonalidades distintas de las cosas. Sin embargo, esta visión más crítica y más focalizada ha pagado un costo (alto por cierto), puesto que la realidad y el mundo ya no se me muestran iguales, entonces, parece ser que lo que está siendo no es, sino que es percepción.

Referencias

- Beillerot, J. (1998). "La formación de formadores", en *Formación de formadores*. Serie: Los Documentos 1. Argentina, Universidad de Buenos Aires, pp. 11–28.
- Díaz-Barriga, Á. (1988). "La formación de profesores un problema estructural", en *Contribuciones para una Teoría de la Formación Docente*. Serie Debate Pedagógico. México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos e Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 30–43.
- Eguinoa, A. (2003). *Género, identidad y docencia*. Ponencia presentada en el primer Encuentro Interinstitucional Género y Profesión Académica, Xalapa, Veracruz.
- Ferry, G. (1997). "Pedagogía de la formación" en *Formación de formadores*. Serie: Los Documentos 1. Argentina, Universidad de Buenos Aires, pp. 17–85.
- Gómez, M. (2000). "Problemática de la formación en la post-crisis", en Buenfil, R. (coord.), *Los márgenes de la educación*. Col. Cuadernos de construcción conceptual en educación Núm. 1. México, Plaza y Valdés, pp. 165–186.
- . (2001). "Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas", en Gómez, M. y Orozco, B. (coords.), *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. Col. Cuadernos de construcción conceptual en educación Núm. 3, México, Plaza y Valdés, pp. 55–88.
- Hall, S. (2000). "Who needs identity?", en Buenfil, R. (coord.) *Los márgenes de la educación*, Col. Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación Núm. 1. México, Plazo y Valdés, pp. 227–254.
- Hernández, G. (1995). *Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes en Neza ¿Más turbados que nunca?* (Tesis.) México, pp. 35–57.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. España, Narcea, pp. 32–44.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1994). "Posmarxismo sin pedido de disculpas", en *Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 111–140.
- Liotard, F. (1993). *La condición posmoderna*. México, Rei, pp. 13–41.
- McLaren, P. (1994). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. (trad.) González, M. México, CESU-UNAM, Porrúa.
- Pérez, Á. (1992). "La función y formación del(a) profesor(a) en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en Sacristán, G. y Pérez, Á. *Comprender y transformar la docencia*. Madrid, Morata, pp. 398–429.

La formación de sujetos en el medio indígena: una historia personal

Bernardo Flores Cruz*

Introducción

La educación es un hecho social cuya importancia resulta indiscutible si recordamos que todos los seres humanos, en todos los momentos de la vida, estamos sujetos a ella, desde el seno de la familia, en la comunidad, en las actividades sociales o en aquellas en las que intervienen las instituciones educativas.

La educación, sin duda es una de las superestructuras de la sociedad, íntimamente relacionada con las características y los problemas de cada grupo social y cada época. Si bien es cierto que la educación está vinculada a la sociedad, que le impone su propia orientación, también lo es que ninguna otra superestructura dispone de tanta capacidad para modelar a los hombres y a las mujeres para influir en la estructura general de la sociedad.

Visto de esta manera, el fenómeno educativo ha preocupado a todos los grupos humanos, particularmente a los Estados que han comprendido que a través de la educación pueden preparar a los niños y jóvenes para participar positivamente en el cambio que produzca el progreso social.

Si recordamos un poco sobre la educación que se brindaba en la época prehispánica, nuestras grandes civilizaciones indígenas, entre ellas la Mexica, formaban en sus instituciones educativas, como los *Tepochcallis* y el *Calmekak*, a los hombres para que cumplieran satisfactoriamente las tareas que mejor convenían a la sociedad de la que formaban parte.

Breve recuento histórico sobre la formación escolar de sujetos en el medio indígena

Durante la Conquista de México y los siglos de vida colonial prevaleció la evangelización y castellanización de la población indígena, aunque “la mayoría de ella permaneció al margen de una atención escolar” (Hernández, 1981) porque el trabajo en las encomiendas no requería de una elevada capacitación.

* Egresado de la Maestría en Educación de la UPV. Actualmente es asesor técnico-pedagógico en la Dirección de Educación Indígena de la SEC.

Con la Revolución Mexicana se impulsó la educación pública a cargo del Estado, integrada hasta en la actualidad por su acción práctica y explicación ideológica, de esta manera se dio inicio a las Escuelas Rudimentarias, la Casa del Pueblo y las Misiones Culturales, y con ellas dos corrientes sobre cómo debía ser la enseñanza para los grupos indígenas.

Jaime Torres Quintero, partidario de un programa tradicional para los indígenas, afirmaba que:

Enseñándoles en su lengua contribuimos a la conservación de ella, lo cual será muy hermoso para los lingüistas y anticuarios, pero un obstáculo siempre muy considerable para la civilización y para la formación del alma nacional. No enseñándole en su lengua, el indígena se verá precisado a aprender el español, aún cuando olvide su lengua nativa (Torres, cit. por Brice, 1972).

José Vasconcelos, primer Secretario de Educación Pública al fundarse ésta en 1921, veía la castellanización como el vehículo imprescindible para integrar al indígena a la sociedad nacional. Empleando para la enseñanza del español el método directo, el cual no necesitaba hacer uso de traducciones, sino que los alumnos repetían constantemente el nuevo idioma hasta memorizar; la primera restricción fue emplear su lengua materna.

Con el método directo el niño oía el término, lo asociaba a una imagen mental, y a fuerza de repetición y práctica el proceso de la asociación de la palabra con la imagen mental coincidía inmediatamente, y en el caso del aprendizaje de un segundo idioma, sin intervención alguna del idioma materno (Brice, 1972).

El impacto era muy fuerte al aprender una segunda lengua que no se comprendía, sólo se repetía mecánicamente.

La segunda corriente, sostenida fundamentalmente por antropólogos, lingüistas y filólogos, proponía que se utilizaran las lenguas indígenas como puente para la castellanización, al mismo tiempo que pugnaban por que los valores de las culturas indígenas se rescataran y preservaran.

Así surgió la alfabetización en lengua indígena, con proyectos como el Tarasco, en donde se enseñaba a los niños y a los adultos a leer y escribir en su propia lengua y después se les inducía a la enseñanza del Español. Esto sucedió en la época del Presidente Lázaro Cárdenas, quien reconocía a los indígenas como seres sociales capaces de conservar su integridad cultural.

Otros hechos relevantes fueron la formación de los primeros promotores culturales bilingües por parte del Instituto Nacional Indigenista (INI), a partir de 1951, y la puesta en operación del Servicio Nacional de Promotores

Culturales Bilingües como responsabilidad de la SEP en 1964. Esto gracias a las recomendaciones de la UNESCO sobre el empleo de las lenguas vernáculas y al acuerdo emitido por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, en el sentido de que para la enseñanza de las comunidades indígenas era necesario reclutar a jóvenes originarios de las propias comunidades que conocieran la lengua y la cultura de sus pueblos.

El servicio de promotores culturales bilingües fue el primer paso hacia la aceptación, por parte de la SEP, sobre el uso de la lengua materna en la enseñanza de los indígenas. Sin embargo, precisamente en el periodo 1964–1970:

Bajo el régimen de Díaz Ordaz no pudieron efectuarse cambios significativos en los asuntos indígenas; además la cantidad y calidad de los estudios antropológicos sobre la problemática indígena tuvo un declive considerable, debido aparentemente a la falta de presupuesto (Scanlon, 1982).

Con Luis Echeverría Álvarez se recobraron algunos de los espacios para el indigenismo, lo que trajo como resultado el “indigenismo de participación” (Scanlon, 1982) que tuvo como finalidad que los indígenas fueran incluidos en la formulación de sus políticas. Gran parte de los datos obtenidos sólo sirvieron para preparar y justificar las nuevas políticas para el siguiente sexenio.

En 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI):

Sus trabajos se orientaron básicamente a reorganizar administrativamente los servicios y, en los aspectos pedagógicos, a reforzar el área del lenguaje, mediante la elaboración de los libros de texto para la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua indígena y del español oral como segunda lengua; los planteamientos fluctuaban entre el uso del castellano o de la lengua indígena, en esta última posición se señalaba que siendo la lengua principal vehículo transmisor de la lengua había que defender su espacio dentro del aula (González, 1990).

La educación bilingüe–bicultural pretendía por tanto “generar una atmósfera que preserve, refuerce y desarrolle valores, formas y concepciones de la vida de los grupos étnicos, y que estimule asimismo el sentido de dignidad y autoafirmación de los indígenas” (Lezama, 1982).

Se había contemplado una educación para los indígenas que respondiera íntegramente a sus necesidades y aspiraciones, ofreciéndoles preparación en los niveles de preescolar y primaria, complementándola con proyectos colaterales como: Albergues Escolares, Radio Bilingüe, Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena, Brigadas de Desarrollo y Mejoramiento Comunitario, y Procuradurías de Asuntos Indígenas.

No obstante, los niños se formaban en las escuelas con el plan y los programas nacionales, mismos que resultaban incongruentes para el medio indígena; esto se tradujo en ausentismo, reprobación, deserción y bajo aprovechamiento escolar.

Por ello, fue necesario realizar un diagnóstico de la educación indígena, y a partir de 1983 la DGEI inició la instrumentación de acciones para intentar solucionar las problemáticas detectadas, tales como carencia de espacios educativos, limitaciones en materia de recursos materiales y financieros, deficiente preparación de los maestros y, sobre todo, la incongruencia de los programas de estudio con la problemática de los grupos indígenas y el desarrollo integral de los niños.

Reconociendo que no era suficiente plantearse metas como, por ejemplo, abarcar la cobertura total de la demanda potencial en primaria, contratar un mayor número de profesores, mejorar las instalaciones o aumentar el presupuesto; sino que lo verdaderamente necesario era revolucionar la educación de manera integral, para lo cual ésta tendría que corresponder al entorno en que se imparte.

En el diagnóstico que se hizo de la educación indígena se reconoció “lo inadecuado de los planes y programas de estudio para responder a las características y necesidades educativas y culturales de las etnias” (Poder Ejecutivo Federal, 1984).

Respecto a la formación de profesores se afirmó que era improvisada y defectuosa, lo que obstaculizaba su desempeño docente; pero además que era precario el apoyo para su capacitación y actualización; sin contar con la insuficiente asistencia técnica puesto que no existían instituciones específicas para la formación de profesores indígenas. Sin embargo, en el apartado dedicado a la formación, superación y actualización del magisterio no se incluyó a los docentes indígenas, a pesar de la necesidad reconocida de realizar programas permanentes de formación docente.

El modelo de la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas

Como resultado del diagnóstico aplicado al Proyecto Bilingüe Bicultural, la DGEI plantea el enfoque intercultural de la educación indígena como una alternativa para superar los enfoques homogeneizadores, evitando que la formación de ciudadanos se base en la exclusión y, además, lo propone como el enfoque metodológico adecuado para considerar los valores,

saberes, conocimientos previos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos para transformar la práctica docente. Es decir:

Como un enfoque de educación abierta y flexible, enraizada en y a partir de la propia cultura, pero abierta al mundo; una educación que promueve un diálogo entre tradiciones culturales que han estado en permanente contacto, que mira lo ajeno desde lo propio y que observe e interactúe desde su autoafirmación y autovaloración.

La educación intercultural bilingüe debe tener como característica básica la de ser bilingüe, al considerar que cada lengua, como producto de cada cultura, es portadora de los símbolos de ésta: su concepción del mundo, sus valores, etc.; lo que representa un potencial pedagógico y didáctico para el maestro y una necesidad básica para la conformación de la identidad del alumno.

Con apego a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y a la Ley General de Educación, la educación intercultural debe orientarse bajo las siguientes líneas de formación, entendidas como la expresión genérica de los fines y propósitos educativos, así como de los contenidos culturales esenciales de la educación, expresados en el marco filosófico nacional. Dichas líneas son:

- Formación para la identidad, que promueve que las niñas y los niños indígenas logren asumirse y ser reconocidos como miembros de la sociedad nacional, de la sociedad regional y de la sociedad local, a partir de la educación y el desarrollo de las lenguas indígenas y el español como lengua común a todos los mexicanos y principales vehículos de comunicación; el conocimiento de la historia, la geografía y los problemas nacionales, regionales y locales, así como la apreciación de los valores que ha creado la sociedad mexicana durante su proceso histórico.
- Formación para la democracia, que consiste en desarrollar actitudes de solidaridad en la solución de los problemas, y la capacidad para participar en forma creativa, solidaria, crítica y responsable en los procesos sociales. Es decir, el desarrollo de actitudes de ayuda mutua, convivencia pacífica y de respeto, así como de aceptación de sí mismos y de los demás.
- Formación para la solidaridad internacional para desarrollar actitudes de respeto y compromiso hacia otros países y pueblos, a partir del reconocimiento del derecho a la autodeterminación y la soberanía que tienen tanto la nación mexicana como los otros países y pueblos; con base en la comprensión de sus problemas económicos, políticos y sociales más relevantes, y el conocimiento de los principales aspectos de su cultura, historia y geografía.

- Formación para la salud a partir del conocimiento del cuerpo humano y sus funciones, de la adquisición de hábitos, actitudes y prácticas que favorezcan su salud, y de la identificación de los factores individuales, sociales, culturales y ambientales que la afectan e interfieren con la realización adecuada de las actividades humanas.
- Formación ecológica, que promueve la concienciación para aprovechar racionalmente los recursos naturales, el compromiso de mantener el equilibrio ecológico, a partir del conocimiento de los elementos y las relaciones que integran el medio ambiente, así como la concienciación del papel que los individuos, los asentamientos humanos y la dinámica poblacional juegan en la preservación de los ecosistemas.
- Formación estética, promueve que los niños desarrollen la sensibilidad y las actitudes para disfrutar, apreciar y preservar las manifestaciones del arte, la naturaleza y la capacidad para expresarse en diferentes lenguajes artísticos. A partir del conocimiento de las obras del hombre y de la naturaleza, y los procedimientos de la producción artística y del desarrollo de la creatividad.
- Formación científica, con ella se pretende que los niños indígenas desarrollen la capacidad de construir explicaciones objetivas de los fenómenos naturales y sociales, y tengan una visión científica del mundo, desarrollando la creatividad y las estructuras lógicas del pensamiento y de la apropiación de conceptos, métodos y lenguajes derivados de las disciplinas científicas.
- Formación tecnológica. Se pretende que los alumnos indígenas desarrollen la capacidad para encontrar soluciones a problemas prácticos de distinto orden, a partir del desarrollo de la creatividad en el uso de los recursos disponibles y de la comprensión de las principales características de la tecnología y de su relación con los avances científicos, los procesos productivos y las necesidades locales, regionales y nacionales (SEP, 2000).

En este proceso de construcción de una educación intercultural bilingüe acorde a las exigencias sociales del país y del mundo entero, se identifican como necesidades básicas de aprendizaje las siguientes:

- De comunicarse
- De interactuar con el mundo natural
- De interactuar con el mundo social
- De cuantificar el mundo
- De expresarse estéticamente

Mi origen en el medio indígena y las repercusiones en la vida cotidiana: ¿quién soy?

Soy Bernardo Flores Cruz, nací en una localidad indígena: Las Palmas, del municipio de Chicontepec, Ver.; mi lengua materna es el náhuatl y es el vehículo de comunicación en la localidad. Mis padres se dedican al cultivo de la tierra y a otras actividades agropecuarias de la región para complementar el sustento familiar.

Me considero afortunado porque junto con mis hermanos somos los únicos del pueblo que no llevamos por nombre el de algún santo de la religión católica, debido a la fuerte influencia de la castellanización y evangelización que se emprendió en las comunidades indígenas.

Aprendí a hablar en náhuatl desde niño en el interior del núcleo familiar y comunitario, aprendí también a valorar y respetar mi entorno, los valores de la cultura, los conocimientos de mis padres y abuelos; a corta edad aprendí a realizar las labores del campo y a reconocer los ciclos de vida de cada producto que consumimos diariamente.

En el ámbito de formación escolar soy producto de dos corrientes o políticas educativas. En 1^{er}, 2^o, y 3^{er} grados de primaria fui formado por el método directo implementado por José Vasconcelos, quien decía que la castellanización era el vehículo imprescindible para integrar al indígena a la sociedad nacional.

Tuve que repetir grados de primaria porque no entendía lo que en la clase se decía, mi estructura de pensamiento estaba basada en la forma de pensar en náhuatl, en tanto que las clases se desarrollaban en español por una profesora monolingüe.

Posteriormente, en mi localidad de origen se abrió una escuela del subsistema de educación indígena, bajo el enfoque “bilingüe–bicultural” (dos culturas: la indígena y la castellana); éste consistía en formar a ciudadanos a partir de su realidad social, cultural y lingüística, y con pleno reconocimiento de los valores nacionales y universales, para que respondan a los intereses y las necesidades de su comunidad en particular y de la nación en general.

En esta escuela se utilizaba la lengua indígena como puente para la castellanización. En ella fui libre de expresarme en mi lengua materna, la construcción de nuevos conocimientos tuvieron relación estrecha con mi entorno social, cultural y lingüístico. Considero que esta segunda

opción permitió mejorar mi aprendizaje, tanto en la construcción de nuevos conocimientos como de la segunda lengua.

Los niños nativos de las comunidades indígenas desarrollan sus habilidades comunicativas en la familia y en la propia localidad, en estos ámbitos aprenden a comunicarse con la lengua de sus padres. Al incorporarse a la escuela cambian de contexto social, cultural y lingüístico a uno en el cual se aplican reglas y tareas específicas, se emplea una lengua de comunicación distinta a la suya, que para muchos de ellos es completamente desconocida, y en la mayoría de los casos se enfrentan a un maestro monolingüe en castellano con ideas, intereses y formas de vida diferentes a las de ellos.

En este ambiente de convivencia escolar los educandos experimentan cambios, confusiones e inseguridad que finalmente los orillan a ausentarse constantemente del salón de clases, o desertan para incorporarse a las tareas del campo, al fin y al cabo para trabajar en el campo no se requiere desarrollar mucho el intelecto, ya que allí se emplea la fuerza física.

Su condición lingüística y cultural los limita para interactuar y comprender los contenidos de estudio, más aún cuando el docente no toma en consideración la lengua materna de los educandos y sus conocimientos previos como punto de partida para el desarrollo de procesos de construcción de nuevos conocimientos.

Estas limitaciones se van presentando e incrementando paulatinamente en todos los grados de la educación primaria, algunos alumnos son promovidos a los grados inmediatos superiores sin haber desarrollado las habilidades básicas de la comprensión de la lectura y la escritura, lo cual pone en desventaja a los estudiantes indígenas con relación a los de otra condición social.

Por ejemplo, en una visita que realicé a una escuela ubicada en la sierra de Tequila, Ver., cuestioné a un profesor sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que desarrolla en el aula con los alumnos y contestó: "no hay problema, con el maestro del siguiente grado se van a regularizar, lo importante es que pasen el año".

Mi formación escolar: breve recuento

Los dos primeros grados de primaria los realicé en una escuela ubicada en una comunidad indígena atendida por maestros monolingües, en ella cursé dos años el 1^{er} grado y también dos años el 2^o. El 3^{er} grado, en otra escuela similar cercana a mi lugar de origen; 4^o y 5^o grados en la

escuela bilingüe de mi localidad, y el 6° en el Centro de Integración Social de Acececa, en Tantoyuca, Veracruz.

Los dos primeros grados de secundaria los realicé en la Técnica Agropecuaria Núm. 9, ubicada a 50 minutos de la casa de mis padres y el tercero en la Técnica Núm. 61 de los Ajos Santa Clara, Tantoyuca, Ver. La preparatoria la llevé a cabo en la ciudad de Córdoba, Ver., y al terminar este nivel me incorporé como promotor educativo en el subsistema de educación indígena, inmediatamente después a los estudios de normal básica, en cursos sabatinos. Posteriormente, realicé la Licenciatura en Educación Indígena, modalidad escolarizada, en la unidad Ajusco, México, D.F.; y, seis años después, la Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV).

Como maestro de educación primaria indígena, me considero afortunado, por un lado porque entiendo perfectamente las dos posturas de la política educativa: la de exterminar las lenguas indígenas para imponer el español como idioma nacional, y la de aprender español, respetando, conservando y fortaleciendo las lenguas indígenas como medios de comunicación, tanto orales como escritas.

Mi formación básica en dos escuelas primarias de sistemas de enseñanzas diferentes me ha permitido entender que los maestros de grupo (en nuestros inicios en la docencia) actuamos y enseñamos, exactamente como fuimos enseñados por nuestros profesores, y poco a poco mejoramos nuestro trabajo. Pero estoy convencido de que la práctica en las aulas es el mejor espacio para consolidar la formación de un docente, vinculado por supuesto con el intercambio de experiencias con los colegas de trabajo y con los conocimientos teóricos y las experiencias de los maestros de las instituciones formadoras de docentes, pero ante todo basado en el interés personal de ser mejor cada día.

En mi caso, en mis inicios como docente frente a grupo retomé la parte más agradable de mi vida como alumno de primaria indígena y la transporté a mi práctica escolar con los alumnos, traté por todos los medios de respetar sus condiciones sociales, culturales y lingüísticas, de ser tolerante ante cualquier contingencia, considerando siempre que el papel del maestro es una responsabilidad tan delicada como importante en la formación de futuros ciudadanos, independientes, autónomos, críticos y reflexivos.

Actualmente, en mis funciones como asesor técnico en el Departamento de Educación Indígena aportó lo mejor de mis experiencias y conocimientos para desempeñar mi trabajo con la mayor eficacia posible,

siempre pensando en los destinatarios finales, que son los niños; y a ellos los ubico como cuando yo era alumno de primer grado, claro, aunque los tiempos han cambiado y los niños viven en otras condiciones, para mejorar mi desempeño profesional me inspiro en mi niñez.

No me considero mal docente, tampoco excelente, sin embargo, busco y me preocupo por mejorar constantemente; para mí no ha sido fácil salir de mi entorno y sacudirme un poco de mis diferencias culturales y lingüísticas con respecto a la cultura nacional, como tampoco incursionar en ambientes diversos y adversos. El haber ingresado a la maestría y poder terminarla es un triunfo más para mi persona, y el reto es obtener el grado de maestro.

¿Cómo se concibe la formación docente para el medio indígena?

En teoría, los maestros de educación indígena son sujetos que actúan en una escuela o espacio concreto, trabajan con niños que conviven en un contexto sociocultural y lingüístico, se relacionan con padres de familia, con otros maestros y con autoridades educativas, y realizan diversas actividades que rebasan las relaciones maestro–alumno.

Su práctica está hecha por algo más que el conocimiento de las asignaturas, los métodos o las estrategias didácticas. Conforme a esto, la formación que se les ofrece debe posibilitarles su permanente crecimiento profesional, desarrollar su creatividad y sus competencias para responder a situaciones del entorno específico de su práctica.

El perfil del educador profesional reflexivo implica una formación de nivel superior y sobre todo el desarrollo de capacidades para vincularse con la teoría pedagógica, para diagnosticar las necesidades educativas de sus alumnos, para construir y adaptar métodos pertinentes de enseñanza, y para flexibilizar y adecuar el currículum a su propio entorno. Este tipo de enseñante debe, además, interactuar, cooperar y construir conocimiento pedagógico con otros colegas y promover la participación de la comunidad en la educación de los niños.

En este sentido, la formación docente es un proceso integrado, sistemático y permanente que se concreta en la continuidad y progresión de las acciones desde la biografía personal, formación inicial para la docencia a través de instituciones formadoras y, de manera relevante, el ejercicio profesional cotidiano.

Con estas acciones se busca que los docentes sean capaces de hacer de su práctica un acto intencional, reflexivo y compartido con otros colegas, de construir una práctica docente aplicando flexiblemente el currículum, recreándolo y construyéndolo, y de generar alternativas de enseñanza que atiendan a las necesidades y características de los niños indígenas.

Sin embargo, para algunos docentes del medio indígena su práctica todavía se torna mecánica y tradicional, aún están lejos de realizar una práctica creativa y reflexiva debido a las condiciones de escolaridad con que han ingresado al servicio en distintos momentos históricos.

Mencionaré brevemente lo que hemos vivido en el proceso formativo, con la intención de explicar, en parte, por qué los maestros solicitamos (me incluyo porque en otros periodos fui maestro de grupo) métodos y técnicas para resolver en lo inmediato las dificultades que se enfrentan en el aula, y por qué la ausencia de una reflexión sistemática sobre nuestro quehacer.

La razón es porque así nos enseñaron y así aprendimos a ser maestros durante las diferentes experiencias vividas.

En el subsistema de educación indígena no existe una formación profesional previa, como la Normal Básica, en la que antes de ingresar al servicio a los futuros maestros se les ha habilitado y habilita en cursos intensivos, hoy llamados Talleres de Inducción a la Docencia, cuya duración ha variado de seis, cuatro, dos meses, incluso han llegado a reducirse hasta a una semana por falta de presupuesto; por ende, los maestros padecen de serias y graves limitaciones pedagógicas y se encuentran bajo una concepción instrumentalista.

Todos los maestros ingresan al servicio de educación indígena con estudios de bachillerato; muchos de ellos no son indígenas y solamente ocupan la docencia como fuente de empleo. En tanto que los maestros indígenas no leen, ni escriben su propia lengua materna.

En ambos casos carecen de metodologías y técnicas para la enseñanza bilingüe y, debido a su escasa formación académica, se ubican en completa desventaja para desarrollar adecuadamente sus tareas escolares.

Actualmente para los que tienen estudios de bachillerato, la opción es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) o la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), que intentan brindar este tipo de formación para docentes en servicio con opciones en las licenciaturas en educación primaria y preescolar para el medio indígena.

Formación que aún no posibilita desarrollar plenamente los planteamientos que se hacen en el modelo de la Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Indígena, institución rectora del servicio educativo para las comunidades indígenas del país.

Los docentes indígenas y no indígenas alternan el trabajo en el aula con los estudios de licenciatura en cursos sabatinos. En lugar de dedicar tiempo después del horario de clases para planificar las actividades escolares, prefieren dedicarse a realizar las tareas encomendadas por los asesores de las unidades UPN o UPV, quienes en su mayoría son maestros mestizos que desconocen las problemáticas sociales, culturales y lingüísticas de las poblaciones indígenas, conduciéndolos a reproducir prácticas educativas similares a su formación como docentes del medio rural o urbano, a pesar de que los planes de estudios de licenciatura para el medio indígena presentan especificidades y particularidades en su enfoque.

Aclaro que estudiar en cursos sabatinos no es malo, al contrario, para los que nos gusta la docencia nos ayudan a intercalar el trabajo en el aula con las experiencias que se adquieren durante la formación académica.

Lo malo es cuando el docente indígena no relaciona su trabajo en el aula con los estudios de licenciatura, los consideran como dos cosas distintas, y no combina la teoría con la práctica.

Se torna aún más problemático y, por ende, una limitación en la formación académica, cuando el docente indígena no retoma el autodidactismo y no solicita apoyo u orientación a algún compañero de mayor experiencia laboral; además algunos docentes son absorbidos por el medio ambiente de las comunidades y se integran fácilmente a los vicios más frecuentes.

Por otro lado, las instituciones encargadas de la educación indígena, tanto en los ámbitos federal como estatal, no han implementado las metodologías para la enseñanza bilingüe; los materiales elaborados no están apegados a la realidad de las comunidades indígenas, por tanto no se utilizan; la mayoría de los docentes no están alfabetizados en su lengua, es decir, no leen ni escriben.

En suma, en la educación bilingüe han existido problemáticas históricas y contextuales a lo largo de muchas décadas, lo cual no ha sido posible subsanar de manera inmediata y satisfactoria.

Todo este cúmulo de limitaciones y deficiencias han derivado en prácticas educativas deficientes. Lamentablemente un alto porcentaje de alumnos de 6° grado egresa sin saber leer ni escribir bien, y como consecuencia no aprueba los exámenes de admisión para la enseñanza secundaria; inclusive algunos ni siquiera lo intentan porque son sabedores de las condiciones académicas en que se encuentran, no se sienten lo suficientemente preparados para enfrentar nuevos cambios y retos, además de saber que en este nivel tendrían que estudiar el idioma inglés, idioma que les es ajeno tanto a ellos como a la cultura nacional.

Referencias

- Beillerot, J. (1998). *Formación de Formadores*. Serie los Documentos. Argentina, Novedades Educativas.
- Brice, Sh. (1972). *La Política del lenguaje en México, de la Colonia a la Nación*. México, INI.
- González, E. (1990). *Currículum de Educación Indígena y Proyecto Social: Un punto de vista*. México.
- Hernández, N. (1981). "Educación y Realidad Social Indígena", en *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*. Núm. 103. México, UNAM.
- Lezama, J. (1982). "Teoría y práctica en la educación bilingüe", en Lezama J. y Scanlon A.
- Pérez, Á. (1992). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en Sacristán, G. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Poder Ejecutivo Federal (1984). *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984–1988*. México.
- Scanlon, A. (1982). "El papel de la Antropología en el desarrollo de la educación Indígena bilingüe–bicultural en México", en Lezama, J. y Scanlon A.
- Torres, cit. por Brice, Sh. (1972). *La política del lenguaje en México, de la Colonia a la Nación*. México, INI.

Policrisis estructural identitaria del docente en educación básica

Rigoberto Morales Landa*

¿Docente? ¿Por qué?

Inicio este prolegómeno desentrañando efímeramente un poco de mi historia, en cuanto a las bases formativas que sirvieron como plataforma y catapulta del nodo identitario dinámico que hoy me sustenta. Vi mi primera luz en un pueblo del estado de Veracruz llamado “Las Minas”, a inicios de la década de los 60. Soy el primero de ocho hijos de un matrimonio donde las limitaciones económicas fueron siempre el “pan de cada día”; con el correr del tiempo mi padre trabajó en una planta hidroeléctrica propiedad de la paraestatal Comisión Federal de Electricidad, aún así, la escasez y la falta de todo continuaron.

No asistí al preescolar porque en aquella época todavía no existía este servicio educativo en las comunidades rurales, así es que mis primeras incursiones en los ámbitos escolares las hice en una escuela primaria tridocente del estado. No sé si los recuerdos que tengo de aquella época hagan que perciba esta etapa de mi vida sin grandes cambios, ni de profesores ni de roles dentro de la escuela.

Más tarde tuve que emigrar a la ciudad de Xalapa donde ingresé a la Escuela Secundaria Federal Núm. 1,¹ a la cual asistí en el turno matutino durante los siguientes tres años. El cambio repentino de un ambiente a otro, de una escuela con 50 alumnos a otra en la que había 800, de interactuar con tres maestros de manera casi individual a ser sólo un número en las listas de los incontables docentes que todo el día entraban y salían de los salones de clase, me hizo enfrentar y adecuarme a este nuevo *contacto cultural* —como lo llama De Alba— complejo, conflictivo, contradictorio y productivo, ajeno por completo a la experiencia construida antes de mis 12 años. El impacto recibido fue dislocante² en la mayoría de mis construcciones sociales hacia ese momento y por supuesto afectó mi identidad³ como sujeto de la determinación social rural.

* Egresado de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana, actualmente se desempeña como profesor de educación primaria y como responsable del Área de Evaluación Institucional y Encargado de la Búsqueda de Información Especializada en los Estudios de Posgrado de la UPV.

¹ Hoy es la Escuela Secundaria General “Lic. Sebastián Lerdo de Tejada”.

² Por dislocación me refiero a aquellos eventos que no pueden ser representados dentro del espacio social de representación, y por tanto tienden a minar la función de su propio espacio como superficie privilegiada de inscripción (Torfing, 1998, p. 46).

³ Hablo de identidad como un sistema abierto, una estructura que, aunque funciona con cierta regularidad—estabilidad por periodos, no es cerrada ni acabada, sino un sistema “vivo” en continua interacción con el medio y, por lo tanto, susceptible de ser transformada (González, 2003, p. 220).

A esa inestabilidad que provoca nuestro arribo a un mundo extraño y ajeno viniendo de ese otro que creemos conocer y sentimos pertenencia a él, es a lo que llamo entrar en una crisis estructural identitaria que, aunque productiva, es desestabilizante por necesidad. Y aunque no se termina de salir de un mundo para entrar en otro, estos dos se anudan en la identidad del sujeto para formar nuevas estructuras identitarias. Este proceso durará toda la vida, transformando estas estructuras de manera constante e indefinida.

Así, convencido de poder llegar a ser Ingeniero Mecánico–Electricista, ingresé al CECYT 36 (hoy CBTIS 13), escuela preparatoria técnica no terminal, dentro de la cual me inicié en la capacitación para el trabajo en la especialidad de electromecánica; sin embargo, no pude terminar con este proceso porque a finales del quinto semestre tuve que abandonar los estudios debido a conflictos personales con un docente de la institución.

Al reflexionar sobre esta parte de mi historia, aunada a mi experiencia dentro de las aulas, comparto la opinión de McLaren cuando menciona que las escuelas no son espacios ascéticos destinados únicamente a la instrucción, formación o información de los educandos, sino más bien verdaderas arenas culturales en las que se debate una heterogeneidad de fuerzas económicas, políticas, culturales, ideológicas, etc., en una lucha irremisible por el poder y la dominación (McLaren, cit. por González, 2003, p. 213) que se genera en muchas direcciones, afectando productivamente las relaciones docente–educando. Por un lado, el docente en defensa de su poder al no hacer barata su oferta laboral; y por otro, el educando en la búsqueda del *statu quo* que dan las ‘buenas calificaciones’. El resultado de esta confrontación fue, el docente, al ejercer el poder por medio de la posición que le daba su saber en ese momento, quedó en su misma posición; y el educando, queriendo igualar las condiciones por medios no dialécticos, sin valorar el monto de la pérdida, quedó fuera del sistema educativo, con su devenir truncado y las miradas de aquellos que percibían ese porvenir como esperanza suya, cubiertas con el manto de la fe perdida. Quizá este evento fue uno de los más dislocantes en la historia de mi vida, mismo que produjo una profunda crisis y determinó el sentido vital de mi devenir.

Tratando de terminar esta fase de mi formación ingresé a una escuela preparatoria del Estado, de la cual, sin pena ni gloria, aunque sí con muchas dificultades, salí a los dos años. Mis arrebatos anteriores, hicieron que buscara medios con los cuales subsistir y estuve trabajando como dibujante técnico en una empresa constructora.

Con la endeble formación adquirida ingresé a trabajar como empleado de la Comisión Federal de Electricidad. No obstante, persistía en mí una gran preocupación por ser ingeniero. Por eso recurrí a la autoformación a través de cursos de ingeniería en electricidad y electrónica por correspondencia. Más adelante la misma paraestatal se encargó de certificar mis conocimientos como Ingeniero en Sistemas de Control, insertándome en un largo proceso de formación profesional técnica, donde mi contacto con la labor docente fue mediante instructores, que por supuesto ponían el acento sobre la actividad de aprendizaje, pero quizá desde una perspectiva normativa interna estrecha (Beillerot, 1998, p. 15); es decir, fue un proceso técnico regido por la aplicación vertical de reglas y la operación de mecanismos que permanecían y seguramente aún permanecen inalterables frente a los cambios de operadores humanos (McGinn, 2000, p. 36). Esto hacía que la capacitación se orientara hacia la funcionalidad, aumentando la eficiencia y la eficacia para el mejoramiento de la calidad en el servicio ofrecido a los clientes. Fue hasta 1995 cuando renuncié a esta empresa para dedicarme a trabajar en el ramo de los negocios.

Por aquellos tiempos hice el tercer año de preparatoria en el sistema abierto; en este periodo no alcancé a tener ningún contacto con los docentes pues mi proceso educativo se orientó hacia la autodidáctica con la presentación de exámenes auxiliado por guías de estudio. También, por necesidades inherentes a mis nuevos roles, decidí estudiar mecánica automotriz en una escuela técnica particular, donde los docentes que conformaban la plantilla eran personas no preparadas formalmente que fueron habilitadas para dar clases en la institución. Si bien algunos contenidos en las asignaturas abordaban cuestiones teóricas, los principales procesos de aprendizaje fueron mediante prácticas directas con máquinas. Considero que el aprendizaje adquirido en aquella institución fue significativo y relevante de acuerdo a las necesidades de conocimiento que en esos momentos tuve, esto tiene que ver con la perdurabilidad de aquellos conocimientos hasta hoy. Asimismo, las interacciones que mantuve con los docentes fueron, en general, de tipo horizontal, donde la confianza y la solidaridad fueron parte nodal de dicho proceso.

Quizá pueda escudar mi fracaso con los negocios en los problemas económicos que por aquellos años se vivieron en el país, ya que al percatarme de que no eran lo suficientemente seguros, decidí abandonarlos. Entonces, en 1997 decidí ingresar al ámbito educativo en la Licenciatura de Educación Básica Plan '94 (LEP'94), en la Universidad Pedagógica Veracruzana.

Docencia. ¿Que qué?

Y de repente... estaba ahí... frente a una realidad no proyectada, en un espacio dentro del que jamás consideré llegar a ingresar, en una realidad socialmente establecida y compartida por un grupo de sujetos, en un orden simbólico o un sistema de regularidades sociales, sedimentadas y fijadas en sistemas y prácticas simbólicas, muy ajenas a la realidad que pretendía para mi devenir, donde los eventos —producto de las relaciones de aquel nuevo rol— tendían a redefinir la función de mi propio espacio como superficie privilegiada de inscripción,⁴ dislocando productiva pero desestabilizantemente mi estructura⁵ identitaria al ser, al mismo tiempo que estudiante, docente en una escuela primaria rural.

Ahora ya no estaba ante formadores ocasionales como los describe Beillerot (1998, p. 17), y yo mismo debía asumir mi nuevo rol de otra manera, aprehender y comprender mi oficio si quería hacer un trabajo pedagógico serio en el contexto de las condiciones que me ofrecía la institución donde llevaría a cabo mi labor.

Quizá, debido a que en mis objetivos de vida no asomaba la docencia, y la información y práctica de esta actividad habían sido casi nulas, mis inicios fueron orientados por medio de mis experiencias más vívidas con profesores cuando era estudiante, estacionándome, tal vez sin miramientos, dentro de la llamada “cultura de los docentes”; es decir, dentro del conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que un grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como con los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí (Pérez, 2000, p. 129). Sin darme cuenta que con ello contribuía a la severa crisis de legitimación escolar, sin avalar el sentido que podía tener la educación para ofrecer destrezas y conocimientos, sin reflexionar que con mi actitud estaba apoyando la concepción de muchos cuando afirman que el ser docente de educación primaria es sólo para aquellos que tienen menor nivel de aspiración intelectual o económica; y donde el lugar del docente aparece como un tanto atávico y anacrónico, detenido en el tiempo (Follari, 2003, p. 261).

La docencia, al ser observada como otro trabajo cualquiera, puede encasillarse en el concepto de “chamba”, sin embargo es mucho más que

⁴ El concepto es retomado de la concepción que Foucault hace sobre el cuerpo como “superficie de inscripción de los sucesos (mientras que el lenguaje los marca y las ideas los disuelven), lugar de disociación del Yo (al cual intenta prestar la quimera de una unidad sustancial), volumen en perpetuo derrumbamiento” (1992, p. 71).

⁵ Me refiero a *estructura* como la distribución, el orden y enlace de un todo, aunque dinámico para el caso de las identidades.

eso, porque no es sólo llegar temprano para iniciar un día laboral, tampoco significa cumplir correctamente en tiempo y forma el sinnúmero de requisitos administrativos que se exigen, ni buscar congratularse con compañeros, directivos o superiores, o traer numerosos apoyos didácticos para demostrar que eres el que más trabaja. En mi opinión, para ser mejor docente se requiere acceder a la formación continua, buscar la actualización en todos los rubros que cubren la educación como tal; desde las teorías más innovadoras hasta las propuestas normativas que rigen el sistema donde nos encontramos inmersos. Desde la psicología hasta la antropología educativa, etc. Es decir, para ser docente hay que buscar la manera de serlo, no sólo por estar en un salón frente a un grupo de escuchas a medio dormir. No sólo por percibir un sueldo quincenal seguro, o por pertenecer a un sindicato, sino principalmente porque se debería tener el saber para ser docente y no únicamente en el salón de clase, también en la escuela, en las organizaciones, en la calle, en la familia, en las instituciones, etcétera.

La formación docente: ¿algo personal?

Instalado en mi nueva cotidianidad docente pude vivenciar cómo los hechos no encajaban con la forma de pensar la realidad, no coincidía con lo que la teoría proponía en los libros; las discordancias se hacían más grandes e insostenibles y cada vez menos comprensibles. Los resultados educativos parecían no sufrir grandes cambios; sin embargo, pude notar las enormes lagunas en el tipo de docencia que estaba practicando, no me estaba formando realmente como un intelectual crítico, capaz de afirmar y de practicar el discurso de libertad y democracia (Giroux y McLaren, 2003, p. 317) dentro de mi aula; seguía siendo un docente autoritario, criticón, intransigente e irrespetuoso con los demás, improvisado y un tanto irresponsable, aunque en mi discurso tratara de decir lo contrario. Quizá estaba idealizando y, como dice Follari (2003, p. 267) quería llevar a mis alumnos a sueños de realización perfecta que sólo conducen a la permanente exigencia de lo inalcanzable; sin embargo, la búsqueda de la perfección termina siempre con hallazgos de rigidez e intolerancia. Ante ello, el ejercicio de la autorreflexión e identificación de mis limitaciones como docente, hicieron transformar mi actitud hacia la búsqueda de otras opciones de formación que me ayudaran a observar con otra mirada lo que estaba haciendo de mi profesión.

Descubrí que el querer ser un docente que transmite conocimientos envueltos en palabras y ademanes destinados a que el niño los consuma, era como querer meter "agua en una esponja", aunque instantáneamente pareciera que el agua se queda dentro, no pasa mucho tiempo para

que ésta se vuelva a salir. No consideraba al niño como un sujeto complejo, sino como un objeto animado al murmullo de mi voz.

Entre otras cosas, dejé a un lado el aspecto psíquico de los niños, renunciando a las posibilidades que este enfoque brinda, olvidando que la docencia es una profesión en la que se juegan aspectos centrales de la conformación de la salud psíquica de los educandos, quitándome la posibilidad de comprender mejor los mecanismos puestos en juego en la interacción humana, como para inhibir determinados comportamientos o advertir la peligrosidad de otros (Follari, 2003, p. 265). Por otro lado, olvidé que estaba formándome como un docente con miras a acabar con la práctica retrógrada de las burocracias educativas de definir a los profesores principalmente como técnicos; es decir, como empleados y no en función de intelectuales en sus capacidades pedagógicas (Giroux y McLaren, 2003, p. 323), de propiciar una educación para la democracia, la reflexión y la crítica en mis alumnos. Actualmente, no puedo afirmar que estas prácticas hayan cambiado del todo, pero creo que poco a poco se han ido desedimentando de mi estructura identitaria. Este proceso, también provocó nuevas crisis, no obstante, al arribar se diferenciaron de las anteriores porque no fue una situación que impactara de manera imprevista e inesperada, sino fue articulándose a través de microprocesos cognitivos y experienciales provocando nuevas estructuras, tanto en mi identidad como sujeto de las determinaciones sociales como en mi identidad como docente de educación primaria.

Docencia, formación y policrisis estructural identitaria

Hablar de la práctica y su relación con la formación docente en la escuela primaria es un riesgo a la vez que un reto. Es querer parcelar en un momento de narrativa el movimiento dinámico de una estructura conformada por muchos sujetos sociales, complejos en sí mismos. Es tratar de identificar las huellas sedimentadas en los protagonistas de dichas prácticas, sin que ello signifique estigmatizarlos de algún modo. Es, en fin, un trabajo reflexivo sobre las condiciones de posibilidad en la construcción de la identidad docente que han favorecido la situación actual de la educación.

Una característica que envuelve a la práctica docente es que debiera ser una actividad donde el colectivo fuera protagonista, pero que resulta una práctica individual e individualizante, que con frecuencia orilla al aislamiento personal y profesional de los sujetos implicados. Desde mi opinión, la participación en el hecho educativo de todos los componentes del grupo escolar es un factor primordial que implica en los resultados educativos a cualquier institución. Es decir, las escuelas no son ideológicamente

inocentes, ni son simplemente reproductoras de las relaciones y de los intereses dominantes (Giroux y McLaren, 1998, p. 323) sino que dentro de ellas confluyen un sinnúmero de actitudes y acontecimientos que dislocan y se sobredeterminan⁶ en las acciones de los implicados; de alguna manera provocan un proceso simbiótico que incide en la labor de los docentes dentro y fuera del aula. Persiste una especie de 'somnolencia' producto de la impasividad rutinaria del trabajo docente, que no permite aproximarse al análisis de la práctica docente y sus potencialidades, pero que puede ser transformada si se adquiere la facultad de potenciar los sentidos por medio de la formación profesional constante y sistemática, como mencionan los autores citados.

La vida en la escuela es conceptualizada no como un sistema unitario, monolítico y rígido de reglas y reglamentos, sino como un terreno cultural caracterizado por grados variables de acomodación, disputa y resistencia. La vida en la escuela es también entendida como una pluralidad de lenguajes en conflicto y de luchas, un lugar en el que las culturas del aula y de la calle chocan, y en el que los maestros, estudiantes y administradores escolares frecuentemente difieren acerca de cómo las experiencias de la escuela y sus prácticas deben ser definidas y entendidas (p. 113).

Algunos factores que intervienen en este fenómeno pudieran ser achacados a los docentes que prestan su servicio en ámbito magisterial como último reducto de preparación profesional y salud económica; y que, al no haber encontrado eco en las aspiraciones de sus primigenios objetivos, deciden cobijarse al amparo de la docencia, con frecuencia obviando la enorme responsabilidad que esto conlleva. Cuando de manera sorpresiva se encuentra inmerso en un ambiente en el que quizá nunca se pensó, ni quiso tener; en un espacio hasta donde las identidades como superficies de inscripción, arrastran en su estructura el aura de su historia en crisis, que al mezclarse en el crisol de la docencia, atomizan, formando lo que llamo una *policrisis estructural identitaria*: intersticios que parecieran ser especie de grumos difíciles de diluir en el trabajo educativo y que a la vez lo enturbian.

Esta multiplicidad identitaria en crisis, al ser discursiva, es dinámica inacabada, precaria y abierta, y es a un tiempo la condición de posibilidad e imposibilidad de la fijación parcial de su significado (Torfing, 1991, p. 42) que tal parece, se agudiza con el tiempo, y en estas circunstancias suelen ser estos docentes en quienes más se reflejan los efectos. Sin embargo, no pueden excluirse aquellos quienes, siendo la docencia su

⁶ Es un tipo de fusión muy preciso que supone formas de reenvío simbólico y una pluralidad de sentidos. El concepto de *sobredeterminación* se constituye en el campo de lo simbólico y carece de toda significación al margen del mismo. Por consiguiente, el sentido *potencial* más profundo que tiene la afirmación althusseriana de que no hay nada en lo social que no esté sobredeterminado, es la aserción de que lo social se constituye como orden simbólico (Laclau y Mouffe, 1987, p. 102).

aspiración primaria, con el paso de los años, su estructura identitaria pareciera estar siendo determinada por las circunstancias vitales de su contexto extraescolar, contaminando su práctica ante la aparición de esta polifacética crisis estructural identitaria.

Es importante observar cómo al ser maestro también se es esposo/a, padre/madre de familia, compañero/a, miembro de organizaciones, profesante de alguna religión, comerciante y cualquier otra cosa que se pueda imaginar. Esto tiene implicaciones en las acciones, y una de las principales es precisamente la escasa formación continua para el mejoramiento de la práctica. Es de notarse cómo el desencadenamiento de las crisis, provocadas por los roles en otras actividades, hace que los docentes se desatiendan de su formación permaneciendo varados dentro del aula, provocando con ello el *impasse* que, pareciera, emerge desde los salones de clase, rezagándose en cuanto a posibilidades de obtención y manejo de nuevos conocimientos, tan necesarios hoy en día, para minimizar el impacto de la avalancha de saberes que, con gran celeridad, se desgranar en la dinámica de los tiempos actuales. Por lo tanto, es una prioridad la permanente actualización disciplinar, informativa e investigativa de los docentes.

Ahora, esta actualización se está dando a cuentagotas. La conciencia de su necesidad es nebulosa debido al impacto que tienen las crisis que se presentan cotidianamente en los docentes, mismas que le hacen no tener la posibilidad de acceder a los espacios formativos adecuados, concentrando su formación en cursos de corte instrumental sobre el quehacer pedagógico (Díaz, 1988, p. 248) como los Talleres Generales de Actualización.

Por tanto, es necesario engendrar dislocaciones provocadas, tendentes a producir nuevas crisis estructurales identitarias que redireccionen la concepción de los maestros sobre lo que significa el ser docente y la necesidad de la formación como promesa de cambio identitario, concibiendo a ésta, como un proceso de aprendizaje necesario y permanente, ya que las competencias y los conocimientos que adquiere el profesor son resultado, no sólo de su formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión, en el desempeño de sus labores, practicado con los educandos y en el rol que lo envuelve fuera de ese universo llamado escuela.

Referencias

- Beillerot, J. (1998). "La formación de formadores", en *Docencia y formación de maestros*. Argentina, Universidad de Buenos Aires, pp. 11–28.
- Díaz, A. (1988). "La formación de profesores, un problema estructural para una teoría de la formación docente", en *Docencia y formación de maestros*. México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 30–43.
- Eguinoa A. (2003). "Género, identidad y docencia", en *Docencia y formación de maestros*. Xalapa, UPV, Maestría en Educación.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Formación de formadores*. Argentina, Universidad de Buenos Aires, pp. 17–102.
- Follari, R. (2003). "Perfil del docente y crisis cultural contemporánea" en *Docencia y formación de maestros*. Xalapa, UPV, Maestría en Educación.
- Foucault, M. (1992). "La Genealogía, la Historia", en *Microfísica del Poder*. Madrid, La Piqueta.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). "Escuelas y culturas en disputa", en *Sociedad, cultura y educación*. España, Miño y Dávila.
- González M. (2003). "El contacto cultural escuela–mundial rural y los procesos de formación. Una mirada desde la Universidad Pedagógica Veracruzana", en *Docencia y formación de maestros*. Xalapa, UPV, Maestría en Educación.
- Laclau y Mouffe (1987). "Más allá de la positividad de lo social", en *Hegemonía y estrategia socialista*. Argentina, Siglo XXI.
- McGinn, N. et al. (2000). *La asignación de recursos económicos en la educación pública en México: un proceso técnico en un contexto político*. México, Fundación Javier Barrios Sierra A.C. —Centro de Investigación Prospectiva—GEFE.
- Pérez, Á. (1992). "La función y la formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión, diferentes perspectivas", en Sacristán G. y Pérez Á. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, pp. 398–429.
- . (2000). "La cultura institucional", en *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, pp. 127–198.
- Torring, J. (1991). "Un repaso al análisis de discurso", en Buenfil, R. *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México, Plaza y Valdés, pp. 31–53.



IV. VOCES DESDE OTROS ESPACIOS

La cultura institucional y la función educativa de la escuela*

Ángel Pérez Gómez**

Para analizar cómo es la escuela y cómo elaborar un diseño académico conociendo perfectamente las variables y los factores que están incidiendo en la práctica educativa (a veces favoreciendo las líneas de actividad y a veces obstaculizándolas), es imprescindible analizar qué hay debajo de una serie de conceptos que son interesantes, y es también necesario descentrarlos. Uno de ellos será el currículum.

Si realmente nos proponemos transformar en la transformación de lo que ocurre en la escuela, facilitando una práctica educativa donde las niñas y los niños empiecen a reconstruir los modos que la han consolidado previa y paralelamente, resulta conveniente el análisis de estos factores que, muchas veces, están dentro del currículum. Esto es complejo, por eso hablo de las distintas culturas que están interfiriendo en el ámbito escolar.

* Conferencia dictada en el marco del IX Seminario Internacional "Los retos para la formación docente en el siglo XXI" organizada por los Estudios de Maestría en Educación y Especialidad en Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Versión estenográfica: Rigoberto Morales Landa, Maribel Valencia López y Fabio Fuentes Navarro.

** Académico de la Universidad de Málaga, España.

A los factores tradicionales que tienen una orientación especialmente lineal en su forma de incidir en la escuela, me parece que es mucho mejor llamarlos *cultura*, porque realmente son un conjunto de significados —a veces conscientes, en otras inconscientes, explícitos u ocultos— que condicionan los modos de pensar, recibir y afirmar de todos los actores de la escuela.

Hablar la cultura académica cuando se trabaja en la escuela y cuando ésta es escenario con fluyente de distintas culturas, lo que también es otro concepto colectivo. Ahora bien, ¿por qué consideran los factores que están interviniendo en la escuela? Yo los entiendo mejor cuando los denomino culturas, porque no es una “leyenda” especial, sino que son conjuntos de elementos que tienen sentido en sí mismo y que forman sistemas, y que están determinando rutinas, ritos, actitudes, ideas, valores, contenidos y que se realimentan a sí mismos imponiéndose, muchas veces de manera implícita, de tal forma que el individuo que está sujeto a los mismos, está reaccionando a ellos, sin estar consciente de cuál es su origen, cuál su importancia y cuáles son sus consecuencias.

Crear un espacio diferente a la cultura de la escuela, en el aula, requiere analizar detenidamente cómo esas culturas inciden en la escuela; porque en definitiva configuran lo que hemos dado en llamar la “cultura académica”.

Denomino *Cultura* a un conjunto de significados compartidos por una determinada comunidad y a un conjunto de significados que se materializan después en diferentes objetos, instituciones, valores, ideas, actitudes, rutinas, rituales, etc., compartidos por una determinada comunidad, en un determinado tiempo y que se reproducen a sí mismos porque están componiendo la red completa de significados que se vehiculan en ese espacio, pero que pueden ser analizados porque tienen una cierta identidad particular.

Cultura social

La primera cultura presente en la escuela es la *cultura social*, la cual rodea a la cultura dominante en la sociedad, a todas las instituciones y también rodea y permea la vida de la escuela. La cultura social rodea la familia, la calle, los medios de comunicación, las empresas, las instituciones religiosas, los hospitales, en fin, cualquier tipo de institución.

La escuela no es un elemento aparte de la cultura social y, por tanto, la cultura social está ejerciendo un influjo permanente sobre todos los agentes

de la escuela. Valores, actitudes, formas de relacionarse —que están configurando la cultura social contemporánea— están presentes en ella. Ya veremos cómo ese conjunto de valores, ideas, rutinas, expectativas e intereses en muy poco favorecen el desarrollo educativo de los niños: ese influjo no lo reciben sólo de la televisión, ni de la familia, sino que lo reciben también de la escuela. Ésta también transmite los valores sociales: las decisiones que se adoptan con respecto al horario, a las actividades, al tiempo, a las relaciones, están influenciadas de manera directa por los valores sociales.

En síntesis, esos valores —y esas características y esos modos de influencia— no se rigen por los valores que consideramos que tienen una fuerte potencialidad educativa; su objetivo no es provocar el pensamiento, ni el entendimiento de las maneras y los modos de pensar que se pide actualmente a los individuos. Su objetivo es imponerse mediante la situación, el autoritarismo o la imposición. Esos valores están presentes explícita o implícitamente rodeando todas las relaciones que se dan en la escuela.

Es verdad que en la sociedad hay culturas dominantes y dominadas, culturas marginales, alternativas y posiciones de rebelión, pero son evidentemente planteamientos alternativos comunitarios que para nada evitan la presencia de la cultura dominante. Esa cultura dominante es una nube permanente que está presionando los intercambios a través de los cuales se produce el conocimiento en la escuela.

Cultura institucional

La segunda cultura —que es clave para entender— radica en el hecho de que la escuela es una institución consolidada a través del tiempo y de manera tradicional; de tal modo que independientemente de cuáles fueron los objetivos de origen de esa institución, la propia tradición de las interacciones de las personas que están presentes en ella van generando sus propios intereses, sus propias expectativas, sus propios medios de producción que a veces favorecerán la actividad escolar y a veces se manifestarán en obstáculos para el desarrollo de la misma. A este tipo de cultura la denomino *cultura institucional*. La cultura institucional es el conjunto de significados, valores, ideas, conocimientos, rutinas y rituales que la escuela pone en marcha, reproduce y enfatiza como consecuencia de haberse constituido en una institución burocrática —con todas las características propias de una institución de este tipo— que pretende facilitar la igualdad de oportunidades, pero que complica todos los problemas de comunicación personal, de tal manera que las formas y los rituales, se imponen sobre la naturaleza real de los objetivos desarrollar en las instituciones.

Esas propiedades de la escuela como institución están presentes en los alumnos y en sus familias, pero sobre todo en los docentes: son ellos los transmisores y los portadores de las características de la escuela como institución, así que algunas de las que determinan la configuración de la cultura de la escuela como institución tienen que ver con lo que se hace allí. Algunas otras no tienen que ver con lo que se hace en la escuela, sino con lo que se *defiende* en ella por parte del grupo de docentes que forman parte del gremio que condicionan la transmisión escolar.

Por ejemplo, frecuentemente en la universidad española se modifican los planes de estudio; se supone que el objetivo es mejorar la cultura académica que vamos a trabajar para cumplir los objetivos de la profesión que se supone que vamos a formar. Y aunque en un primer momento en el proceso del cambio de un plan de estudio se establezcan algunos criterios básicos en función de los propósitos que requiere la profesión docente —se supone que estamos hablando del cambio en un plan de estudios de pedagogía, educación o magisterio— y se establezca que la profesión docente tiene estas características para formar las competencias necesarias, debemos desarrollar estos conocimientos, estas actitudes, estos valores, etc. Al final, siendo realistas la discusión sobre los cambios en el plan de estudio se reduce a una pelea de distribución de créditos, a un “reparto del pastel” en función de los intereses gremiales de los docentes: un departamento está reivindicando tres créditos más que otro y un tercero más que el anterior, independientemente de cuál sea el perfil profesional por los intereses particulares que hemos generado como miembros de una institución. Cuando en ese momento los intereses particulares se posicionan por encima de los objetivos que tendría que cumplir esa institución al servicio de un perfil profesional, hemos deteriorado la cultura institucional de la escuela; y ésta se convierte en un obstáculo epistemológico al desarrollo del conocimiento que puede facilitar la tarea educativa.

Por eso, se debe analizar cada interés en su ámbito (preescolar, primaria, secundaria, preparatoria o universidad), cuál es la cultura institucional que se genera y que influye en nuestra práctica, qué tipo de rutinas, de rituales, de intereses y exigencias se proponen como mayoritarias; y entender, evaluar, cuestionar e interrogar si esas características facilitan o no la tarea educativa que desempeñamos.

Existen una serie de rasgos de la cultura institucional que han sido analizados en múltiples investigaciones y que parecen que se repiten —independientemente de cuál sea el lugar y el espacio— con mayor o menor intensidad, y que componen la cultura del docente. Entre ellos se encuentran el aislamiento del maestro, al que le cuesta mucho trabajar en colaboración con otros porque cree que es el dueño de su obra y que,

en aras de una mala entendida libertad de cátedra, él debe aislarse interiormente para desarrollar con libertad lo que le parezca oportuno. Confunde así la autonomía profesional con el aislamiento profesional.

El carácter patrimonialista que tiene sobre el espacio, el tiempo y sobre el currículum no siempre es un factor favorable al desarrollo del hombre. Por ejemplo, mi hija mayor —que tiene 11 años— está en un curso donde hay dos tutores: la mitad de la docencia la da un tutor y la otra mitad la da una tutora (los niños tienen todo su material), cada uno de esos tutores tiene su aula; entonces, cada vez que hay un cambio de tutor, en lugar de que sea el tutor el que se traslade a otra aula, son los niños (alrededor de 28 ó 30 infantes) los que tienen que recoger todos sus materiales, meterlos a su mochila y caminar cada uno hasta el aula, en donde luego tienen que esperar porque la misma, donde está el tutor, tiene que ser desalojada por los niños que están con ese tutor y que también tienen que ir a otro lugar.

¿Alguien puede comprender ese absurdo?, ¿alguien puede explicar qué razones hay para ello? Bueno, pues es el sentido patrimonialista del docente que dice “esto es mío y no me muevo; son los niños quienes tienen que moverse”. Esto lo hacen los docentes en la actualidad ¿Qué razones puede haber? Una cultura institucional en función de los intereses particulares del gremio de maestros, pero no en favor del desarrollo de la actividad que favorezca la educación. En este caso los niños no han elegido su cultura, pero sí los docentes, quienes, por orden de jerarquía y por orden de antigüedad, eligen las aulas independientemente de la funcionalidad de las mismas: una profesora —la más antigua— que quiere tener un aula soleada mirando al sur, en la tercera planta, etc., se lleva allá a los de preescolar —a pesar de tener que subir los tres pisos—, simplemente porque ella ha elegido en función de sus propios intereses particulares. Este es un detalle de la cultura institucional: es una cultura que se genera, que se transmite por tradición sin tener que explicar por qué se da, porque son rutinas estructurales que nadie puede cuestionar y que están en virtud de los intereses particulares que nada tienen que ver con los intereses institucionales ni con los educativos.

Ocurre lo mismo en la universidad, en la secundaria, en el bachillerato —un poco menos en la primaria y en el jardín— dadas las características claves de la cultura institucional: el enfrentamiento y la competitividad entre los diferentes departamentos disciplinares. De tal manera que, lo que se ha denominado —a mi modo de ver con poca sensibilidad— “balcanización de la escuela”, que es fragmentación de la misma,¹ es verdad que la

¹ Opino que con poca sensibilidad porque es verdad que los Balcanes están fragmentados en una época histórica, pero en otra no; por lo tanto no es verdad que siempre hayan estado fragmentados. Yo prefiero llamarle fragmentación y no balcanización.

escuela está fragmentándose —sobre todo la universidad— en grupos de poder que entablan también relaciones de poder donde es muy difícil establecer la colaboración y la democracia.

Ya es difícil establecer la cooperación dentro del propio departamento (por ejemplo, de lenguas y literatura), pero es más difícil establecer la cooperación entre los departamentos de literatura, matemáticas y conocimiento del medio, porque se generan intereses que pertenecen al grupo disciplinar y no a la tarea educativa, y porque privan los intereses de cada grupo sobre los intereses del individuo, del niño que está aprendiendo o de la niña que se está desarrollando.

Se está hablando precisamente de que el conocimiento es una construcción, y como la construcción requiere interacción, la estrategia pedagógica más adecuada a esa manera de construir el conocimiento es la cooperación horizontal. Estamos continuamente predicando la cooperación a los usuarios de la universidad, a los futuros docentes, pero nosotros ¿damos alguna muestra de poder cooperar como profesores entre los formadores de formadores?, ¿o estamos aisladamente considerando cada uno su ámbito de intervención particular? Y como dicen los alumnos de la escuela de formación de profesorado donde yo trabajo cuando llegan a 4º: “hay temas que se han visto 20 veces y hay temas que no se han visto nunca”. Esto sucede porque los docentes ni siquiera nos hemos puesto de acuerdo en cotejar nuestros programas, en observar dónde están las lagunas, las repeticiones, la redundancia, etc., como una mínima cooperación para delimitar el ámbito temático de cada uno. No se diga ya para cuando se trata de analizar proyectos conjuntos de intervención.

Una tercera característica de la cultura institucional, que está lastrando la posibilidad de intervención educativa en la escuela, es la intensificación de las formas a costa de la relevancia de los contenidos. Es muy típico de las instituciones burocráticas —la escuela en España es una institución claramente burocrática—, en primer lugar que los docentes sean funcionarios, y una vez que aprueben las evaluaciones ya tienen de por vida el puesto sin ningún tipo de amenaza;² y en segundo lugar que se rijan por relaciones administrativas con la inspección, la dirección, la administración general, etc. Las relaciones que establece la administración también con los docentes son de puro carácter burocrático.

Dado lo ocurrido con la implantación de la Ley General de Educación en España —que tenía una filosofía muy bonita—, se decía que tenía una música celestial y una letra verdaderamente terrorífica: la música iba por

² En el caso de España.

un lado y la letra por otro. La declaración de principios de esta ley es fantástica y los desarrollos formativos que existieron después absolutamente terribles: contradecían la propia formulación de los principios que estaban en la introducción de la ley.

Una de las características claves que se proponían en la declaración de principios de esta ley es que la forma de poder establecer un currículum adecuado a un contexto —y que implicara a todos los que participan en la escuela— era formular los *curricula* en virtud de proyectos elaborados por toda la comunidad educativa (discutiendo, estudiando, transformando y restando). Poco a poco se elaborando el proyecto curricular, el proyecto educativo, que respondía al acuerdo de la filosofía general de todos, al cual se unía la metodología general que, de alguna manera, a todos les parecía era la más adecuada. Gracias a esa unión, para los días en que los cursos terminan en España,³ toda la comunidad educativa se reúne para hacer proyectos.

Cuando se planteó que las familias no esperaban una marejada con sus hijos durante esos 15 días, porque no estaba previsto, y se atuvieron a los reclamos de los padres, entonces se dijo que se darían dos horas por las tardes al profesorado para que hicieran un proyecto educativo en conjunto.

Ponerse de acuerdo y formar un equipo de docentes para que sean capaces de discutir su propia filosofía, que se entiendan unos a otros y que después empiecen a generar espacios de convergencia para elaborar un proyecto común, esto se hace en dos horas por las tardes durante cinco días hábiles en una semana y cinco días de otra. A esta retención burocrática, de primacía de las formas sobre el contenido de hacer un proyecto curricular, los docentes evidentemente respondieron de forma también burocrática: con otro formalismo y otra primacía de las formas, independientemente del contenido. De tal manera que incluso las editoriales vinieron a echarles una mano porque éstas sí habían previsto lo que tenían que hacer anticipadamente para que el negocio no se les escapara: había que estudiar sus propios proyectos curriculares, entonces ofrecieron a cada colegio un disquete con su rótulo en blanco y con la firma de los autores. Así los colegios simplemente lo llenaron y todos cumplieron en 15 días con el proyecto curricular.

Este ejemplo muestra como estas acciones son parte de la cultura institucional de la escuela que supone la primacía de las formas, de la apariencia de la mera normatividad estándar sobre el sentido que tiene del

³ En España, el 15 de junio acaba el curso para todas las escuelas y se da oportunidad a que los claustros escolares den las vacaciones a los alumnos.

que hacer. Cuando las formas empiezan a golpear la vida académica en detrimento de los contenidos, la vida académica se intensifica: priman las tareas (hay que hacer las tareas), por lo que el profesor no tiene tiempo ni de estar con sus alumnos ni de prepararse ni de pensar ni de reflexionar porque que está continuamente respondiendo a tareas programadas.

Cuando una institución se consolida como una cultura institucional burocrática, donde lo importante es cumplir con las formas administrativas, independientemente de los contenidos, esa cultura institucional es un obstáculo epistemológico para el desarrollo de la educación, por lo que hay que subvertir que se honre lo administrativo para que empiecen a entrar nuevos aires renovadores que generen otros ritos, otras normas, otros rituales, otras formas de relación, etcétera.

Otra característica institucional —que en España se ha vivido de manera muy intensa en los últimos años—, tal vez como consecuencia de esta especificación burocrática, tal vez por la perplejidad de los docentes que no pueden apoyarse en la tradición (y que no les sirve para resolver los problemas de la vida actual) y no encuentran alternativas adecuadas en sus áreas, es el dilema entre el estrés que provoca la ansiedad, la angustia de la perplejidad y la necesidad de formular un tipo de responsabilidad profesional que satisfaga las necesidades de cada uno.

En este clima complejo ¿cómo actúa la cultura institucional? Actúa como un concepto “paraguas” de excusa de los procesos de renovación e innovación del campo. El individuo, atrapado en ese dilema —entre la obligación de responder a nuevas necesidades incrementando su responsabilidad, y por otra parte encontrarse sumergido en un ambiente de perplejidad donde no sabe como puede responder a ese incremento— se refugia en una cultura institucional que le impide la modificación de su campo de estudio, incluso inhibiendo los pequeños grados de libertad que sí tendría si fuera capaz de utilizarlos en su propia aula, o el en conjunto de las que componen su grado.

Una investigación de muestra que en los últimos cuatro años ha existido una obsesión generalizada de que los docentes se daban de baja por enfermedad en un porcentaje doble que el resto de las profesiones. De tal manera que se ha pretendido establecer investigaciones permanentes para ver qué pasa con el estrés y qué pasa con la depresión de los docentes: ¿por qué durante el curso, la profesión docente provoca mayor depresión y el doble de estrés que cualquier otro tipo de profesión?

Yo creo que en esta cultura institucional —que ya no sirve para responder a las necesidades actuales, pero que ampara intereses que nos impiden

avanzar—, atrapado en esta contradicción, el individuo no es capaz de vivir satisfactoriamente la relación pedagógica con sus alumnos: vive cautivo en ese dilema contradictorio que le provoca vaga conciencia y estrés profesional.

Cultura experiencial

La tercera cultura que está presente en la escuela como un conjunto de significados compartidos es lo que he denominado la *cultura experiencial*. Es decir, la cultura que se va creando. Es el conjunto de significados que crean los niños y las niñas —también los docentes en su vida previa— para ver a la escuela; significados que se plantean en una plataforma desde la cual se enfrentan los intercambios académicos que dan lugar a la escuela. Es la concreción de la cultura social en una biografía particular de ese niño o de esa niña.

La cultura experiencial, en una sociedad recientemente multicultural, ha provocado la enorme heterogeneidad y diversidad de los individuos que se presentan en la escuela, especialmente en las pedagógicas, porque la escuela privada ya se encarga de ir poniendo dificultades para que no ingresen a ella nada más que aquellos individuos que provienen de una cultura determinada y que tienen el fácil tránsito a la cultura académica. El resto de los individuos, especialmente los que tienen más dificultades —por provenir de una derivación de las capas más desfavorecidas de la sociedad—, recalcan en la escuela pública. Ésta, por tanto, es un crisol de culturas diferentes, de clases sociales diferentes, de marginación, de insatisfacción personal, de pequeños núcleos de culturas experienciales que crean la diversidad de la escuela pública. A mayor heterogeneidad, a mayores necesidades, se requieren mayores esfuerzos de la escuela para poder hacer frente a un tratamiento individual y personalizado de las diferencias. Cuando esa mayor heterogeneidad coincide con la cultura institucional burocratizada, rígida, solidificada y estática el conflicto es inevitable.

¿Cómo se hace frente a la diversidad y heterogeneidad de una cultura experiencial multicultural cuando se ha ido solidificando una cultura institucional en función de intereses específicos que responden a exigencias ya obsoletas y que por tanto, reproducen comportamientos totalmente inadecuados para los retos que se presentan a los docentes? Habría que analizar la cultura experiencial intentando identificar cuáles son los significados que han construido cada uno de los niños y las niñas que están en nuestra clase, y ofrecerles la oportunidad, identificando las fuentes de construcción de significados, de que vayan desarrollando el resto de las fuentes.

Cuando analizamos cuáles son las fuentes de construcción de significados, nos damos cuenta de que abarcamos un panorama que satura las diferentes teorías psicológicas sobre el desarrollo y sobre el niño. Considero que las fuentes y las vías de construcción de significados son fundamentalmente cinco:

Primera Fuente o vía de construcción de significados

¿Cuál es la primera fuente o vía en la construcción de significados de la cultura experiencial, espontánea, cotidiana etc.? Es la primera manera de aprender qué tienen los niños y las niñas: *la observación, la imitación, la repetición*. Todos aquellos mecanismos de aprendizaje que han sido perfectamente estudiados por una teoría, por ejemplo, la conductista: ¿hay aprendizajes de ese tipo o se los ha inventado la teoría conductista? Sí los hay: la observación existe, la imitación existe, el condicionamiento existe, la reproducción existe, la repetición existe y la extinción del reacondicionamiento clásico u operante también existe.

Esa es una vía de construcción de significados, ¿cómo construyen los niños el significado? Imitando, observando, reproduciendo, condicionándose y condicionando a los demás; por tanto tenemos ahí una teoría que nos sirve para entender cómo se construyen los primeros significados en los niños y en las niñas. ¿Cuál ha sido el error de esta teoría y de todas las demás que vamos a ver? Creer que todos los significados que construyen los seres humanos se elaboran de esa manera y reducir la actitud —en el estado de los procesos de construcción— a este estrecho margen de elaboración de significados. Pero esa vía de construcción de significados existe; hay que atenderla, cuidarla, provocarla y situarla dentro de sus adecuados niveles.

Segunda Fuente o vía de construcción de significados

La segunda vía de construcción de significados es la *experimentación*; es decir, más imitación, más observación, más reproducción. Hay que entender que el niño, en su edad adecuada, cuando tiene la madurez y los condiciones suficientes experimenta con el espacio, los objetos, el tiempo, las relaciones, las personas, etc. El niño construye significados a través de un proceso de experimentación nuevo que no reproduce ni el mecanismo ni la estrategia, ni el condicionamiento de otros. Por tanto, en la nueva vía que es la experimentación (a través de ella) la niña y el niño empiezan a construir sus significados.

Piaget se fijó fundamentalmente en esta vía de construcción de significados y quiso magnificarla porque era garantía de construcción de autonomía,

de un sujeto autónomo; llegó decir que “todo lo que enseñas al niño evitas que lo aprenda él”. Por tanto, si pretendes el desarrollo de capacidades autónomas en el niño, en el joven, en el adolescente, etc., procura estimular la experimentación más allá de la enseñanza abierta. Todo lo que el niño es capaz de aprender por sí mismo, huelga de los otros conocimientos. Puede haber también, en esta actitud de Piaget, una orientación excesivamente reduccionista: pensar que la experimentación era la vía regia para la reproducción de significados que garanticen la autonomía de los humanos. Es verdad que el individuo ha construido de manera más autónoma cuando experimenta permanentemente y extrae las consecuencias de la experimentación.

Tercera Fuente o vía de construcción de significados

La tercera vía o fuente de la construcción de significados es la *comunicación*. La niña, el niño, el joven, el adulto, etc., construyen significados porque participan en el proceso de interacción discursiva; es decir, en el proceso de comunicación de significados sin experimentar, sin repetir, sin imitar, sin observar; simplemente participando de la conversación, del diálogo, de las interacciones, de las tareas del lenguaje compartidas. La niña o el niño participa del proceso comunicativo construyendo significados valiosos.

Se puede decir que en la medida en que el ser humano se aleja del círculo de dependencia biológica —que va construyendo cada vez una naturaleza más artificial y más cultural— la comunicación se convierte progresivamente en la vía fundamental de construcción de significados; esto porque el niño no puede estar permanentemente intentando aprender a través de su experimentación, y también porque la complejidad del mundo contemporáneo no permite la experimentación. Tiene que ponerse en contacto con características, circunstancias, valores, actitudes, desarrollos tecnológicos, etc., sólo y fundamentalmente a través de la comunicación y no a través de la experiencia. Por tanto, mientras que es más importante el intercambio cultural —la complejidad cultural— de una determinada sociedad, más importancia tiene la comunicación como vía fundamental de la construcción de significados.

Toda la teoría de Vigotsky y las teorías socioculturales se apoyan fundamentalmente en la primacía de la comunicación, del intercambio para el desarrollo de significados o la construcción de significados. Toda la zona de desarrollo próximo, el intervalo de la diferencia, el apoyo mutuo, etc., se basan exclusivamente en concebir que la comunicación es la vía más regia para la construcción de significados en las sociedades más desarrolladas y en aquellas culturas que incrementan permanentemente el profesorado.

Cuarta Fuente o vía de construcción de significados

La cuarta vía de construcción de significados es la *movilización consciente de significados*; es decir, la reflexión, volverse sobre sí, lo que en la actualidad se ha denominado como el desarrollo de capacidades metacognitivas o metacognición, o lo que las corrientes filosóficas orientales han denominado meditación. La meditación es volverse sobre sí mismo, la reflexión es volverse sobre sí, aislarse de los demás sin ningún tipo de influjos externos; es empezar a repensar cuáles son los significados que uno ha construido en el ámbito de lo consciente, en el ámbito de las actitudes, de los sentimientos, de las sensibilidades artísticas, de los comportamientos. Uno construye significados sobre los significados que ya tiene relacionándolos entre sí, comparándolos, contrastándolos, mostrándolos en diferentes niveles de profundidad: reflexionando, entendiendo, reformulando, rechazando algunos, priorizando otros. A través de la reflexión, a través de la meditación, de la metacognición, el individuo construye, reconstruye, reorganiza, reformula, depura la estructura de sus significados.

¿Cuándo se hace esto en la escuela?, ¿cuándo se hace esto en las aulas?, ¿hay espacios para poder reflexionar sobre el conocimiento y reconstruir los significados que se han ido consolidando de manera más o menos consciente? Todas las teorías personalistas de la filosofía, y ahora las teorías cognitivas de la metacognición, apoyan fundamentalmente esta vía de construcción de significados.

Quinta Fuente o vía de construcción de significados

La última vía de construcción de significados, desde mi punto de vista aparentemente muy olvidada, es la *movilización inconsciente de los significados*. No sólo tenemos significados conscientes, tenemos multitud de significados inconscientes resultados de experiencias, la mayoría de ellas frustrantes para el individuo y, por tanto, desterradas de su conciencia, para evitar el dolor que le provoca. Pero no sólo el inconsciente es el territorio de lo frustrado, también es el territorio de los sueños, de la fantasía, de la creatividad, de la ruptura del *status quo*: el romper con lo consolidado. Esto implica moverse en la dialéctica de relaciones entre lo real y lo posible, y no sumergirse sólo en lo ya construido y en lo que ya configura la realidad; ésta última no es más que una de las posibles. Estamos convencidos de que la realidad ha sido construida en los intercambios humanos: se construyó de una manera, pero podría haberse construido de otra y puede transformarse y construirse permanentemente.

El ámbito del inconsciente es el de las fantasías, de los sueños, de las relaciones. El individuo construye significados, lo quiera o no, movilizándolo en etapa de vigilia o en periodo de sueño. Por ello, cantidad de conductas o de comportamientos no se pueden explicar porque pertenecen, porque se han ido generando en la etapa de las relaciones inconscientes: se alimentan de los sueños, de las fantasías, en las relaciones humanas, pero están condicionando nuestro pensamiento cotidiano.

Cada parte del desequilibrio —que en psicología ha sido estudiado—, de la falta de correspondencia, de consistencia entre el procesador humano (el intelecto) y el ejecutor humano, consiste en lo que el procesador humano va a producir y el ejecutor humano lleva por otro lado. Las contradicciones que hay en la vida contemporánea entre el pensar y el hacer —o el refrán que decía mi abuelo, con muy pocos estudios pero con mucha sabiduría, “vive como piensas o acabarás pensando como vives”— en gran parte se encuentra en ese bagaje: de que no sólo hay construcción de significados en el ámbito de la conciencia, hay construcción de significados importantísimos, sobre todo aquellos que se relacionan con la emotividad, con las relaciones, con la afectividad, con las sensibilidades que se generan en el ámbito de lo inconsciente. Por eso, provocar la ampliación de los horizontes vitales de los individuos requiere, a mi modo de ver, de una postura a la que quizá se le pueda denominar ecléctica, pero que es ecléctica reflexiva, consciente y argumentada.

Todas estas son vías necesarias y compatibles para la construcción de significados. No hay una sola que pueda explicar la complejidad de la construcción de los significados en la vida cotidiana de los sujetos ¿Dónde está el error? En el monopolio de las mismas y en la tendencia a los reduccionismos, al querer explicar la complejidad del ser humano con una sola ley. ¿Qué le ocurrió a Freud? Él quiso explicar la totalidad de la forma de vivir, de ser y de actuar exclusivamente apoyándose en la privacidad de lo que él denominaba el *ello* y el *súper yo*; y que de alguna manera yo he denominado vía inconsciente o la modificación del consciente.

¿Qué ha ocurrido en la psicología en los últimos 30 años? En España, por ejemplo, se ha arrinconado el análisis de la vía inconsciente de construcción de significados, pues era difícil a través de una metodología hipotético-deductiva investigar en el inconsciente; éste se olvidó. Y como era difícil investigar en los sentimientos, las funciones que hacen todos los psicólogos se redujeron al ámbito de la cognición, porque en el ámbito de la cognición era más fácil verlo, estudiarlo, analizarlo y manejarlos que en todo el resto.

A nosotros, los educadores y los pedagogos, no nos sirve ninguna psicología de esas en particular. Tenemos que escuchar las voces y las aportaciones de todas ellas porque estamos hablando del proceso de construcción de significados. No podemos dejar al margen ninguno de los ámbitos que realmente están influyendo, como tampoco nos sirve sólo tener nuestras antenas orientadas hacia la psicología y no escuchar detenidamente las señales que vienen de otras disciplinas como la sociología, la política, la filosofía, la economía, etcétera.

Nuestro estatus epistemológico, el de las ciencias de la educación —por eso son ciencias de la educación— es un estadio intermedio: es una zona de nadie y de todos. De ellos debemos incorporar las aportaciones que nos sirvan para explicar los fenómenos complejos que se dan en la educación: de la lingüística, en Wittgenstein, aprendemos la relación polisémica entre significantes y significados; de la sociología, la importancia de los contextos y la complejidad del análisis de los contextos; de la filosofía, la necesidad de la fundamentación ética y política de las relaciones humanas. Así continuamente.

Entender el proceso de construcción experiencial, o la cultura experiencial de los alumnos con los que trabajamos, requiere comprender estas vías fundamentales de construcción de significados y ver cuáles privan en estos niños, en nosotros y más allá. Es abrirles panoramas en el horizonte de estas formas alternativas de construcción de significados.

La sintaxis o la metodología didáctica que tenemos que utilizar en la escuela se nutren precisamente de esta manera de estar en las aulas. Tienen que ser polivalentes y plurales para poder estimular cada una de las vías de construcción de significados.

Cultura crítica

Tenemos por último la cultura crítica; que es la cultura depurada de la humanidad. *La cultura de las culturas*. Es decir, las aportaciones de cualquier cultura que haya sido consciente de la relatividad de sus formaciones culturales. Es el pozo cultural que va acumulando la humanidad después del cuestionamiento permanente de la bondad o de la validez antropológica de todas sus formulaciones culturales.

Estos ritos, estas costumbres, estos cánones de verdad, de bondad y de belleza que tiene esta cultura, desde dentro analizados ¿son los mejores?, ¿podemos construir otros?, ¿podemos enriquecernos con los cánones alternativos de otra cultura? El cuestionamiento permanente de

las ciencias, de la investigación, de la creación artística, de la tradición filosófica ha ido depurando las aportaciones de las diferentes culturas al desarrollo de la cultura de la humanidad o de la interculturalidad de la humanidad. Esa es la cultura crítica, aquella que se somete permanentemente al escrutinio, al análisis, a la experimentación, a la indagación, al contraste, etc., y que por tanto que está más allá y más acá de cualquier cultura, incorporando, depurando y profundizando todo lo que cada cultura ofrece.

No hay cánones definitivos, ni de verdad, ni de bondad, ni de belleza. Definir una etapa de oro, una edad de oro, es una mera ilusión porque siempre se define desde un patrón de interpretación, y el patrón de interpretación es precisamente el que satura el propio espacio de evidencia cultural. La cultura crítica permanentemente se está reformulando, renovando, reconstruyendo y es el mejor instrumento que tenemos para dudar, para cuestionar la validez de la cultura social, de la cultura institucional y de la cultura académica.

Juego de culturas

Esas son las herramientas sustantivas y metodológicas que debemos utilizar en este juego de culturas –que existe en la escuela– para componer la cultura académica que tenemos en ella. Es decir, la cultura académica es el conjunto de significados que se trabajan y se viven en la escuela. ¿Cuáles son esos?, ¿de qué se nutre o se debe nutrir la cultura académica para la socialización de la conceptualización del aprendizaje relevante? De los problemas de la cultura social y de las herramientas de la cultura crítica. Todas las demás determinaciones culturales que están presentes en la escuela tienen que ser variables dependientes y subsidiarias de este encuentro.

La cultura académica debe nutrirse de los problemas de la cultura social, de los problemas de la realidad vital en la que se encuentran los estudiantes, de los problemas de la cultura experiencial en la que se encuentran los individuos y, al mismo tiempo, incorporar las herramientas de la cultura crítica.

¿Qué está haciendo en la actualidad la sociedad?, ¿cuál es la dinámica de estas culturas de la escuela? La cultura académica es un pálido reflejo de la cultura crítica. Se dice que es una selección de esta última, pero es un pálido reflejo porque ¿qué trasladamos de la cultura crítica a la cultura académica que está en los libros de texto? Sólo los resultados del proceso de la cultura académica, no los procesos, no los métodos y no la aventura del

conocimiento. Convertimos la cultura académica en un estado enciclopédico de hechos, de datos, de fórmulas, etc. Eso no es un reflejo de la cultura crítica, eso es apenas un simulacro perverso de ésta.

¿Qué define entonces, la cultura académica que realmente trabajamos en las escuelas? En parte esa transposición didáctica errónea que fosiliza la riqueza de la cultura crítica en un simulacro de cultura académica. Pero fundamentalmente, en la vigencia de la cultura institucional, que permea todos los intercambios humanos. ¿Qué es lo que aprenden los niños en las escuelas?, ¿la cultura académica?, ¿eso es lo que aprenden? Sí, pero eso es lo que aprenden para olvidar. ¿Qué es lo que aprenden definitivamente en las escuelas? Las interacciones humanas que se gestionan allí, eso sí lo aprenden de manera relevante. Esta cultura académica la aprenden para olvidar la en cuanto pasan los exámenes. Pero, ¿qué es lo que aprenden para no olvidar? La jerarquía, el intercambio mercantil, la necesidad o la posibilidad de engañar, la primacía de la apariencia. Es decir, los valores de la cultura social, validados también por la cultura institucional. La cultura institucional la aprenden perfectamente: los ritos de la cultura institucional se les marca en la estructura del comportamiento y en la estructura afectiva de los individuos.

El carácter competitivo que propone la escuela en los intercambios del conocimiento también marca el aprendizaje definitivo en los alumnos. Por tanto, si la dinámica de las culturas es que la cultura académica sea el resultado de la influencia de la cultura social, más la influencia de la cultura institucional, más un pálido reflejo de la cultura crítica —perversamente producida por la cultura académica—, entonces ¿qué le estamos ofreciendo a los niños? Obviamente la reproducción de los sistemas, no el análisis crítico de los sistemas. La cultura institucional difunde el sistema, la cultura social imita el sistema y la cultura académica reproduce lo menos valioso de la cultura crítica.

Para que la escuela cumpla una función educativa tenemos que jugar a los dados y hacer que se recompongan la dinámica de las culturas de manera distinta. El eje y el reflejo la vida académica, la configuración del currículum escolar, la definición de las tareas que hay que trabajar (de las actividades, los proyectos, las relaciones), mismas que componen la vida académica, deben ser el resultado de la cultura experiencial y de la cultura crítica, no de la cultura social ni de la cultura institucional. Es decir, la cultura académica debe hacerse atendiendo las necesidades de la cultura experiencial, los problemas de la cultura social y las herramientas planificadoras de la cultura crítica. Las herramientas planificadoras de la cultura crítica son herramientas de contenido y metodológicas, ambas

deben promoverse como elementos invaluableles para poder componer los proyectos educativos, curriculares, etc., que definen las tareas académicas a las que nos dedicamos en la escuela.

La cultura social y la institucional deben ser siempre objeto de análisis crítico por parte de la cultura crítica, y no determinantes *a priori* que nadie cuestiona, sino todo lo contrario: determinaciones finales que hay que cuestionar para que cumplan la función de apoyar y facilitar el desarrollo de los individuos.

Promover ese cambio de relaciones entre las diferentes culturas es reconstruir la cultura escolar en definitiva, recomponiendo el lugar que ocupan cada una de las subculturas que hay en la escuela. Eso requiere la conversión de uno de los elementos clave para definir las posibilidades del cambio: es que se pueden cambiar fácilmente las formas, los adornos, los hechos, pero lentamente se modifican las culturas. Es decir, los significados compartidos —que componen la red de significados que respiramos— requieren transformaciones lentas y no radicales; transformaciones lentas y profundas, no transformaciones superficiales y momentáneas. Lentas y profundas, sabiendo que se están modificando elementos que forman parte de la estructura vivencial de los humanos, que conciente o inconscientemente estén favoreciendo u obstaculizando el desarrollo creativo. Son los esquemas, los instrumentos, el esqueleto de su identidad vital y sólo a través de un proceso lento de experimentación, también vital, se pueden transformar aquellos esquemas que han sido formados en un proceso lento en la vida, de experiencialidad.

Por tanto, los proyectos de transformación de la escuela deben de formularse en la configuración de proyectos alternativos. No de doctrinas que sustituyen a las precedentes, sino de proyectos vitales alternativos que modifiquen la cultura. Empezar a vivir, trabajar y experimentar nuevas formas de relaciones con la naturaleza, la sociedad, el conocimiento, el arte, con los seres humanos para componer espacios de vivencia que alternativamente descubran la bondad de otras formas de vida, de otras formas de relación y de otras formas de producción.

La docencia contra la globalización y el nuevo imperialismo: hacia una pedagogía revolucionaria*

Peter McLaren**
Ramin Farahmandpur***

La globalización del capitalismo ha exacerbado la reducción continua de la educación a un subsector de la economía. En el proceso ha traído incontables miserias a la vida de millones de personas en todo el mundo. Sosteniendo que la pedagogía crítica permanece en gran medida en la red de las teorías y políticas posmodernas, este artículo esquematiza algunas de las perspectivas para el desarrollo de lo que algunos autores refieren como una “pedagogía revolucionaria”. El reclamo de tal pedagogía es alentar el desarrollo de la conciencia crítica entre estudiantes y maestros en el interés de construir la solidaridad de la clase trabajadora y la oposición al capitalismo global.

Ningún maestro que dé clases en una escuela o en cualquier propiedad perteneciente a cualesquiera agencias incluidas en el sistema escolar público, abogará o enseñará comunismo con la intención de adoctrinar o inculcar en la mente de cualquier estudiante una preferencia por él.

Al prohibir la difusión o enseñanza del comunismo con el propósito de evitar una preferencia en la mente de cualquier estudiante por esa disciplina, la Legislatura no intenta prevenir la enseñanza de los hechos acerca del comunismo. Más bien intenta advertir que no se abogue, inculque o adoctrine en el comunismo con el propósito de socavar el patriotismo, la fe en el gobierno de los Estados Unidos y de este estado.

Para los propósitos de esta sección, el comunismo es una teoría política que el Gobierno de los Estados Unidos o de este estado deberá cambiar por la fuerza, la violencia o cualquier otro medio, porque apunta hacia una dictadura totalitaria basada en principios comunistas como los que expusieron *Marx, Lenin y Stalin*.

Código de Educación de California, Sec. 51530

El propósito de este artículo es discutir la reforma de la educación para maestros en los Estados Unidos, a partir del contexto de la pedagogía crítica en general y de la globalización del capitalismo en particular.

* Traducción de María Marcela González Arenas, Coordinadora de la Maestría en Educación y de la Especialidad en Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Veracruzana.

** Peter McLaren es profesor emérito en la escuela para graduados de educación y estudios sobre la información en la Universidad de California, Los Ángeles. Él da clases en la división de escuelas urbanas. Es autor y editor de más de 35 libros sobre pedagogía crítica, etnografía crítica, alfabetismo crítico, sociología de la educación y teoría social marxista. Su más reciente libro es *Che Guevara, Paulo Freire y la Pedagogía de la Revolución*. Sus trabajos han sido publicados en 13 idiomas.

*** Ramin Farahmandpur es estudiante doctoral en la Universidad de California, Los Ángeles; la escuela para graduados de educación y estudios sobre la información en la Universidad de California, Los Ángeles; y en la división de escuelas urbanas. Sus actuales áreas de interés incluyen la globalización, la pedagogía crítica y la teoría social marxista.

Muchas de las actuales discusiones acerca de la globalización, y para el caso que aquí nos ocupa, el de la pedagogía crítica, se han visto conceptualmente empobrecidas y políticamente domesticadas (McLaren, 1988b, 2000; McLaren y Farahmandpur, 2000). De ahí que, hemos recuperado los sufrimientos para ofrecer al consumo público alguna contra-propaganda a los pronunciamientos de los *Mullahs* corporativos, que agravan el debate acerca de la pedagogía crítica antes de que pueda acomodarse a su demanda. Estamos sustentando nuestro análisis desde una problematización Marxista que toma seriamente el imperativo de conducir la pedagogía crítica, firmemente, hacia la lucha anticapitalista (McLaren, 2000; McLaren y Farahmandpur, 2000).

Sostenemos que dentro de la pedagogía crítica, la cuestión de la clase ha sido a menudo pasada por alto. La pedagogía crítica últimamente ha sido arrastrada peligrosamente hacia el terreno cultural de la política de la identidad, en la cual la clase es reducida a un efecto más que ser comprendida como causa y en la cual una jerarquía de opresión es (usual e inconscientemente) constituida como un paradigma controlador que frecuentemente deja el poder explotador de las relaciones sociales capitalistas en gran medida sin abordar. Entender a la explotación como algo que está empotrado en formas de prácticas sociales racistas y patriarcales debería constituir un ángulo de análisis central de la pedagogía crítica. En este ángulo de enfoque no tenemos discusión. No obstante, este objetivo no debería ser llevado a la práctica a expensas de comprender cómo operan la economía política y la lucha de clases como la fuerza motriz de la historia y la sociedad (Parenti, 1997). Con esta afirmación identificamos la arquitectura política necesaria para erigirnos como contestatarios del debilitamiento y la domesticación de la pedagogía crítica, y para desarrollar lo que llamamos una pedagogía revolucionaria de la clase trabajadora.

Enfrentando al capitalismo global

Tal como antes anticipamos los desafíos actuales del nuevo milenio, atestiguamos la emergencia despiadada del capitalismo global y la infranqueable fisura entre el capital y el trabajo. Hoy día millones de trabajadores están siendo explotados por una clase dominante global que es relativamente pequeña, pero astutamente poderosa, y que es llevada por un deseo desenfrenado de acumulación de ganancias. Muy poca oposición existe conforme el capitalismo avanza, sin trabas y sin que nada lo perturbe, por el levantamiento tectónico que está ocurriendo en el escenario geopolítico —que recientemente ha atestiguado el colapso de la Unión Soviética y los regímenes del bloque oriental.

Debido a los cambios de paso rápido y frenético que han tenido lugar alrededor de nosotros en las esferas alambradas de las tecnologías globales, y las iniciativas del comercio libre, hemos presionado con dificultad para trazar las luchas diarias contra la opresión y la explotación instituidas por una creciente casta global de ladrones tecno–enloquecidos. Conforme intentamos escapar de una cultura de consumismo sin fin, nos encontramos a nosotros mismos a merced de una cultura corporativa aún más terrorífica que da forma a nuestras subjetividades. De acuerdo con Hayat Imam (1997, p. 13): “Hoy día la generación de la riqueza se ha vuelto el valor fundamental en el centro de la sociedad global, y los análisis de las economías están carentes de cuestionamientos sobre la moralidad, las necesidades humanas y la conciencia social”. Formas mutágenas de codicia y de relaciones sociales que permiten florecer esa avaricia han producido paquetes de ruptura para los jefes de corporativas que exceden los salarios para las armadoras de trabajadoras de una fábrica.

Las disparidades y los antagonismos sociales, políticos y económicos atrincherados inamoviblemente nos compelen como educadores y como trabajadores culturales a crear alternativas a la lógica de la acumulación capitalista. Aún más, la creación de alternativas a la lógica del capital es un formidable —y lo que muchos de nuestros más cínicos hermanos y hermanas en educación en el mundo considera hoy día insuperable— desafío. Estamos luchando y sufriendo (algunos más que otros) a través de un tiempo en el que existe una dictadura del mercado en un sistema capitalista cuyas inequidades se están haciendo más evidentes que nunca. Esto es especialmente verdad en el momento actual, en el que el robo Republicano de la presidencia es seguido por un compromiso continuado con el capitalismo de Disneylandia: los comerciantes libres se encuentran con los mosqueteros.¹

La política del neoliberalismo

La economía libre del mercado neoliberal —cuyo propósito es evitar la estasis y mantener los negocios en un flujo saludable— funciona como un tipo de arbitraje con los ojos vendados, legitimando una multiplicidad de prácticas y resultados cuestionables: desregulación, acceso sin restricciones a los mercados de consumidores, adelgazamiento burocrático, eliminación de recursos, arreglos flexibles de trabajo, intensificación de la competencia entre corporaciones transnacionales, creciente centralización del poder económico y político, y finalmente, una cada vez más amplia polarización

¹ [Nota de la traductora (N. de la T.)]. Aquí los autores emplean un juego de palabras que es más fácil de entender en inglés: “The free marketers meet the Mosketers.”

de clases. El neoliberalismo actualmente se está lanzando a formas de “re–imaginar” la democracia a través de la importación del discurso del mercado de oligarquías financieras parasíticas dentro de prácticas democráticas crecientemente domesticadas y a través de la valorización del capital y el poder económico libre de la propiedad privada (Teepie, 1995).

El cierre del segundo milenio representa al mismo tiempo el enfoque incalculablemente expandido de la cultura del consumo y la implosión de las relaciones sociales dentro de un significante universal —llamado capital— al que Marx metafóricamente se refirió como el “alcahuete universal”. A Marx le gustaba el dinero como un “bien visible”, que en la forma generalizada de mercancía:

Difunde esta percepción ilusoria a través de la sociedad, disolviendo todas las identidades y distinciones y remodelando la conciencia humana en su propia imagen. En la forma completamente desarrollada del capital, el dinero alcanza un poder activo y autorregulador a través del cual moldea las vidas de los individuos concretos (Hawkes, 1966, pp. 101 y 102).

Para aquellos que creen que la acumulación ininterrumpida y la creciente concentración del capital es una cosa buena, que el cambio de una economía internacional a una economía mundial es un signo de progreso, que los mecanismos retroalimentadores del mercado “libre” puestos en libertad son justos, que sólo la democracia podrá surgir del orden espontáneo, y que el bien común avanzará mágicamente a partir de la complejidad de las redes de trabajo, hay razón para ser salvajemente optimistas acerca del futuro. Imaginemos las posibilidades de privatización de espacios públicos y de difusión de la dominación neoliberal sobre las vastas poblaciones exóticas hasta ahora no conquistadas. Pero para los educadores que rechazamos la idea de que el sistema social vigente bajo el capitalismo es una totalidad auto–organizada y que vemos la globalización del capital como un asalto irredimible a la democracia, el futuro parece peligroso de hecho. Rechazamos elevar la victimación de la clase trabajadora a un ideal regulatorio de la democracia y declinamos tratar a la economía como una cosa o una dote con una agencia autoevidente. Después de Marx, vemos a la economía como una relación social y no como una entidad natural autosustentable. El capitalismo no está empoderado de una metafísica trascendental sino que es una relación social sobrecargada por la explotación, la acumulación, el crecimiento sin fin y el conflicto de clase. Se predica a partir de la extracción del valor excedente de los trabajadores (un valor producido por ellos más allá del salario que el capitalista debe pagar, para que los trabajadores puedan reproducir su fuerza de trabajo).

Aunque son bien conocidos sus predecesores —la esclavitud y el feudalismo— el capitalismo se da a partir de la sobre acumulación de

capital y la superexplotación de los trabajadores y sus salarios. Las contradicciones irreversibles inherentes dentro de las relaciones sociales y económicas capitalistas están tomándonos más allá de la contabilidad democrática y nos conducen muy cerca de lo que Rosa Luxemburgo (1919) refirió como la edad de la “barbarie”. Peery (1997) trabaja el punto de que, en comparación con la economía política que sostenía a la esclavitud o al feudalismo, las contradicciones sociales y económicas en el modo de producción capitalista de hoy día son mucho más virulentas e incesantes. Esto es así porque la producción, distribución y el consumo de mercancías están en constante contradicción con la fuerza de trabajo y protegen la lógica del capital invalidando cualquier otra lógica que no sea la suya. Muchos teóricos sociales y políticos han estudiado el fenómeno de la globalización de manera extensa y han proclamado que éste es inevitable y desconcertante para algunos, pero un poderoso tónico económico de vida para otros. Hasta ahora, en nuestra opinión, la globalización representa una fachada ideológica que camufla las operaciones diversas del imperialismo. De hecho, el concepto de globalización efectivamente ha reemplazado al término *imperialismo* en el léxico de la clase privilegiada, con el propósito de exagerar el carácter global del capitalismo —como un poder que abarca al todo y al que aparentemente ningún estado nacional tiene los medios para resistir u oponerse—. Más aún, engañosamente sugiere que el capitalismo ya no es dependiente del Estado Nacional. Esta posición obstruye la posibilidad de ver el hecho de que una gran proporción de la producción de los países de la Europa occidental toman lugar dentro de las fronteras nacionales. Más todavía, la tesis de la globalización sostiene que mientras el poder del estado puede ser usado en interés de las grandes corporaciones multinacionales, no puede ser empleado en el de la clase trabajadora.

Llamar a la globalización una forma de imperialismo pudiera parecer una exageración retórica. Pero creemos que esta identificación es necesaria porque el término *globalización* está calculado por los críticos burgueses para someter cualquier politización radical de él en extremo. La ideología de este movimiento se encuadra invisiblemente al concepto de globalización dentro de una lógica culturalista que lo reduce para significar una estandarización de las mercancías (por ejemplo, las mismas prendas de diseño aparecen en plazas comerciales a lo largo del mundo). En contraste, vemos el proceso como inexplicablemente atado a las políticas del neoliberalismo, en el cual la violencia se asume a sí misma como estabilidad a través de una recomposición de la relación capital-trabajo. Tal recomposición implica la subordinación de la reproducción social a la reproducción del capital (Dinerstein, 1999), la desregulación del mercado de trabajo, la globalización del capital líquido, el desproveer y

desproteger a los mercados de trabajo baratos y la transferencia del capital local para servicios sociales hacia el capital financiero para la inversión global.

El nuevo imperialismo al cual nos referimos es una combinación de prácticas del viejo estilo militar y financiero, así como un intento reciente por desarrollar a las naciones para imponerles la ley del mercado sobre la totalidad de la humanidad misma. Habiendo oscurecido la distinción entre lo sagrado y lo profano, el nuevo orden mundial de la aristocracia global ha establecido expandir el libre mercado en interés de la ganancia rápida para incrementar la producción global, elevar el nivel de las exportaciones en el sector manufacturero e intensificar la competencia entre las corporaciones transnacionales. También ha beneficiado un trabajo de tiempo parcial y contingente, reducido el empleo de tiempo completo y acelerado la emigración del Tercer Mundo y de los países en desarrollo hacia las naciones industrializadas (Bonacich y Appelbaum, 2000). Además, a nuestra descripción de la globalización como imperialismo pudiéramos añadirle: la intervención militar imperialista disfrazada de ayuda humanitaria, la sumisión de las instituciones internacionales tales como las Naciones Unidas a las demandas sociales y económicas de la conquista imperialista y la instigación de los conflictos étnicos y nacionalistas para debilitar el rechazo de las naciones a someterse a las reglas del mercado (Azad, 2000).

Contraria a la opinión popular, el agotamiento de la riqueza de las naciones en desarrollo no es rescatado por el capital de los países capitalistas. Esto es porque las corporaciones transnacionales drenan el capital local de los países pobres en lugar de traer nuevo capital. Porque sus ayudas son frecuentemente bajas, los bancos de los países en desarrollo deberían más bien prestar a sus propias corporaciones subsidiarias (quienes mandan sus beneficios a las naciones avanzadas) en lugar de combatir a los negocios locales. Enfrentados con los bajos precios de las exportaciones, las altas tarifas sobre los bienes procesados, la falta de capital y los precios altos, los negocios locales están encerrados dentro de un empobrecimiento atrincherado por razón de sus medidas de ajuste estructural para balancear el presupuesto. Tales medidas son financiadas a través de los recortes en la inversión para el desarrollo humano (Imam, 1997). La Organización Mundial de Comercio (OMC) no permite a los países pobres priorizar la lucha contra la pobreza por encima del incremento a las exportaciones o elegir un patrón de desarrollo que avance los intereses de las propias poblaciones de dichos países. En 1996, la concentración de la riqueza tuvo por resultado que “el ingreso de los individuos más ricos del mundo[...] era igual al ingreso del 52% de la humanidad” (Imam, 1997, p. 13).

La privatización y comercialización de la educación pública

Examinando las políticas económicas dentro del contexto de la globalización económica y el neoliberalismo, surge un gran número de preguntas que incluyen las siguientes: ¿Cuáles son los efectos de la globalización en las escuelas y la educación públicas? ¿Hasta qué medida se encuentran el contenido de la enseñanza y el currículo bajo la influencia peligrosa de las cambiantes relaciones sociales, económicas y políticas dentro del capitalismo global? Spring (1998) identifica una paradoja clave que enmarca a las políticas en educación y economía perseguidas por los Estados Unidos y otras sociedades del capitalismo avanzado. Primero, la educación bajo la globalización es vista como un vehículo que apoya la creciente economía del mercado. Para muchos países en desarrollo, una fuerza de trabajo educada y bien habilitada significa altos niveles de productividad y desarrollo económico. Segundo, la educación es vista como una herramienta en la solución de problemas asociados con la globalización económica, tales como el desempleo y la pobreza. Si, no obstante, la economía de mercado (por medio de la ley capitalista del valor) es en sí misma la causa de la inequidad social y económica, entonces parecería una contradicción argumentar que la meta de la educación debería ser apoyar la expansión de la economía del mercado (Spring, 1998). La globalización económica no sólo ha fallado en proveer estabilidad política e igualdad social y económica para muchas naciones del mundo, sino también ha conducido a profundizar la polarización económica y social. Willie Thompson (1997) señala que:

Los *insights* de Marx en cuanto a la naturaleza de la reproducción y acumulación del capital nunca han sido mejorados o desplazados: su profecía acerca del futuro de estos procesos fue extraordinariamente perceptiva e impresionantemente cumplida. Él nunca fue mejor profeta que cuando insistió en que el capitalismo estaba apresurándose hacia su inevitable destrucción, que sus fuerzas internas lo llevan en una dirección inevitable, que (en contra de Keynes) no puede ser revertida o evadida. Lo que el capital produce por encima de todo es su propio enterrador. Marx se refería a la clase trabajadora y en esto cayó en un error. Lo que luce más como el ejecutador del capitalismo es el capitalismo mismo —el problema es que cualquier cosa es prácticamente posible de ser enterrada con él.

Conforme la lógica de la acumulación del capital está cambiando hacia economías basadas en el conocimiento y nuevas formas de tecnologías, y biotecnologías computarizadas están siendo integradas en las economías de alta tecnología de hoy día, la información en sí se está convirtiendo en una nueva mercancía de muy alto precio. Las corporaciones transnacionales están trabajando vigorosamente para privatizar los conocimientos socialmente producidos asociados con el sistema educativo. Los fondos decrecientes del gobierno han forzado a la integración de

sociedades infernales entre la escuela y las corporaciones privadas que están buscando crear “industrias del conocimiento de alta tecnología” (Whiteford, 1997). Las corporaciones transnacionales están patrocinando centros de investigación en las universidades a lo largo de los Estados Unidos, donando millones de dólares para la investigación, el desarrollo y la producción de tecnologías destinadas a buscar mejores ganancias. Esto ha resultado en la “colonización de la alta tecnología en de la educación”, transformando las universidades públicas en “tecnópolis”² totalmente desinteresadas en la coexistencia con los pobres (Whiteford, 1997).

Bajo el mandato de la economía de mercado, ni siquiera las universidades, los colegios y las escuelas vocacionales o bachilleratos son inmunes a las políticas económicas que favorecen la acumulación del capital. Niemark (1999) reporta que las crecientes políticas sociales que sustentan a las universidades están convirtiendo a la educación superior en una extensión de la economía de mercado. Ella escribe que las políticas sociales que apoyan la privatización se han movido en dirección de:

Establecer instituciones que garanticen la alta rentabilidad y ganancia (tales como la Universidad de Phoenix), eliminando el aprovisionamiento de recursos para el desarrollo curricular, la instrucción, los consejos, las operaciones y la administración (en áreas tales como las tiendas de libros, comida, servicios, bibliotecas, operaciones de cómputo, mantenimiento de la planta de trabajadores, seguridad, impresiones y departamentos de pagos), firmándose convenios de concesiones o comodatos y sociedades para el desarrollo y la investigación que convierten a los campus universitarios en verdaderas empresas corporativas; y vendiendo derechos exclusivos para comerciar dentro de los campus a compañías que venden productos diversos como bebidas, comida rápida, computadoras y consumibles, así como tarjetas de crédito o telefónicas. El campus es prácticamente ya indistinguible de los centros comerciales y tanto las universidades como sus facultades se están convirtiendo en verdaderas empresas.

La reestructuración de la educación superior puede verse claramente como un espacio que refuerza la inequidad de clases y expone a la educación superior pública a las políticas económicas gobernadas por las leyes de la economía de mercado (por ejemplo la mercantilización, la proletarización y la acumulación de capital). Esto funciona visiblemente como un impedimento para la educación y la participación activa de los ciudadanos en un proceso democrático de toma de decisiones dedicado a la coexistencia (Niemark, 1999).

El cambio hacia la privatización y la corporativización de la educación pública queda muy bien ejemplificado por la invasión empresarial de Michael Milken con su sabiduría de *Wall Street* y su reinado sobre las

² (N. de la T.). Los autores aquí se refieren a las universidades como metrópolis de la tecnología.

cadenas de chatarra de mitades de la década de los años 80 que engañosamente timó millones de dólares de inversionistas con la atracción de esquemas de inversión de alto riesgo. Milken ha regresado al mundo de los negocios, esta vez enfocándose en el lucrativo mercado educativo de 800 billones de dólares, y ha decidido crear empresas de alto rendimiento con la ayuda de su poderosa —aunque oscura— compañía de 500 millones de dólares, conocida como *Knowledge Universe*.³ Milken ha hecho una fuerte inversión en varias compañías que producen materiales educativos. *Knowledge Universe* se ha apropiado de compañías tales como los *Children's Discovery Centers*,⁴ *Bookman Testing Services*, *Pyramid Imaging Inc.*, *Nobel Education Dynamics* y *Leapfrog*, que producen materiales y herramientas educativas en los centros de la Fundación Riordan (Vrana, 1998). En una reciente entrevista con *Los Angeles Times*, Milken calculó que si el valor de la red de los Estados Unidos está ubicado en 120 trillones de dólares, en términos brutos 75 trillones constituyen capital humano. Esto significa que cada norteamericano vale un promedio de 400,000 a 500,000 dólares (Vrana, 1998). En pocas palabras, Milken ha descubierto que la empresa del conocimiento es una mercancía altamente rentable.

Los intentos recientes hechos por organizaciones empresariales para influir los espacios donde se toman decisiones en torno a políticas y *curricula* escolares, abundan. De acuerdo con Kalle Lasn (1999, p. 19):

La publicidad corporativa (¿o la mediatización comercial?) es el proyecto psicológico más grande jamás emprendido por la raza humana. Incluso su impacto en nosotros es desconocido y en gran medida ignorado. Cuando pienso en la influencia de los medios a lo largo de los años, a lo largo de las décadas, pienso en los experimentos de lavado de cerebro conducidos por el Dr. Ewen Cameron en un hospital psiquiátrico de Montreal en los cincuentas. La idea del experimento "despatronizador",⁵ financiado por la CIA, de equipar a los sujetos conscientes, inconscientes y semiconscientes con audífonos e inundar sus cerebros con cientos de mensajes inductores repetitivos para modificar sus conductas, ¿no nos suena familiar? Los llamados de la publicidad van en el mismo sentido. Los conejillos de indias del Doctor Cameron emergieron de los juicios de Montreal con serios daños psicológicos. Fue un gran escándalo. Pero nadie dice nada acerca del actual experimento de la publicidad en los medios. De hecho, nuevos conejillos de indias entran a bordo cada día.

Es usual en estos días ver los autobuses escolares en ciertos distritos cubiertos con propaganda de *Burger King* y de cadenas de restaurantes de comida rápida. Se ha puesto de moda para los niños preescolares llevar

³ (N. de la T.). Universo Cognitivo.

⁴ Centros Infantiles de Descubrimiento.

⁵ (N. de la T.). Los autores se refieren a un experimento psiquiátrico que intentaba borrar patrones mentales (de comportamiento, memoria y otros) de la mente de los individuos en estudio.

sus libros envueltos en cubiertas plastificadas gratuitas con publicidad de las *Pop Tarts* de *Kellogg's* o con personajes de la *Fox TV*. Los distritos escolares han garantizado regocijados contratos exclusivos con *Coca-Cola* y *Pepsi* para vender sus productos en las escuelas. En las clases de educación para la salud, quien enseña a los estudiantes nutrición es la *Hershey Corporation* en un esquema que incluye una discusión del lugar tan importante que tiene el chocolate en una dieta balanceada. Un curso de negocios en el salón de clases enseña a los estudiantes a valorar el trabajo explorando cómo los restaurantes *McDonalds* son operados, así como las habilidades que se necesitan para volverse un exitoso gerente de éstos, incluso proporciona a los estudiantes instrucciones sobre cómo aplicar para conseguir un trabajo en esta cadena. La educación ecológica y ambiental ahora sumerge a los estudiantes en un aprendizaje de la ecología a partir de un poster de la *Vida de una hormiga* patrocinado por los dulces *Skittles* y un video producido por la *Shell Oil* que se concentra en las virtudes de las máquinas de combustión interna. Finalmente, una nueva compañía llamada *Zap Me!* intenta seducir a las escuelas a aceptar cientos de dólares de equipos computacionales, incluyendo un disco de antena para satélite, 15 computadoras personales del más alto nivel, un laboratorio de cómputo amueblado con acceso a Internet de alta velocidad en recompensa por desplegar constantemente una pantalla de publicidad en la esquina inferior izquierda (Fischman y McLaren, 2000).⁶ Lasn (1999, pp. 19-21) escribe:

Sus niños ven comerciales de *Pepsi* y *Snickers* en los salones de clase (la escuela ha hecho el diabólico pacto de aceptar equipo audiovisual gratuito en intercambio por estos comerciales en el "*Chanel One*") [...] Los administradores en un distrito escolar de Texas anuncian planes para elevar los ingresos vendiendo espacios en los techos de las 17 escuelas del distrito —arrestando la atención de los 58 millones de pasajeros de jets comerciales que vuelan dentro de Dallas cada año. Los niños se tatúan sus pantorrillas con propaganda. Algunos niños, en la locura, comienzan a usar en sus vestimentas códigos de barras que otros niños pueden escanear, revelando mensajes tales como "me gustaría dormir contigo" [...] Hace algunos pocos años, los comerciantes comenzaron a instalar tableros de publicidad en los baños para varones de los colegios, al nivel en el que el ojo descansa cuando utiliza un mingitorio. Desde esta perspectiva, era un golpe maestro brillante: ¿dónde más podría haber estado viendo un individuo? Pero la primera vez que escuché que esto estaba ocurriendo, me encolericé. Uno de los últimos actos privados del hombre había sido ya cooptado.

Un libro de matemáticas publicado por la editorial McGraw-Hill está salpicado con referencias a *Nike*, *Gatorade*, *Disney*, *McDonalds*, *Nabisco*,

⁶ (N. de la T.). En México, pudiera pensarse en un paralelismo hasta cierto punto con esta política estatal de ir cediendo el financiamiento de la educación a los ciudadanos más allá de sus contribuciones fiscales obligatorias, con el caso del "redondeo" al que se invita a clientes de supermercados y tiendas de autoservicio a ceder "voluntariamente" la fracción del peso que excede su cuenta.

muñecas *Barbie* de *Mattel*, *playstafions* de *Sony*, *Corn Flakes* tostados con cocoa, aditamentos para basquetbol y tarjetas de beisbol (Collins y Yeskel, 2000, p. 78). John Borowski, maestro de una escuela pública, recientemente hizo notar en el periódico *The News Times* (1999, p. A23) que:

Al menos 234 corporaciones están ahora saturando las escuelas públicas con filmes, libros de texto y softwares computacionales bajo el rubro de "material instruccional". Una lección sobre autoestima patrocinada por *Revlon* incluye una investigación de "los días buenos y malos para el cabello". En una lección de historia, se recomiendan los famosos *Tootsie Rolls*, aduciendo que fueron parte de la dieta de los soldados durante la segunda Guerra Mundial. *Exxon* proporciona un video sobre el derrame del barco *Exxon Valdéz* jugando sobre sus impactos ecológicos. Y *Chevron*, en una lección para ser empleada en las clases de ciencias cívicas, recuerda a los estudiantes que ellos pronto serán capaces de votar y tomar "importantes decisiones" acerca de la advertencia global, que la compañía entonces refuta como ciencia incompleta.⁷

Otro ejemplo del corporativismo en las escuelas es el *Channel One*, una estación de noticias producida comercialmente que ahora opera en muchas escuelas de Norteamérica. Como parte de un acuerdo contractual, los maestros acceden a exhibir programas del *Channel One* en clases por 10 minutos al día a cambio de una antena de disco para satélite, grabadoras de cassetes de video y tantos equipos de televisión como ellos quieran. Un estudio de sus efectos reveló que los estudiantes no estaban mejor informados que sus contemporáneos pero lo que sí había logrado la transmisión de propaganda en el canal fue tener un efecto significativo en sus gustos consumistas (Aitkenhead, cit. por Cole, 1998, p. 327).

Por una parte las escuelas contribuyen a los ideales de las organizaciones democráticas (en términos de proveer acceso a los conocimientos relevantes y oportunidades iguales). Por otra, las escuelas operan al mismo tiempo en el sostenimiento y reforzamiento de la lógica del capitalismo, funcionando como una fuerza reproductiva que ofrece diferentes y desiguales clases de conocimiento y recompensas basadas en la clase, el género y la raza (McLaren, 1997). Aquí observamos la desigualdad teniendo que ver con el cómo la sociedad regula la distribución de diferentes tipos de capital. Perrucci y Wysong (1999) describen esto como el capital de consumo (el que tiene que ver con los sueldos o salarios), capital de inversión (el que tiene que ver con el excedente del capital de consumo que uno puede invertir y sobre el cual uno puede ganar intereses), el capital de habilidades (el que tiene que ver con el conocimiento especializado que la gente acumula a lo largo de su experiencia de trabajo, entrenamiento o educación)

⁷ Sobre este punto en páginas Web de algunos organismos internacionales sobre educación puede encontrarse el patrocinio de éstas por marcas de cosméticos como *L'ancome*.

y el capital social (que es el que tiene que ver con la red de lazos sociales que la gente tiene hacia la familia, los amigos y las circunstancias, así como el capital cultural y económico colectivamente apropiado de un grupo). Los educadores han hecho el gran caso de que las escuelas trafiquen en el capital cultural (valores, actitudes, arreglo personal, maneras, estilos personales, etc.) (McLaren, 1997), pero ellos en raras ocasiones han vinculado la producción del capital cultural con la división internacional del trabajo acerca del desarrollo desigual.⁸

¿Raza, clase o género? Más allá del “impasse del esto”, o lo otro

En la lectura en contra de la globalización continua del capital, el concepto de clase queda como un tabú sujeto dentro de los recintos de los discursos académicos. Rara vez los políticos, intelectuales o los medios masivos discuten la inequidad de clases abiertamente en un lenguaje que los sitúe dentro de la problemática mayor del capitalismo global y las relaciones de explotación y opresión vinculadas al imperialismo. Para comprender cómo las inequidades educativas se reproducen dentro de las escuelas es crucial no dejar la clase en la sombra y analizar el concepto de clase y de relaciones de clase en una forma contextualmente matizada. Michael Parenti (1994, p. 64) subraya la importancia de las relaciones de clase cuando sostiene que:

Las realidades de clase permean nuestra sociedad determinando mucho acerca de nuestros estilos y oportunidades de vida, nuestra capacidad para hacer que ocurran cosas serviciales y cuestiones centrales para la lucha política. Éstas tampoco pueden escapar de ser cuestiones de clase. Hay intereses de clase implícitos en el cómo se escribe y refuerza la ley, en cómo los líderes políticos persiguen cuestiones, cómo se estudian y fundamentan la ciencia y la ciencia social, cómo se hace el trabajo, cómo es regida una universidad, cómo se reportan las noticias, cómo se crea y manipula la cultura de masas, cómo se avanzan o retardan las carreras, cómo es tratado el ambiente, cómo el racismo y el sexismo son activados y reforzados, y cómo la realidad social en sí misma es definida.

El concepto de clase expresa la relación que los grupos sociales tienen hacia los medios de producción; se refiere a aquellos que son dueños de las fábricas, maquinarias, los medios masivos, hoteles, hospitales, etc. Y a los que deben vender su trabajo a cambio de un salario (Parenti, 1994). Los

⁸ *Capital cultural*, un término del popular sociólogo francés Pierre Bourdieu, refiere a las “formas de hablar, actuar y socializar, así como a las prácticas de lenguaje, los valores y estilos de vestir y actuar”. De acuerdo con McLaren (1997, p. 193): Las escuelas sistemáticamente devalúan el capital cultural de los estudiantes que ocupan posiciones subordinadas de clase. El capital cultural es reflejo del capital material y lo reemplaza como una forma de actualidad simbólica que entra en un sistema de intercambios de la escuela. El capital cultural es por lo tanto símbolo de la estructura social, de la fuerza económica y se vuelve él mismo una fuerza productiva en la reproducción de relaciones sociales bajo el capitalismo.

salarios que los trabajadores reciben en forma de dinero son equivalentes a sólo una parte del valor que crean por su trabajo. La riqueza así construida constituye un excedente acumulado o no pagado en los salarios de los trabajadores.

Los posmodernistas —cuyo trabajo ahora compone la fuente líder de la crítica radical educativa— frecuentemente pasan por alto la centralidad de la lucha de clases como mecanismo supremo, que inscribe a los individuos y grupos en la reproducción de las relaciones de explotación bajo el capitalismo. Aunque se admite que la subjetividad o la identidad de un individuo no puede ser reducida a los intereses de clase; sin embargo, la opresión social y la explotación económica están mucho más que tangencialmente vinculadas a la clase *background* y las relaciones sociales de producción. De hecho, las formas de opresión racial y de clase pueden ser comprendidas contra el *background* del análisis de clase. Los marxistas mantienen que la erradicación de la pobreza, el racismo, el sexismo y la explotación patriarcal requiere una comprensión de la lucha de clases. Hay dos razones para identificar a la clase trabajadora como el agente central de la transformación social. Primera, la clase trabajadora continúa poseyendo la capacidad de detener o interrumpir las líneas de producción. Segunda, una política revolucionaria para la clase trabajadora busca abolir toda forma de opresión social. Los posmodernistas, por otro lado, buscan crear una democracia radical a través de nuevos movimientos sociales que se concentren en fines particulares o formas locales de opresión. En palabras de Dana L. Cloud (1994, p. 242):

Mientras la subjetividad de una persona no es simple materia de determinación de clase, su opresión y explotación están directamente conectadas con su *status* y posición económicos en las relaciones de producción. Los marxistas creen que hay más para liberación que la articulación de subjetividades alternativas; un fin a la pobreza, el hambre, la explotación y el abuso son más centrales y requieren una noción de posición de clase, agencia e intereses. Desde esta perspectiva hay dos buenas razones para privilegiar las luchas de la clase trabajadora. La primera, la clase trabajadora tiene el poder de detener la producción y hacer que el sistema de hacer ganancias se venga abajo. Segunda, la clase trabajadora, el grupo de hombres y mujeres de todas las razas y orientaciones sexuales cuyo trabajo produce ganancias para los pocos, tiene un objetivo[...] el interés en el capitalismo declinante, aunque algunos miembros de muchas clases cruzadas y los grupos no socialistas organizados alrededor de otros antagonismos (derechos de las mujeres, cuestiones ambientales) han vestido los intereses con mantener el sistema de la ganancia.

De acuerdo a E. San Juan, Jr. (1992, p. 107), las políticas de la identidad frecuente y trágicamente conducen a una privatización de las cuestiones políticas que “recuperan una voluntad autónoma y una otredad indígena”, y al hacerlo invalidan la resistencia de su densidad histórica. En lo que

fallan las políticas de la identidad es en dirigirse al hecho de que la diversidad y la diferencia permiten la proliferación y el florecimiento provistos, mismos que permanecen dentro de formas prevalecientes de arreglos sociales capitalistas, incluyendo los arreglos de la propiedad jerárquica. San Juan (1992) sostiene que “hay un punto ciego que las políticas de la identidad no pueden aprehender”. Él se refiere aquí al hecho de que:

Las contingencias de una lucha hegemónica pueden generar una variedad de posiciones de sujeto que no están fijas ni son cambiantes, pero que son capaces de ser articuladas en varias direcciones de acuerdo al juego de fuerzas políticas y a la alineación de los múltiples determinantes que subyacen.

Junto con San Juan, estamos preocupados acerca de la colusión maquinada entre una política de la identidad que enfatice la experiencia autónoma vivida y un neoliberalismo que aliente el borramiento de la esfera pública y el ascenso de un triunfalismo capitalista que sincronice la tan llamada agencia autónoma para los imperativos jerárquicos del capitalismo avanzado. Lo que también nos perturba son las denuncias hechas por algunos educadores radicales en torno a que las luchas anticapitalistas sólo pueden operar como un dispositivo retórico tonto y que lo que se necesita es una distribución igual de los recursos económicos. Aunque estamos a favor de la igualdad económica, encontramos que los sentimientos antimarxistas entre algunos educadores radicales constituye una capitulación egregia para evaluar la forma de trabajo (frecuentemente bajo la bandera de un populismo positivo) y las leyes de hierro de los movimientos de la acumulación de capital. Es una posición inocente de *insights* dentro de las relaciones sociales de producción.

Lo que Boris Kagarlitsky (2000) llama una “jerarquía estratégica de metas” aterrizada en el derrocamiento de la jerarquía de la sociedad capitalista, es una medida que tomamos seriamente. Reconocemos que la lucha política por la raza, la clase, el género y la igualdad sexual es una pelea fuertemente entretejida. Pero, comprendemos a la política de clase como la máquina de nuestra lucha por la hegemonía proletaria. Como Robert McChesney (1996) sostiene:

Los radicales están opuestos a toda forma de opresión y es absurdo debatir cuál de ellos, el sexismo, el racismo, el clasismo o la homofobia, es más terrible, como si estuviéramos en algún juego de suma cero —y continuáramos haciéndolo hoy día— porque la maquinaria de una sociedad capitalista fuera la maximización de la ganancia y la lucha de clases. Más aún, es sólo a través de las políticas de clase que la liberación humana puede realmente alcanzarse.

Al reconocer esto no seguimos a los posmodernistas en clamar por una equivalencia entre varias luchas. Más bien, pedimos una integración

estratégica de diferentes, aunque igualmente importantes, luchas. Reconociendo que el legado del racismo y el sexismo está aún más lejos, ofrecemos formas posibles en las cuales los antagonismos de raza y género pueden ser abordados y superados dentro de un proyecto más amplio de lucha de clases. Como Rodolfo Reed, Jr. (2000, p. xxii) sostiene; “los debates recientes que yuxtaponen las políticas de la identidad o las políticas culturales a las políticas de clase”. Las formas en las cuales la contradicción entre el capital y el trabajo es vivida al nivel de la existencia diaria son casi ciertamente racionalizadas y de género. Las modalidades en las cuales la explotación son vividas tienen consecuencias específicas relacionadas con la raza, la sexualidad, la edad y la religión, y éstas deben ser ubicadas al centro del *stage* (escenario) en la lucha contra la opresión. Queremos poner en claro que no estamos subordinando las luchas de raza, étnicas ni de género para la lucha de clase. Simplemente estamos diciendo que sin superar las relaciones capitalistas de producción, otras luchas tendrán poca oportunidad de éxito. Aún, hacer tal aserción es identificar un silencio estructurado dentro de muchas versiones posmodernas de la pedagogía crítica: la desaparición de la lucha de clases.

Superar el racismo y el sexismo no son cuestiones que puedan quedar al margen, pero son centrales para el multiculturalismo revolucionario al que nos hemos referido aquí. No intentamos usar las relaciones de clase como un escudo conceptual o político para el racismo o el sexismo, o hacer el llamado que a un enfoque en la desigualdad racial socava los esfuerzos de la clase trabajadora de organizarse contra los oligopolios capitalistas transnacionales. Ni estamos de acuerdo con algunos de nuestros colegas blancos bien entendidos en que un énfasis en la lucha de clase aleje los esfuerzos de los educadores de color en su lucha contra el racismo. Esta crítica falla en reconocer que muchos educadores de color han estado en el frente de la lucha de clase. Aunque estratégicamente nuestra variable dependiente siga siendo la de clase, las variables independientes tales como el género, la raza, la religión, la sexualidad y la ideología política no son vistas como sitios de antagonismos —éstos son factores en nuestro análisis en formas muy centrales y distintivas.

Hacia una pedagogía revolucionaria de la clase trabajadora

Una pieza central de la pedagogía revolucionaria de la clase trabajadora es comprometerse en la ideología crítica a la luz de la comprensión de la gramática no vista desde la lógica mercantil, que sirve como el léxico regulatorio de la vida diaria. Tal pedagogía implica luchar sobre la producción del significado, una lucha que habilitara a los grupos sociales marginados a nombrar, identificar y tomar los pasos iniciales para transformar

las fuentes de su opresión y explotación (McLaren, 1998a). También los alentaría a analizar las formas en las cuales las relaciones asimétricas de poder están ideológicamente conciliadas por los discursos dominantes de equidad, diferencia y libertad (Giroux y McLaren, 1986). Aunque se admita que los estudiantes son más que inconscientes portadores de las estructuras sociales, sabemos del poder de estas estructuras objetivas para maquinizar complicidades entre los estudiantes y los maestros en relaciones de explotación y opresión. Consecuentemente, una pedagogía revolucionaria de la clase trabajadora enfatiza la importancia de adquirir un alfabetismo crítico —donde *alfabetismo* es definido como una práctica de reflejo, análisis y planteamiento de juicios críticos en relación con cuestiones sociales, económicas y políticas (ver Lankshear y McLaren, 1993; y Giroux *et al.* 1996)—. Más aún, invita a los grupos subordinados a representar, a través de la interacción en un salón de clases y el diálogo, su realidad vivida en relación con las estructuras sociales objetivas que dan forma a sus vidas. Esto se hace para solidificar sus creencias, valores y experiencias, y también para desafiar sus creencias diarias cuando éstas son descubiertas en cuanto a que son hegemónicamente ventajosas (en el sentido de que constituyen disposiciones que conducen a prácticas sociales concretas o a una complicidad con ciertos arreglos sociales) a la reproducción de las relaciones capitalistas de explotación (Giroux *et al.*, 1996).

Además, este enfoque desafía a los estudiantes y a los trabajadores a analizar los muchos significados que subyacen a los conceptos del sentido común, trabajando sobre las comprensiones diarias que reflejan sus propias experiencias sociales. Los maestros, como intelectuales revolucionarios, contestan los significados manufacturados de la democracia llamando a los estudiantes, trabajadores e intelectuales a examinar críticamente los conceptos socialmente contruidos, tales como libertad y democracia, los cuales han sido manufacturados por los ideólogos neoliberales al servicio del capitalismo transnacional (Fischman y McLaren, 2000; McLaren y Fischman, 1998). Los estudiantes son invitados a analizar los relatos y las narrativas que animan sus vidas, situándolos contra un telón de fondo normativo de supuestos heterosexistas eurocéntricos (McLaren, 1998a; Ovando y McLaren, 2000; Sleeter y McLaren, 1995).

La pedagogía de la corriente dominante desatiende asiduamente como crucial un conocimiento de cómo las relaciones asimétricas del poder se van incorporando en antagonismos de raza, género y clase, que son reforzadas a través de los aparatos ideológicos y sociales dominantes del estado. En contraste, una pedagogía revolucionaria de la clase trabajadora tiene como meta la transformación de las relaciones sociales y económicas existentes alentando a los grupos sociales marginados a criticar y a transformar las relaciones sociales de producción. Aquí el salón de clases es concebido

como una arena política para legitimar las experiencias vividas de las clases sociales oprimidas, sin asumir que tales experiencias son transparentes o ausentes de racismo o sexismo. (Freire, 1970 y 1998; Giroux, 1988; McLaren, 1995 y 1997).

Atributos de una pedagogía revolucionaria de la clase trabajadora

Una pedagogía de la clase trabajadora implica luchas sobre el significado, la representación y la identidad en relación con un compromiso moral y ético con la justicia social (Cole, 1998; Cole y Hill, 1995; Cole *et al.*, 1997). Knoblauch y Brannon (1993, p. 31) sostienen que la ciudadanía dentro de una democracia capitalista:

Incluye una alianza con el consumismo pasivo, en lugar de un compromiso activo con la construcción de la vida social y una hostilidad de largo plazo con las prácticas del cuestionamiento crítico, ciertamente incluyendo la pedagogía liberadora pero también, históricamente, los desafíos de las organizaciones laborales, feministas, gays, de los activistas ambientales y de cualquier otro tipo que constituya una amenaza a los intereses económicos y a las jerarquías empresariales que los medios masivos de comunicación ayuden a mantener.

Esto es en marcado contraste a una pedagogía revolucionaria de la clase trabajadora que enfatiza la participación activa de los estudiantes y los trabajadores en su propia autoeducación como ciudadanos activos, ligados a la lucha pro la autorrealización y la coexistencia —un proceso por el cual los trabajadores ganan control sobre su trabajo intelectual y físico—. Esto también implica promover entre estudiantes y trabajadores —especialmente en países donde la subsistencia o la coerción dominan la vida diaria— redes alternativas de organización popular que incluyan movimientos sociales revolucionarios (McLaren y Farahmandpur, 2000).

Una pedagogía revolucionaria de la clase trabajadora se propone transformar la conciencia del ser en alienación, desarrollando una conciencia crítica. Desearíamos enfatizar que la enajenación no está arraigada en el mundo de las abstracciones hegelianas, sino más bien incorporada dentro de las relaciones sociales y materiales de producción. Esto hace emerger cuestionamientos tales como si la conciencia alienada es una totalidad inerte y si puede ser trascendida. De acuerdo con Mészáros (1989), la actividad alienada no sólo produce una conciencia alienada, sino también una conciencia del ser en alienación. Por lo tanto, es prudente crear las condiciones pedagógicas que, para la clase trabajadora, faciliten el desarrollo de una conciencia crítica para superar la alienación económica y transformar las condiciones sociales existentes de producción

a través de la acción política masiva. Tal acción debe ser capaz de crear estructuras igualitarias que sean capaces de ejecutarse, a un nivel creciente y desde un enfoque expansivo la institucionalización de la democracia popular. Naturalmente, esto significa agregar electorados constituyentes que puedan ser desconfiados de uno a otro. Queremos aclarar que pedagógicamente no estamos sosteniendo que el maestro sirva como mediador entre la conciencia imputada y la factual, como alguien que compele al estudiante a activar o actualizar la conciencia revolucionaria, que importa o traslada el *insight* socialista de su mochila en la Sierra Maestra a grupos *focales* estudiantiles en los Estados Unidos. Porque esta posición es equivalente a una dictadura impuesta externamente del maestro que depende de la falsa oposición del tipo ideal y la actualización factual. En lugar de ello, nuestro enfoque es freireano, en el sentido de que sostiene que la conciencia revolucionaria es un acto político de conocimiento, una intervención activa contra las barreras que previenen al estudiante de ejercer su rol como agente de la historia.

Es un acto crítico recordar que como educadores revolucionarios necesitamos identificar posiciones de sujeto alternativas que podamos asumir, o contranarrativas y contramemorias que podamos hacer disponibles a nuestros estudiantes para contestar los regímenes existentes de representación y de práctica social. Pero no podemos estar contentos de quedarnos sólo en esto. Necesitamos identificar las determinaciones históricas de la dominación y la opresión como parte de la lucha por desarrollar prácticas concretas de contrarepresentación. La búsqueda de causas externas de dominación y explotación no debería olvidarse en el ímpetu cautivante en que caen algunos educadores posmodernos para encontrar y explicar la *diferencia* en términos subjetivos.

Enfatizar la libertad como la realización del propósito de la humanidad, por la cual el trabajo como medio social completa sus necesidades humanas, es una característica importante de la pedagogía revolucionaria de la clase trabajadora que estamos vislumbrando. Ella compromete a los maestros como practicantes reflexivos en sus propias vidas. Convertirlos en practicantes críticamente reflexivos requiere la habilidad de comprometerse en análisis complejos de las clases sociales acompañados de estudios vigorosos de otras formas de opresión que se encuentran vinculados a la explotación capitalista —relaciones ligadas a orientaciones de raza, clase, género y orientación sexual—. En breve, requiere una forma comprensiva de agencia política que se mueve más allá de las luchas particulares de grupos selectos (McLaren y Farahmandpur, 2000).

Una pedagogía revolucionaria de la clase trabajadora transgrede los límites establecidos por la cultura alta para apartarse de la cultura popular

y que privilegia a la primera sobre la segunda. Dar poder a la clase trabajadora y a los grupos sociales marginados en la sociedad, significa darles una oportunidad de interrogar teóricamente (en el sentido articulado tanto por Marx como por Lenin) formas de culturas altas y de culturas populares de tal forma que puedan analizar, articular, expresar y construir significados desde múltiples posiciones localizadas en sus experiencias vividas y que tienen que ver con el racismo, el sexismo y la explotación de clases.

Además, los grupos privados de sus derechos necesitan controlar los medios de producción de sus economías simbólicas, sin mencionar las de su existencia material. Porque una pedagogía revolucionaria de la clase trabajadora también reconoce que el lenguaje y los discursos practicados dentro de los ambientes del salón de clases, así como los lugares de trabajo, están teñidos ideológicamente con los valores, las creencias y los intereses de las clases socialmente privilegiadas, de tal modo que esconden las relaciones asimétricas de poder. Un importante paso implica alentar los diálogos críticos entre los maestros, estudiantes y trabajadores. El propósito central de tales diálogos debería ser hacer surgir la conciencia de clase y ayudar a los estudiantes y trabajadores a reconocer cómo sus subjetividades y sus identidades sociales son configuradas de tal forma que son estructuralmente ventajosas para mantener el *status quo*.

Esto requiere que los estudiantes sean capaces de verse a sí mismos en relación con sus roles como trabajadores y de proveerse con una oportunidad de desarrollar su conciencia de clase. Esto no significa que la conciencia de clase excluya otros aspectos de la identidad. Como Reed (2000) señala:

El reclamo de que ser un trabajador no es lo más crucial de la identidad para los miembros de los grupos marginados es cuestionable. Por decir al menos. Pero aún si ese reclamo fuera verdad, lo que ello significa simplemente es que la gente se vea a sí misma de muchas formas simultáneamente. Todos tenemos nuestros propios espacios de experiencias moldeadas por nuestra propia posición social, nuestra educación familiar, nuestra propia cultura política local y nuestras asociaciones voluntarias. Cada una de éstas van mezclándose, incluso a veces sobrepasando las identidades basadas en la raza o la etnicidad, el género o la orientación sexual[...] El hecho de la existencia de un orden capitalista económico no nos dice automáticamente cómo la gente interpreta sus posiciones dentro de él. La conciencia de clase, no más que otras identidades, es contingente, el producto del debate y la lucha política.

Es un imperativo, desde nuestro punto de vista, que las luchas de los maestros en las escuelas están vinculadas a las luchas de los otros trabajadores. Una pedagogía revolucionaria de la clase trabajadora enfatiza que el empoderamiento de los trabajadores (por ejemplo de los maestros, los trabajadores postales, los obreros) puede realizarse exitosamente a través

de organizar sindicatos de trabajadores que se comprometan en la lucha anticapitalista y la práctica proletaria. Incluso, debemos también enfatizar que el empoderamiento político y económico de los trabajadores dependerá de su participación activa y su auto-educación. Aquí oponemos la tradición del “laborismo” que es a menudo anti-intelectual y ve a la teoría con sospecha y frecuentemente contenciosa. En lugar de ello, aplaudimos las luchas recientes de intelectuales tales como Pierre Bourdieu por coordinar los esfuerzos de numerosos movimientos sociales europeos a través de su organización *Raisons d’Agir*. La capacidad de los maestros y la perspectiva de ellos para interpretar las relaciones sociales contemporáneas de producción como conjunto de prácticas sociales y materiales interconectadas los ayuda a entender que el éxito en una sociedad capitalista no es el resultado de las capacidades individuales, sino que es sostenida y habilitada por relaciones simétricas de poder ligadas a la raza, la clase, el género y las economías sexuales de privilegios. Creemos que los trabajadores comprometidos con la justicia social tienen la oportunidad de convertirse en los intelectuales liberadores (lo que Antonio Gramsci, 1971, refirió como intelectuales “orgánicos”) que poseen la capacidad de crear oportunidades y tomar decisiones significativas en sus vidas (McLaren *et al.*, 1998). De este modo, los maestros que son centrales para el proceso de hacer surgir la conciencia política de sus estudiantes deben verse a sí mismos como teóricos de sus propias prácticas de enseñanza. De acuerdo con nuestra tarea como intelectuales orgánicos y comprometidos está el crear las condiciones para el desarrollo de una conciencia revolucionaria entre la clase trabajadora en general y, los maestros y estudiantes en particular.

Al desarrollar un marco de trabajo para forjar la solidaridad y la acción colectiva entre los trabajadores y los estudiantes, encontramos las tres condiciones que Weinbaum (1998) propone por ser particularmente instructivas. Primera, el rol central de los educadores críticos debe estar dirigido a facilitar diálogos entre los trabajadores y los estudiantes relativos a las prácticas de trabajo cotidianas en los lugares de trabajo y las prácticas de enseñanza dentro de las escuelas. Segunda, a los maestros y a los trabajadores se les deben presentar oportunidades para transformar esas relaciones que vinculan sus intereses individuales y las cuestiones a los niveles local y comunitario para ampliar las relaciones sociales y económicas a nivel global. Y, finalmente, Weinbaum enfatiza el rol político activo de los educadores críticos en las organizaciones sindicales y las escuelas deben jugar tanto en sus comunidades como en las organizaciones progresistas.

Creemos que una pedagogía revolucionaria de la clase trabajadora que apunte al surgimiento de la conciencia, al activismo político y al empoderamiento social puede ser una herramienta crítica para la

autodeterminación y también para transformar las condiciones sociales existentes. Incluso, sentimos que es necesario enfatizar que la pedagogía revolucionaria de la clase trabajadora, puede ser efectiva no sólo para el grado en el que los grupos sociales marginados son capaces de organizar dentro de movimientos políticos y de oposición social contra el capitalismo global y queda comprometido con una metanarrativa de la justicia social tanto dentro como fuera del salón de clases. De este modo estipula que un énfasis en la diferencia no socava la posibilidad de la solidaridad política. Como Reed (2000, p. xxii) lo señala:

En cuanto identidad política insiste en reconocer la diferencia como la verdad central de la vida política, esto socava el establecimiento de una amplia base como meta de organización. Su reflejo es definir voces aún más distintas y enfocar la acción colectiva desde una actitud más de sospecha que de solidaridad.

Conclusión: los maestros como activistas

El capitalismo no puede permanecer como sistema social sostenible y económico bajo la guía de la economía del libre mercado sin guerras periódicas y crisis finales. Siguiendo a Marx, creemos que la explotación poderosa hecha por las relaciones sociales capitalistas sólo puede ser superada por la redistribución de la riqueza a través de la lucha de clases y, finalmente, por la abolición de la propiedad privada y el capital en sí mismo.

Una pedagogía revolucionaria de la clase trabajadora busca reclamar ideas revolucionarias del estatismo congelado de su exilio desde lo que John Leonard (2000, p. 14) llama “el colapso de 1989 de los estados policiales de la Europa del Este”. Esto puede ser llevado a cabo en parte, formando coaliciones entre organizaciones lésbico-gays, de grupos étnicos minoritarios, movimientos indígenas y organizaciones laborales de varias siglas. Aquí no estamos proponiendo la retórica de una aventura revolucionaria contra la que Lenin nos previno; más bien estamos criticando a los intelectuales no comprometidos en círculos académicos que constriñen más que capacitan el avance de la praxis revolucionaria. Tales intelectuales a menudo sucumben a una parálisis de la voluntad política.

Las luchas contra la injusticia social y económica pueden efectivamente ser organizadas y articuladas entre varios grupos imperialistas cuando ellos se unen alrededor de intereses mutuos y compartidos. Los movimientos revolucionarios pueden ser exitosos sobre una base global sólo cuando las diferencias sobre los intereses ideológicos y las metas políticas pueden ser resueltas o al menos puestas de lado temporalmente. Esto no equivale a argumentar a favor de una unificación de varios partidos políticos bajo el

liderazgo de un partido (por ejemplo, la Coalición Arcoiris); más bien estamos insistiendo en que una praxis revolucionaria exitosa debe ocurrir como la culminación de procesos históricos en los cuales varios movimientos sociales con intereses diferentes desarrollan una comprensión de las experiencias a menudo conflictivas de los otros como víctimas de la opresión social.

Una pedagogía revolucionaria requiere mover las luchas anticapitalistas en dirección de un nuevo internacionalismo que se extienda más allá del estado nacional. Organizar a los maestros como parte de un compendio mayor de luchas de movimientos sociales hacia un conjunto de objetivos meta comunes (tales como la abolición de la explotación económica, del sexismo y el racismo) es necesario para el desarrollo de una política revolucionaria efectiva— una que pueda crear efectiva y demostradamente las condiciones necesarias para que los grupos sociales marginados se otorguen poder a sí mismos— (McLaren, 1990b; McLaren y Farahmandpur, 1999a, 1999b, 2000). Esta no es una llamada romántica para asumir a la *blue de travail*⁹ y abatir las barricadas erigidas por los ideólogos procapitalistas, sino comprender cómo las fuerzas de la globalización y el neoliberalismo no son fuerzas en su propio derecho, pero están conectadas a un sistema más amplio de explotación que es tan viejo como el capitalismo mismo. Esto es porque el tejido conector que sujeta los diferentes movimientos sociales no debería ser un compromiso con la lucha contrahegemónica sino una dedicación a la realización de la hegemonía proletaria.

La pedagogía revolucionaria trabaja en pro de la creación de un contexto en el cual la libertad de la subordinación esclavizante del individuo a la naturaleza inclinada hacia la crisis de la acumulación del capital reemplaza la árida esfera de la necesidad, donde la satisfacción de las necesidades sociales reemplaza la trampa dentro de la división del trabajo, donde el desarrollo de las capacidades creativas del individuo reemplaza las leyes del capital y la propiedad de la tierra, donde la autorregulación del trabajador y el desarrollo libre de los individuos reemplaza la trampa actual en la burocratización y atomización de la vida social.

Los educadores y maestros, como parte de un movimiento anticapitalista revolucionario más amplio basado en el desarrollo de una nueva clase política, deben estar atentos a los diversos intereses sociales y políticos así como a las necesidades de los diferentes componentes en la lucha. Más

⁹ (N. de la T.). El autor incorpora esta expresión en francés haciendo alusión a una forma muy despectiva de referirse a la raza negra en ambientes francófonos, por lo que esta expresión puede interpretarse como “fuerza de trabajo negra”.

aún, la teoría revolucionaria marxista debe ser suficientemente flexible para reinventarse a sí misma en el contexto de la reestructuración social, económica y política bajo las políticas económicas del neoliberalismo. La teoría marxista no es expuesta aquí como una verdad universal, sino como un arma de interpretación. Ninguna teoría puede anticipar completamente o dar cuenta de las consecuencias de su aplicación sino queda una apertura viviente a través de la cual las historias específicas se hacen visibles e inteligibles. En este sentido, la teoría marxista provee al oprimido con el conocimiento teórico para analizar y desafiar la producción capitalista. Es aquí que esta teoría puede ser usada para apostar por la hegemonía proletaria a través del trabajo de los intelectuales orgánicos comprometidos en la praxis socialista revolucionaria que se propone el derrocamiento del estado burgués.

La Batalla en Seattle¹⁰ puede dar a los educadores lecciones importantes (Rikowski, en prensa). Por ejemplo, reconocemos que hay ocasiones en que las luchas anticapitalistas requieren de una clase revolucionaria organizada que, en el curso de sus prolongadas actividades políticas, ha ganado una gran medida de conciencia de clase y se reconoce en sí misma no sólo como una clase en sí, sino también como una clase para sí. Incluso, hay otros momentos en que las luchas anticapitalistas toman la forma de lo que Jim Hightower (cit. por Marshall, 2000) refiere como “los brotes espontáneos y no autorizados de la democracia”, como en el caso de las protestas contra la *World Trade Organization* en Seattle. Hay momentos, también, en que la lucha de clases puede consistir de actos individuales y aislados de resistencia contra la colonización corporativizada y la mercantilización del mundo de vida. Un caso en punto es el granjero francés, José Bova, que protestó contra la comida genéticamente modificada llevando su tractor dentro de un restaurante de *McDonalds* en construcción en el sur de Francia. Todos estos esfuerzos tienen su importancia. Incluso nuestros esfuerzos, en particular, son en la dirección de construir una clase revolucionaria organizada. Aquí nosotros luchamos contra los intentos por descentrar y rearticular la contingencia en la cual la base social de la explotación es disuelta más allá de las políticas de clase. En este sentido, el concepto de globalización necesita ser reformulado de tal forma que se garantice a los sujetos o los actores históricos el potencial para desafiar la hegemonía del capital internacional en la defensa de la justicia, la solidaridad y la clase trabajadora. No debemos permitir que nuestros actos individuales de resistencia conduzcan al reformismo, o al economismo, o al descarrilamiento del movimiento proletario de su lucha

¹⁰ (N. de la T.). Le alude a una de las primeras ocasiones en que se manifestaron los *globalifóbicos* como fuerza civil no gubernamental en contra del orden económico en ascenso.

anticapitalista prolongando el asalto sobre el estado y la clase capitalista” (Holst, en prensa).

Finalmente, queremos enfatizar que, aunque la transformación social se realice, en parte, por las estructuras puestas en lugar por la necesidad histórica, para moverse más allá de estas estructuras se requiere el ejercicio considerable de las agencias políticas. Es por medio del ejercicio de estas agencias, a través de la lucha colectiva, que los límites de la transformación social establecen las estructuras sociales que pueden ser reveladas y eventualmente trascendidas. Nos estamos refiriendo a la agencia como una forma tanto de trabajo intelectual como de práctica social concreta —en breve, una práctica crítica—. Esto requiere, en palabras de David McNally (1993, p. 153), “tratando a los seres humanos como ‘autores y actores de su propio drama’” y situando sus acciones en el contexto del desarrollo de sus fuerzas productivas.

Este artículo ha enfatizado cómo es fundamentalmente importante para los maestros estar políticamente comprometidos en la lucha revolucionaria de clase tanto dentro como fuera de los recintos de sus salones de clase. Una pedagogía revivificada y refigurada ofrece un marco de trabajo tal para la creación de formas contemporáneas de lucha revolucionaria, algunos aspectos fundamentales de los cuales hemos intentado describir arriba.

Referencias

- Allman, P. y Walls, J. “Implications for ‘really’ radical education”, en *Studies in the Education of Adults*. 22(1), pp.14–30.
- Azad, B. (2000). *Heroic struggle! —bitter defeat: Factors contributing to the dismantling of the socialist state in the USSR*. New York, International.
- Bonacich, E. y Appelbaum, R. (2000). *Behind the label: Inequality in the Los Angeles apparel industry*. Berkeley, University of California Press.
- Borowski, J. (1999). “Schools with a slant”, en *The New York Times*. Agosto 21, p. A23.
- Cloud, D. (1994). “Socialism of the mind: The new age of post-Marxism”, en H. W. Somins y M. Billing, *After postmodernism: Reconstructing ideology critique*. Londres, Sage, pp. 222–251.
- Cole, M. (1998). “Globalization, modernization and competitiveness: A critique of the New Labour Project in Education”, en *International Studies in Sociology of Education*. 8, pp. 315–332.

- Cole, M. y Hill, D. (1995). "Games of despair and rhetorics of resistance: Postmodernism, education and reaction", en *British Journal of Sociology of Education*. 16 (2), pp. 165–182.
- Cole, M., Hill, D. y Rikowski, G. (1997). "Between postmodernism and nowhere: The predicament of the postmodernism", en *British Journal of Educational Studies*. 45(2), pp. 187–200.
- Collins, C. y Yeskel, F. (2000). *Economic apartheid in America: A primer on economic inequality and security*. New York, The New Press.
- Dinerstein, A. (1999). "The violence of stability: Argentina in the 1990s", en M. Neary, *Global humanization: Studies in the manufacture of labor*. Londres, Mansell, pp. 47–76.
- Fischman, G. y McLaren, P. (2000). "Schooling for democracy: Towards a critical utopianism", en *Contemporary Society*. 29 (1), pp. 168–179.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York. Continuum.
- . (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD, Rowman & Littlefield.
- Giroux, H. (1998). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Nueva York, Bergin & Garvey.
- Giroux, H. et al. (1996). "Teacher education and the politics of engagement. The case for democratic schooling", en *Harvard Educational Review*. 56 (3), pp. 213–238.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* Hoare & G. (Nowell-Smith trads). Londres, Lawrence and Wishart.
- Hawkes, D. (1996) *Ideology*. Londres, Routledge.
- Holst, J. (en prensa). *Social movements, civil society and radical adult education*. Westport. CT, Bergin & Garvey.
- Imam, H. (1997). "How did we get here?", en *Women in Action*. 3, pp. 12–15.
- Kagarlitsky, B. (2000). *The return of radicalism: Reshaping the left institutions* (R. Clarke trad.). London and Sterling, VA, Pluto Press.
- Kincheloe, J. (1998). *How do we tell the workers? The socioeconomic foundations of work and vocational education*. Boulder, CO, Westview Press.
- Knoblauch, C. y Brannon, L. (1993). *Critical literacy and the idea of literacy*. Portsmouth, NH, Boynton and Cook.
- Lankshear, C. y McLaren, P. (1993). *Critical literacy: Politics, praxis and the postmodern*. New York, State University of New York Press.
- Lasn, K. (1999). *Culture jam: The uncooling of America*. New York, Eagle Brook.
- Leonard, J. (2000). "How a caged bird learns to sing: Or, my life at the New York Times, CBS and other pillars of the media establishment", en *The Nation*. 270 (25), pp. 11–19.
- Luxemburg, R. (1919). *The crisis in German social democracy: The Junius pamphlet*. Nueva York, The Socialist Publication Society.
- Marshall, S. (2000). "Rattling the global corporate suites", en *Political Affairs*. 79 (1), pp. 6–12.
- McChesney, R. (1996). "Is there any hope for cultural studies?", en *Monthly Review*. 47 (10), pp. 1–18.
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: oppositional politics in a postmodern era*. Londres, Routledge.

- . (1997). *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*. Boulder, CO, Westview.
- . (1998a). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York, Longman.
- . (1988b). "Revolutionary pedagogy in postrevolutionary times: Rethinking the political economy of critical education", en *Educational Theory*. 48, pp. 431–462.
- . (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Boulder, CO, Rowan and Littlefield.
- McLaren, P. y Farahmandpur, R. (1999a). "Critical multiculturalism and globalization: Some implications for a politics of resistance", en *Journal of Curriculum Theorizing*. 15(3), pp. 27–46.
- . (2000). "Reconsidering Marx in post-Marxist times: A requiem for postmodernism?", en *Educational Researcher*. 29 (3), pp. 25–33.
- McLaren, P. y Fischman, G. (1998). "Reclaiming hope: Teacher education and social justice in the age of globalization", en *Teacher Education Quarterly*. 25(4), pp. 125–133.
- McLaren, P. et al. (1998). "The specters of Gramsci: Revolutionary praxis and the committed intellectual", en *Journal of thought*. 33 (3), pp. 9–42.
- McNally, D. (1993). *Against the market: Political economy, market socialism and the Marxist critique*. London, Verso.
- Mészáros, I. (1989). *Marx's theory of alienation*. Londres, Merlin.
- Niemark, M. (1999). "Si esto es tan importante ¿por qué nosotros no pagaremos por ello? La educación superior pública al final del siglo", en *Review*. 51 (5), pp. 20–31.
- Ovando, C. y McLaren, P. (2000). *The politics of multiculturalism. Students and teachers caught in the cross FIRE*. Boston, McGraw–Hill.
- Parenti, M. (1994). *Land of idols: Political mythology in America*. Nueva York, St. Martin's Press.
- . (1997). *Blackskirts & reds: Rational fascism & the overthrow of communism*. San Francisco, City Lights Books.
- Peery, N. (1997). "The birth of a modern proletariat", en J. Davis, T. Hirsch & Stack *Cutting edge: Technology, information, capitalism and social revolution*. Londres, Verso, pp. 297–302.
- Perrucci, R. y Wysibg, E. (1999). *The new class society*. Boulder, CO, Rowman & Littlefield.
- Reed, A., Jr. (2000). *Class notes: Posing as politics and other thoughts on the American scene*. Nueva York, New Press.
- Rikowski, G. (en prensa). *The battle of Seattle*. Londres, Tufnell Press.
- San Juan, E., Jr. (1992). *Racial formations/critical transformations: Articulations of power in ethnic and racial studies in the United States*. Nueva Jersey y Londres, Humanities Press.
- Sleeter, C. y McLaren, P. (1995). *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Nueva York, State University of New York Press.
- Spring, J. (1998). *Education and the rise of the global economy*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Teple, G. (1995). *Globalization and the decline of social reform*. Toronto, Garmond Press.

- Thompson, W. (1997). *The left in history: Revolution and reform in twentieth-century politics*. Londres, Pluto Press.
- Vrana, D. (1998). "Education's pied piper with a dark past", en *Los Angeles Times*. septiembre 7, p. A1.
- Weinbaum, E. (1998). "Education without paper: Teaching workers to build a labor movement", en *Radical History Review*. 72, pp. 68–77.
- Witheyford, N. (1997). "Cycles of circuits and struggles in high-technology capitalism", en J. Davis, et al. *Cutting edge: Technology, information, capitalism and social revolution*. Londres, Verso, pp. 195–242.





Este texto se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2005 en los talleres de Artes Gráficas Graphos, S.A. de C.V., siendo Gobernador del Estado de Veracruz el licenciado Fidel Herrera Beltrán y Secretario de Educación y Cultura el doctor Víctor A. Arredondo Álvarez. La edición consta de 3,600 ejemplares.

