



Convergencia. Revista de Ciencias Sociales
ISSN: 1405-1435
revistaconvergencia@yahoo.com.mx
Universidad Autónoma del Estado de México
México

Rojas Crotte, Ignacio Roberto
Significados Sociales de la Acción Docente
Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, vol. 7, núm. 23, septiembre, 2000
Universidad Autónoma del Estado de México
Toluca, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502305>

- [Cómo citar el artículo](#)
- [Número completo](#)
- [Más información del artículo](#)
- [Página de la revista en redalyc.org](#)

 redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Significados Sociales de la Acción Docente

Ignacio Roberto Rojas Crotte

*Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias
Políticas y Administración Pública-UAEM*

Resumen: Este trabajo se basa en los resultados del proyecto de investigación denominado “Cultura y sociedad”, cuyo objetivo fue el de esclarecer algunos de los factores de orden cultural, que explican la acción comunicativa de los profesores de educación superior. El estudio partió de un enfoque filosófico explícito, fundamentado en la visión de la Escuela de Frankfurt; asimismo, se sustentó en las propuestas teóricas de Habermas, Berger y Luckmann y Clifford Geertz, principalmente.

Palabras clave: Cultura, profesores, social, significados, docencia.

Abstract: *There's some significant patterns which appear through the analysis of the teachers' social action. This article focuses on both communicational and cultural meanings of social action from the perspective of Geertz, Habermas and Berger-Luckmann contributions, as developed on a study of recent data.*

Key words: *Teachers, social, culture, teaching, meaning.*

Algunos datos de la investigación sobre el proyecto “Cultura y sociedad”

El proyecto denominado “*Cultura y sociedad en el ámbito educativo: un estudio acerca de la acción comunicativa*” fue auspiciado por la Universidad Autónoma del Estado de México, y se desarrolló durante 1998 y 1999. La población objeto de análisis se integró por 170 profesores adscritos a uno de los siguientes ámbitos: universitario, normalista o tecnológico, (siguiendo el patrón, según el cual está conformado el sistema educativo del nivel superior mexicano) todos trabajadores de algunas escuelas del Estado de México.

Se trata de un estudio de caso, cuya población estuvo compuesta por un tercio de profesores universitarios y el resto de normalistas y tecnológicos; en el que se emplearon de manera predominante técnicas cualitativas (entrevista, historia de vida y observación directa del trabajo en el aula) y la de cuestionario con fines descriptivos. La investigación presenta una primera aproximación interpretativa y

problematiza los rasgos comunes encontrados en una variedad mucho más amplia. No pretende agotar las perspectivas de la acción propiamente docente, sino destacar un ángulo de corte estrictamente sociológico, al que deberían sumarse otros de diversa índole, por ejemplo pedagógicos, antropológicos, etcétera.

El “proceso de datos”, resultante de la aplicación de las técnicas cualitativas se basó en una secuencia, en la que en principio se realizaron los reportes de entrevista, de historia de vida y los registros de la práctica educativa en el aula. Después se aplicó un ejercicio de comprensión crítica, donde se problematizaba la lógica de la información y los significados de los hallazgos desde el punto de vista del sentido común. Por último, se interpretó cada uno de los reportes y registros, con base en la gran riqueza teórica de los enfoques propuestos.

Las contribuciones de Clifford Geertz en torno al concepto de cultura (significados sociales de la interacción humana), y en lo relativo a las estructuras de significación de los actos sociales (estructuras simbólicas como, por ejemplo, “lo que se hace y se invoca cuando se dice”); Jürgen Habermas y su propuesta de la acción comunicativa (constitutiva, como se sabe, de su teoría social) y mundo de vida (tomado de Schutz y corregido por el mismo autor); y Berger y Luckmann, en lo que se refiere a la construcción social del conocimiento, dan cuenta del enfoque teórico. También se consideró fundamental la adopción explícita de una perspectiva filosófica, y ésta se integró con las aportaciones de Horkheimer y Adorno, en lo que se refiere a la Dialéctica Negativa. Dicha visión se convirtió, finalmente, en una insistente postura crítica a manera de “vigilancia epistemológica” durante todo el desarrollo del proyecto.

Se consideró importante tratar este tema por la gran cantidad de diagnósticos con los que hoy se cuenta, para medir la eficacia y la eficiencia de los sistemas educativos del país; a través de indicadores externos, válidos para asomarse sólo a los efectos, no a los procesos internos que diariamente se llevan a cabo en las escuelas. En la actualidad se anuncia la crisis generalizada en la calidad y en la pertinencia de la educación y, sin embargo, no se han hecho suficientes esfuerzos por analizar lo que pasa en el aula, en los entornos institucionales desde la perspectiva de los profesores. De esta manera, las “soluciones” a la crisis se deducen de tales diagnósticos, y los

resultados de las acciones emprendidas no alcanzan a tocar cuestiones de fondo.

El número total de cuestionarios recabados, así como la composición del grupo en estudio según la institución de pertenencia, no respondió a ninguna especie de criterio cuantitativo; no se persiguió tampoco lograr alguna representatividad de poblaciones más latas; simplemente se trata de un estudio de caso.

Por ello, y en primer lugar, ha de asumirse que se incluyeron en la población tantos profesores como fue posible, dados los recursos asignados al proyecto y la disposición de los mismos docentes adscritos a las escuelas. Muchos de los maestros a quienes se les pidió responder el cuestionario no aceptaron; en cambio, otros solicitaron ser parte del estudio. De hecho, la inclusión de una escuela Normal adicional a los tres planteles originalmente ideados se recibió con beneplácito, porque representaba una serie más de casos que serían sumados a los ya existentes; lo que por principio daba más amplitud a la información recabada.

En segundo lugar, los procesos de comprensión e interpretación de los datos provenientes de los cuestionarios incluían algunos cruces bivariados, que discriminaban la pertenencia a la institución, para hacer algunas comparaciones entre profesores universitarios, normalistas y tecnológicos. Al final, los datos reunidos presentaron sólo algunas diferencias entre ellos, lo cual confirmó que la decisión de incluir maestros de una escuela normalista más, sin perjuicio de los resultados del trabajo de campo, fue acertada.

Geertz, Habermas y Berger y Luckmann: referentes de interpretación de los hallazgos

El concepto de cultura, según Geertz, ha significado todo y nada al mismo tiempo. Este autor cita a Kluckholm para ilustrar este hecho. Cultura ha significado, según éste último: 1) El modo total de vida de un pueblo; 2) el legado social que el individuo adquiere de su grupo; 3) una manera de pensar, sentir y creer; 4) una abstracción de la conducta; 5) una teoría del antropólogo sobre la manera en que se conduce realmente un grupo de personas; 6) un depósito de saber almacenado; 7) una serie de orientaciones estandarizadas frente a problemas reiterados; 8) conducta aprendida; 9) un mecanismo de regulación normativo de la conducta; 10) una serie de técnicas para adaptarse

tanto al ambiente exterior como a los otros hombres; 11) un precipitado de historia (Geertz, 1997:20).

Frente a este alud de definiciones relativas al concepto de cultura, en efecto, no quedaba sino asumir que todas las cosas transformadas y los procesos producidos por el género humano quedaban comprendidos en el concepto.

La antropología, como la ciencia paradigmática de la cultura, había consumido una gran cantidad de esfuerzos para desentrañar los elementos de un objeto de estudio así proclamado; sólo que remitiéndose a escenarios que parecían extraídos de grupos *sui generis*, considerados así desde una perspectiva etnocentrista, y que permitían al científico desarrollar capacidades de azoro por lo inusual, al tiempo que propiciaban el relato divulgador de costumbres ajenas.

Estábamos frente a una visión que pretendía abarcarlo todo y, sin embargo, analizaba preferentemente lo otro, lo que paradójicamente era ajeno a la constitución psíquica del estudioso.

Geertz propone un concepto distinto de cultura, y reduce la disciplina antropológica haciendo equivalentes los conceptos de antropólogo y etnógrafo.

Para lo primero, postula un concepto de cultura que remite al significado, a la semiótica, a la urdimbre semántica que los humanos tejen en su interacción cotidiana y en la que se ven contextualizados. El análisis de la cultura es, por supuesto, la misión del etnógrafo:

El concepto que yo propongo...es un concepto esencialmente semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto... una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie (Geertz, 1997:20).

Geertz invita a revolucionar la tradición antropológica, según la cual el etnógrafo estudiaría las etnias, los grupos minoritarios en comunidades generalmente apartadas de la influencia civilizadora del modelo de desarrollo "occidental". La antropología abarca, naturalmente, mucho más que las referidas minorías. Al abarcar estudios, por ejemplo de estratos sociales especiales, esta disciplina y la sociología de mediano alcance se emparentan hasta hacerse indiferenciadas: prueba de ello son las investigaciones de Oscar Lewis

relativos a la familia Sánchez y a los delincuentes urbanos de Lazarsfeld y del propio Merton.

Sin embargo, esos estudios antropológicos se asemejan más a descripciones de casos desviantes con respecto a una sociedad pretendidamente normalizada, que a construcciones explicativas. Se propicia, según este modo de hacer ciencia, que las descripciones de grupos sociales especiales descansen y sean posibles hoy asumiendo la promesa de una verdadera explicación, que sería realizada tomando como base dichas descripciones, explicaciones científicas que comprometen desde ahora a futuras generaciones de sociólogos y antropólogos (etnógrafos).

Lo que ocurrió en el tan criticado positivismo de las primeras décadas en la sociología norteamericana (más propiamente en el empirismo norteamericano que privilegia el dato sobre la teoría, o posterga a un futuro no definido la construcción de la teoría llamando a la época actual “de recolección de datos”) revive en esta tradición descriptora de hechos y procesos. De modo que a la luz de los planteamientos de Geertz es necesario un nuevo combate, como el iniciado por la Escuela de Frankfurt en los años treinta (Horkheimer, 1990).

Si se ve más de cerca la tesis de Geertz, resulta innegable que invocar el campo semántico abre la posibilidad de incluir en la gama de estudios antropológicos no sólo lo otro, sino lo que contextúa al propio antropólogo en su vida cotidiana: la sociedad que lo ve circular todos los días y que penetra los más oscuros rincones de su casa. Aquello que lo acompaña en su medio de transporte y está presente en la institución para la que hace investigación. Parecería que, de golpe, se abre una doble vertiente: la de ser aceptado en el mundo corriente de su propio tiempo y la de colaborar abiertamente, sin reservas impuestas por el campo disciplinario, con el sociólogo y con los demás especialistas de las ciencias sociales.

La posibilidad de que, además, se expanda el campo a los significados lleva de la mano a renunciar a la pura descripción y obliga a repensar la función de sus pesquisas: ahora no sólo no es suficiente la descripción, sino que se compromete a la interpretación de lo que registra.

La concepción propuesta para lo cultural destaca lo lingüístico

El análisis cultural es (o debería ser) deducir significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores suposiciones, y no el descubrimiento del continente de la significación y el mapeado de su paisaje incorpóreo (Geertz, 1997).

Ya Habermas (1990:17) ha señalado una de las inexorables tendencias de las ciencias sociales y la filosofía de fin de siglo hacia la lingüística y los problemas del significado:

Mientras que el signo lingüístico se había considerado... como elemento accesorio... ahora es ese reino intermedio que representan los significados lingüísticos el que cobra dignidad propia.

Geertz denomina “descripción densa” al primer producto de la interpretación de los elementos discursivos que el etnógrafo registra y analiza. Se trata, según estas prescripciones, de un interés del científico dirigido a *comprender* lo que se observa y, en general, aquello a lo que se aplican las técnicas de investigación y los saberes teóricos, para posteriormente intentar explicar y transformar las realidades que se estudian.

Hoy son numerosos los estudios, las investigaciones que se emprenden bajo estas divisas. Bajo distintas ópticas, destacan las aportaciones de Bourdieu (1990), de Bell (1977) y en México numerosos trabajos originados en los espacios institucionales de estudio de la cultura, por ejemplo, los de García Canclini (1990).

Mientras algunos sugieren el abordaje analítico de la cuestión cultural, delimitando “esferas” de la acción social según las características de fenómenos políticos, económicos y culturales, como es el caso de Daniel Bell; otros parten de concepciones teóricas que tienen que ver con la idea de “campos” de acción social, demarcados por características institucionales de estamento o clase social, como el caso de Bourdieu. Aún está abierto el debate que remite a la perspectiva general, donde se aborda el proceso cultural en la sociedad contemporánea.

Berger y Luckmann, como se ha visto, proporcionan las bases de conjunto para comprender la significación global de la construcción del conocimiento; lo social aparece en el principio de los tiempos, e incluso en la actualidad, como elemento generador de instituciones, de socialización y de legitimación. Y todo ello en el escenario de la vida

cotidiana. La aportación mayor de Berger y Luckmann, en este contexto, consiste en fijar la mirada en los elementos constitutivos del mundo simbólicamente estructurado desde lo social; a través de un proceso que ellos denominan “la construcción social del conocimiento”.

Y, como ya se ha dicho en su momento, dejan de lado la importancia central del lenguaje como elemento constitutivo de la acción coordinada, por el énfasis puesto en categorías más cercanas al análisis marxista clásico; esto es, en las relaciones sociales de producción material.

El enfoque que parece más amplio, y más específico, por cuanto deja ver una idea clara acerca de la teoría del significado y de la acción social es el correspondiente a Jürgen Habermas (1990:104):

... la sociedad y el individuo se reconstruyen recíprocamente. Toda integración social de plexos de acción es al tiempo un proceso de socialización para los sujetos capaces de lenguaje y acción que en él se forman al igual que en él se renuevan y estabilizan a la sociedad como totalidad de relaciones interpersonales a las que se considera legítimamente ordenadas...

Habermas parte de considerar la aportación de Husserl (desde un punto de vista más específico que Berger y Luckmann) relativa al concepto “mundo de la vida”, que habría aparecido como crítica a la razón instrumental y la modifica, introduciendo la noción pragmática en la Teoría del significado. Admite la posibilidad de explicar lo que sucede en el mundo de la vida cotidiana, admitiendo el poder de la intersubjetividad en las ciencias sociales por un lado, y optando, por el otro, por destrascender el mundo de lo inteligible:

La mayor parte de lo que se dice en la práctica comunicativa cotidiana permanece sin problemas, escapa a la crítica y a la presión que ejercen las sorpresas provenientes de las experiencias críticas; porque vive del excedente de validez que representan las certezas sobre las que de antemano estamos de acuerdo, es decir, de la obviedad de las certezas de que está tejido nuestro mundo de la vida (Habermas, 1990:92).

Las consecuencias de este planteamiento, y del de Geertz relativo a la apuesta por los significados, conducen a plantear esquemas de investigación cuyos temas se toman de la vida cotidiana, a problemática a primera vista, que representan un reto a la explicación de las ciencias sociales acerca de lo que se constituye como sociedad en la actualidad. Se asume, de hecho, que la forma sedimentada que presentan hoy las instituciones sociales debe su permanencia y estabilidad, en última

instancia, a acciones comunicativas que permanecen en la raíz del “mundo de la vida”, sin cuestionamientos explícitos.

Aún más, se diría que las acciones tradicionalmente consideradas como tendientes al cambio, de una manera manifiesta, son susceptibles de ser analizadas y explicadas, mediante el planteamiento que privilegia el significado y la acción comunicativa.

Los supuestos y el marco de referencia de tales investigaciones deberían asumirse de hecho, abriéndose a la crítica y sometiéndose a la prueba que sigue representando la determinación de los fenómenos, desde factores económicos, políticos, sociales y psicológicos. Si ésto sucede, cabría esperar que el debate condujera a un encuadre intersubjetivo, para abordar los temas de investigación.

El segundo punto al que alude Geertz es la disciplina antropológica y su relación con el oficio del etnógrafo. En el texto referido, las prescripciones sobre la descripción densa y el énfasis que el autor hace en el significado apoyándose en Max Weber (punto en el que coincide con Berger y Luckmann), retoman cuestiones que se debaten permanentemente en el campo no sólo de la antropología (al cual idealmente pertenece la etnografía), sino a la misma sociología, ciencias políticas y ciencias de la comunicación.

Las características de los “objetos” de estudio y las temáticas en estas disciplinas han conducido a adoptar posturas teóricas y políticas, que permean los modos de investigar en las ciencias sociales.

Es pretensión de este trabajo presentar, por un lado, las coincidencias en los enfoques teóricos de Geertz, Habermas y Berger y Luckmann, y, por otro, articular estas propuestas en un análisis que tiene como perspectiva disciplinaria a la sociología, para abordar a la cultura en la sociedad (Geertz) tal como se presenta en las interacciones comunicativas de las personas (Habermas). Son interacciones que aluden a formas de ver el mundo y de asumirse frente a él, a través de categorías expresadas ampliamente por Berger y Luckmann (sobre todo en las correspondientes a socialización, rol, institucionalización, legitimación), de manera preferente pero no exclusiva.

En este sentido, es claro que tanto Geertz como Habermas remiten a significados de lo que la gente dice y se dice. Es evidente, a través de la revisión realizada en apartados anteriores, cómo estos autores, junto con Berger y Luckmann, beben de la misma fuente al acudir a antecedentes teóricos comunes, situados en la primera fenomenología

de Husserl, en el desarrollo teórico–filosófico de Scheler y en las determinaciones iniciales de Marx, sobre todo en lo relativo a fenómenos ideológicos y de reificación de estructuras sociales. Es claro también cómo se refieren los autores mencionados a Weber y a sus conceptos de comprensión y explicación. Las coincidencias están a la vista, y este hecho permite asegurar una coherencia teórica mínima en el abordaje que aquí se propone, para el tema de cultura y sociedad.

Desde esta óptica, dichos elementos están interrelacionados: la cultura –los significados que la gente atribuye a lo que dice, aquello a lo que invoca cuando se interrelaciona con otros– constituye, institucionaliza y legitima ese contexto que llamamos sociedad. El concepto sociedad invoca, desde esta perspectiva, a un mundo simbólicamente estructurado que adquiere el rango de “plexo”, en el que se da la interrelación comunicativa de las personas. Dicha interrelación constituye, instituye y cambia el mundo en el sentido más materialista posible: el de las instituciones sociales.

Características de la población bajo estudio

En lo que es un resumen de las características principales de los profesores y profesoras bajo estudio, y tomando en cuenta la mayoría de las respuestas en cada una de las cuestiones previstas, se diría que se declaran como pertenecientes a la clase media; un poco más de la mitad son hombres y el resto mujeres. Sus edades fluctúan entre los treinta y los cincuenta años, con gente de mayor edad en las Normales que en la universidad y en el tecnológico.

Un 60% vive en casa propia ubicada en la zona urbana, con cuatro o cinco personas más. Viven en barrios pacíficos según lo declaran, situados a distancias generalmente mayores de dos kilómetros del lugar donde trabajan; conocen a sus vecinos, o por lo menos a algunos de ellos, utilizan su propio vehículo para ir a trabajar tiempos completos en la escuela. Mientras los salarios de universitarios y tecnológicos conforman la mitad o más de sus ingresos globales, los correspondientes a los normalistas constituyen de la mitad a menos de sus ingresos totales. Son personas cuya preparación escolar está situada entre la licenciatura y la pasantía del nivel de maestría.

En cuanto a sus antecedentes personales, son originarios en un 85% del propio Estado de México; estudiaron desde la primaria hasta la

preparatoria en la misma entidad, en escuelas públicas localizadas en zonas urbanas.

Comenzaron a trabajar predominantemente dando clases; los normalistas a menor edad (entre los 19 y los 25) y los tecnológicos y universitarios más tarde (entre 25 y más). Son personas que han reportado tener una movilidad interescolar de baja a mediana, y cuyos padres en lo general no tuvieron acceso a la educación superior; esto es en menor medida entre los universitarios. El padre de los profesores mantenía actividades sobre todo en el sector servicios en el área urbana; aunque destaca una quinta parte de ellos desempeñándose en el sector agropecuario. La madre de un 90% de los profesores se dedicaba, al nacer ellos, a la atención de la casa. Declaran haber tenido una posición económica de precaria a regular; sin embargo, una décima parte de ellos señaló una posición desahogada.

En lo relativo a sus relaciones con la comunidad escolar, los maestros dicen mantener un trato que va de “formal” a “de amigos y compañeros” con los estudiantes; “de compañeros” con sus pares, “sólo formal y de compañeros” con el personal administrativo de la escuela y casi ningún trato con autoridades superiores.

En la imagen que ellos mantienen acerca de lo que el profesor es frente al grupo de alumnos, cerca de la mitad (42%) opina que el maestro tiene una misión estelar en la educación como el centro del proceso. Las opiniones mayoritarias (70%) se sitúan en la idea de que el maestro debe ubicar y disciplinar a sus alumnos, así como marcar su jerarquía desde el inicio de clases. Para la mayoría de ellos (60%), los muchachos asisten a clases sólo por una calificación y “miden” al maestro al inicio de los cursos.

La educación tal como está —según la opinión de los profesores— presenta rasgos de excesivo control por parte del Estado y las autoridades hacen muchas imposiciones al proceso; por lo tanto la educación no está respondiendo a las necesidades sociales.

Por último, los profesores declaran una opinión mayoritaria (95%) en el sentido de que es altamente satisfactoria su labor de enseñanza; piensan seguir por mucho tiempo en ese trabajo, sienten que es el mejor y lo recomendarían a quienes están por escoger una profesión.

Tal es la imagen inicial de los profesores que este estudio de caso logró reunir. Se trata de personas principalmente dedicadas al trabajo académico de tiempo completo, lo cual era impensable hasta hace unas

décadas: la expansión del sistema educativo trajo consigo una etapa paralela de conformación de la profesión académica como tal, especialmente en el nivel superior. Aún en los casos de ocupación de tiempo parcial en las escuelas incluidas en el estudio, existe la posibilidad de tiempo completo por la adopción, de los maestros, de tiempos compartidos en distintas escuelas; lo que llevaría de todas formas a una ocupación de tiempo completo. Se destaca la conformación de una docencia que, de hecho, está vinculada en muchos casos con la denominación oficial signada en los títulos de licenciatura o posgrado (ésto es, licenciado en economía, profesor de tiempo completo).

Significados en el mundo institucionalizado

En los términos de la conformación del rol, según Berger y Luckmann (1968), estos sucesos marcan un modo específico de construcción del conocimiento, una forma particular de asumir el mundo y una relación especial con las otras carreras. Los profesores están todos los días conformando dicha ocupación, al amparo del crecimiento y mantenimiento de la estructura educativa del país. Una profesión cuya institucionalización está en marcha y la legitimación se construye diariamente.

Los maestros se asumen como pertenecientes a una clase media determinada por la posesión de una casa, de un automóvil, de una formación al menos de licenciatura, y originarios de escenarios calificados de precario a regular en la mayoría de los casos. Sus padres, en general, no accedieron a la formación en licenciatura. Sin embargo, tiende a asumirse la posición de estrato medio desde el origen. Los ambientes de creciente escasez de recursos y de deterioro salarial frente a otras profesiones no parece ser cuestionado. Es notorio el hecho de que en la auto-imagen de los maestros no aparezca una sensación de deterioro mayor, debida al ensanchamiento, en las últimas décadas, de la distancia entre poderes adquisitivos. La extinción paulatina de esa “clase media” no aparece en el fondo de sus opiniones; al contrario, el acceso a la educación superior y el mirar atrás a sus padres parecería, al menos, conservar la idea de avance, plenamente refutada por el acontecer histórico.

Hay claves que conducen a explicar la imagen contraria respecto al tránsito de una situación precaria a otra que lo es aún más: el nicho que se elabora a medida en que se institucionaliza la profesión, aunada a su

legitimación cotidiana, lleva también a un límite —dijérase alienación— de las posibilidades de “ver” críticamente lo que sucede fuera del área natural de la carrera. El fenómeno como tal, es explicado en ámbitos teóricos que escapan a Berger y Luckmann, y que son tratados de manera implícita por Habermas (1990): la conformación del “mundo de vida” trae consigo una serie de presupuestos que escapan a la validación en la realidad y que se convierten en aporéticos, en cuestiones que se dan por hecho, sin cuestionamientos. A través del contacto cotidiano entre profesores, y entre éstos y otros actores del proceso educativo, se llega a la conclusión de que “así es la vida” y se procede a tratar otros asuntos que tienen que ver con la práctica de la profesión. Así, lo que naturalmente se presentaría como irracional, dadas unas cuantas evidencias, alcanza a su contrario: el avance por el retroceso.

Esto conlleva a la configuración de relaciones no conflictivas con el propio medio: no es casual que los profesores califiquen su trato con estudiantes, otros maestros y personal administrativo como formal y de amigos y compañeros. En la superficie aparecen como relaciones sin problemas, pero también marcadas por distancias, a pesar de la autocalificación de “sociables”. Se mantiene, de hecho, una imagen de “espacio de exclusividad”, de círculo de protección cuya base proyecta afanes de autodefensa, que son expresión del individuo en sí mismo, un concepto que valida las expectativas de proyecto no social, esencialmente no problemático por definición; pero también consumidor en alto grado de consignas de autoalienación involuntaria. No se presentan flancos en lo individual frente a los otros miembros de la comunidad, y esto repercute en la formación del mundo simbólicamente estructurado. Estas características son confirmadas por el escaso trato declarado con las autoridades superiores del plantel. Por supuesto, se declara poca convivencia con ellas, si es que hay alguna.

Los profesores tienden a dotarse de una imagen ligeramente autoritaria al interior del aula. En torno a la cuestión de que si él es el centro del proceso educativo, si debe ubicar al estudiante, disciplinarlo o marcar su jerarquía en los actos de formación, las respuestas afirmativas mayoritarias dan cuenta de ello. Por otro lado, la imagen de los estudiantes como perseguidores sólo de una calificación y manipuladores en potencia parece detenerse en el tiempo: así son y así serán. En realidad, no son vistos como personas, sino como objetos

para ser educados. La posición del profesor deviene en una imagen de alta importancia para él mismo dentro del proceso educativo; por encima de los estudiantes y a merced de su trato con el resto de la comunidad escolar. Por ello asumen papeles de autodefensa al exterior del aula y de primacía en el interior de ésta. La constante es la soledad.

Paradójicamente, los mentores se asumen altamente satisfechos con el trabajo que realizan. Califican la labor académica como la mejor de cuantas es posible realizar e, incluso, recomiendan ampliamente esta profesión. Sin embargo, sienten que es excesivo el control del Estado sobre la educación, demasiadas las imposiciones de la autoridad y ven con escepticismo las orientaciones del proceso educativo hacia la sociedad. Una prueba más de que la conformación de su mundo de vida es predominantemente configurado por sus relaciones inmediatas. Al hablar en general de la educación, del Estado y de la sociedad aparecen las contradicciones entre su propia labor y la marcha del proceso educativo: los procesos de institucionalización enunciados por Berger y Luckmann (1968), así como la dinámica de la socialización permanente, adquieren solidez con estas pruebas; una vez instituido el rol, éste tiende a generar una visión particular del mundo. Y agregaríamos, necesariamente, alienada, escindida.

He aquí las primeras pistas acerca de los determinantes culturales de la acción comunicativa de los profesores: en principio, las respuestas al cuestionario, relativas a los últimos sectores del mismo:

La posición personal ante la profesión académica

En este aspecto, que aparece como el más general, se utilizan los conceptos de Berger y Luckmann: institucionalización, legitimación, rol y socialización permanente (Berger y Luckmann, 1968). En la base de los factores culturales, como significados de la acción comunicativa de los profesores, se sitúa la institucionalización del ministerio de enseñar, con sus particularidades de rol específico, generador de una visión particular del mundo. Los profesores otorgan un significado escindido, en dos vertientes, a su tarea: la labor desarrollada por ellos en la escuela no tendría una vinculación directa con las autoridades, con el Estado o con las necesidades sociales. Esto se explica por la conformación de una profesión cuyos determinantes principales, según los maestros, se encuentran en su trabajo con estudiantes y en su trato cotidiano con los otros integrantes de la comunidad académica. Así, la propia postura se instituye durante el periodo que va de la

contratación en la escuela a la asignación de labores académicas; se legitima por medio de la no problematización de la comunidad hacia su labor y se efectúa una confirmación socializadora con efectos en el propio profesor, que tiende a perpetuar modos de desempeño y a diferenciarlos de los significados sociales de su carrera. Esto conlleva una sensación de satisfacción en dos sentidos: por la tarea desarrollada y por su arribo a un nivel que anteriores generaciones no lograron.

Papel asumido frente a estudiantes y comunidad educativa

En correspondencia con lo anterior, los académicos asignan para sí un significado especial a su función dentro del plantel: frente a los estudiantes y al interior del aula. Su papel es central y ubicado por encima de los alumnos; frente a la comunidad, guardan para sí un círculo de autoprotección contra la posible problematización de los procesos que les toca desarrollar. Se reproducen los patrones relativos a institucionalización, legitimidad y socialización permanente: una vez validada por los estudiantes su labor y admitida su jerarquía, el comportamiento de los profesores tiende a hacerse permanente. Generalmente no se presentan problemas en este sentido, sino en pocos casos en que los estudiantes se muestran particularmente críticos. Si se cumple con la institucionalización, sigue otra en el ámbito de los pares y del resto de la comunidad. De esta manera, se legitima el desempeño y brinda la posibilidad de instituir el círculo de autodefensa, que es validado por las autoridades. Los efectos de ambos procesos tienden a marcar la pauta socializadora a los maestros.

Como consecuencia de la negociación directa con los alumnos, los maestros otorgan un significado a la acción de aquéllos: les conceden una imagen de objetos para ser educados; los clasifican de una vez y para siempre como gente de menor estatura, pero capaz de manipular y en esencia opuesta a los profesores, de ahí la necesidad de rasgos autoritarios.

Los significados aludidos están, de hecho, en contradicción con las expectativas generales del proceso educativo. Por un lado, se esperaría que los papeles asumidos dentro del aula por los profesores y los estudiantes, admitieran el hecho de que se reúnen personas para ponerse de acuerdo sobre algo en el mundo y para generar acciones coordinadas, en un esquema relacional de entendimiento, según Habermas (1990). Esto implica la simetría en las posiciones

comunicativas (actitudes realizativas) de ambas partes. Por otro lado, en la comunidad escolar la relación con pares, autoridades y personal administrativo tendría que adoptar las formas de cooperación, construcción conjunta de mundos simbólicos que sobrepasaran el ámbito escolar llano; esto es, un conjunto de relaciones que tendieran a develar el papel educativo propio, de la comunidad escolar y de la educación en general.

Los significados de la acción comunicativa

En lo que se refiere a los instrumentos técnicos de orden cualitativo, o sea, las guías de tópicos de historia de vida y entrevista, y la observación directa del trabajo desarrollado por los maestros en el aula, debe aclararse que se aplicaron a un total de veintiún personas seleccionadas en tre las 170 que respondieron al cuestionario, haciendo un total de sesenta y tres reportes y registros. Por la magnitud del volumen fue imposible reunirlos en este documento, amén de la decisión de preservar la identidad de los informantes por razones obvias.

Como en el cuestionario, el número de maestros entrevistados y observados no pretende ser representativo de ninguna población más amplia. Simplemente se trató de reunir evidencias del mayor número de casos posible. Hubo personas que se negaron rotundamente a ser observadas o entrevistadas, y otras aceptaron entusiastas.

En cada caso se mostraron actitudes de reserva al inicio de las conversaciones y de los ejercicios de observación pero, a medida que se avanzaba en la aplicación de los instrumentos, fueron desapareciendo las resistencias, salvo en muy pocos casos (quizá un diez por ciento de ellos). Se arribó así a una primera conclusión metodológica: los instrumentos colocaron en el mismo plano de capacidad comunicativa a entrevistadores y entrevistados; y en el caso de la observación directa, afloraron sin problemas los hechos que son cotidianos en las aulas, echando por tierra la preocupación relativa al sesgo que podría introducir la presencia del observador. Esto fue comprobado por los mismos profesores, quienes declararon que, en determinado momento de la sesión, se habían “olvidado” de que estaban siendo observados. Lo que ocurrió fue que la dinámica de la clase y la posición del observador (lo menos visible que se pudiera), hicieron posible que las actividades se desarrollaran de manera normal.

También en cada uno de los casos, con independencia del tipo de instrumento que había dado origen a reportes y registros, el tratamiento de la información siguió el mismo procedimiento: ejercicio de comprensión crítica (siguiendo la norma marcada por el enfoque filosófico adoptado) y, posteriormente, ejercicio de análisis desde las teorías elegidas.

Para el estudio y discusión de los resultados, se decidió referir de manera global los resultados de historia de vida, entrevista y observación directa en el aula; aunque en la exposición se hallarán enfatizados sucesivamente aspectos relativos a ellos, de la manera en que se mencionan.

En general, existe una diversidad notable entre los profesores en cuanto a las maneras de abordar las cuestiones relativas a su propia historia, a las imágenes de sí mismos y aún en la forma concreta en que se relacionan con sus alumnos en el aula.

Sin embargo, los ejercicios continuos de comprensión crítica y análisis de cada caso fueron develando ciertos rasgos comunes en gran parte de ellos. Esto se hace posible si se considera que la conformación de la profesión académica ha estado sujeta a determinantes políticos, económicos y culturales de la mayor amplitud. Nadie puede escapar de su momento histórico, y pese a ello, se muestra en los resultados de investigación una gama bastante extensa de rasgos peculiares. Así como nadie escapa al momento histórico, cada individuo y cada institución se lo apropian de una manera particular.

Las socializaciones y sus referentes

Los tiempos que corren en tre el nacimiento, la primera socialización y el consecuente inicial conocimiento del mundo (Berger y Luckmann, 1968) de los profesores observados, destacan sólo hechos inmediatos, relativos a la familia, al transcurrir en la escuela y a los avatares domésticos en busca de sobrevivencia; del deseo de los padres por dotar de educación formal a los hijos. A través de los discursos relativos, es posible deducir en gen eral etapas difíciles de apropiación del mundo, marcadas por rasgos autoritarios de los padres y mae stros, por roles diferenciados al in te rior de la fa milia y escuela, mismas que tienden a reproducir las contradicciones del medio social: estricta división del trabajo impuesta por la jerarquía consagrada en la tradición monogámica y ética. El mundo se presenta, en gen eral, como

un lugar en el que el éxito como hijo y como estudiante depende de la subordinación y el recato, de la negación instintiva y de la introyección de conductas sancionadas más frecuentemente —pero no exclusivamente, ya que hay intervención aislada de los padres— por las madres, los maestros y maestras. Niñez triste vestida de normalidad a causa de un mundo que se presenta como autoritario en primera instancia. Estos hechos marcan la proximidad de la miseria: en un mundo en el que los satisfactores mínimos de vida se encarecen; existe poca o nula posibilidad de allegarse visiones más anchas de lo que sucede en él. En no pocos casos se presentan rupturas familiares, cuya apariencia es el desamor o la irresponsabilidad, y en donde la verdadera razón de imposibilidad económica aflora al primer análisis, y es ratificada por el cambio constante de domicilio en busca de trabajo en otras ciudades o en el campo. Los cambios sociales en el nivel macro dan cuenta de ello: en el periodo empieza a sentirse el agotamiento del modelo sustitutivo de importaciones; se anuncian crisis sexenales crónicas y se ensancha la brecha entre los poderes adquisitivos.

Se trata, en general, de familias que reciben la última ola de ascenso de la clase media e ideológicamente se declaran pertenecientes a ella, a pesar de las pruebas que demuestran lo contrario. Los resabios de tal ola quedan en la educación: al menos los hijos tendrán una oportunidad mediante el centro escolar. La agencia socializadora denominada escuela efectúa un doble papel: fin y medio al mismo tiempo. No hay razón para decir que el Estado no ha cumplido y mantiene en las escuelas, aunque con creciente sacrificio, a los hijos; pero los prepara para ser alguien: la gran esperanza colocada en el término de una carrera profesional. Además, para los niños, el aula representa una extensión de la casa: hay maestros y maestras a quienes debe obedecerse, hay comunidad de entorno que es por definición potencialmente peligrosa y se tiene que llegar más o menos ileso al fin del ciclo escolar (y a los que faltan).

Finalmente, tal como lo habían anunciado Berger y Luckmann (1968), el mundo se presenta en forma cosificada; listo para ser paulatinamente internalizado de manera autoritaria, apelando predominantemente a recursos afectivos. El que el mundo sea estrecho o no, conveniente o no, lo suficientemente amplio como para permitir una visión más de conjunto, realmente no importa a los fines del proceso de internalización. El mundo de vida se presenta como un

espacio sumamente reducido, a la casa, a la escuela y al barrio (y, por añadidura forzada, a otra casa, otra escuela y otro barrio). Por ello no afloran en los relatos vicisitudes de más alto rango: preocupaciones literarias, cuestiones políticas, hechos de magnitud nacional. La primera socialización se enfrenta a un mundo lo suficiente institucionalizado como para requerir sólo la legitimación futura de sus miembros. Los caminos están planteados: sumisión y recato; adaptación y sobrevivencia.

Sólo en algunos casos se presenta la rebeldía, y ésta presenta facturas a los temerarios. En otros casos existe una idealización por parte de los profesores alrededor de una infancia que se presenta feliz y sin contradicciones, rica en experiencia y en formas alternativas de apropiación del mundo.

No resulta extraño que los mentores asuman para sí los papeles de maestros y maestras suyos que jugaron un papel autoritario en sus vidas: por un lado, la entrevista deja ver no pocas muestras de agradecimiento hacia quienes reprimieron con severidad y enseñaron disciplina y obediencia. Después de todo, un “buen” maestro, en muchos casos, resulta sinónimo de intransigencia.

Durante la etapa correspondiente a la segunda socialización, como se ve en la explicación acerca de Berger y Luckmann (1968), los recursos cambian de mecanismo impulsor: se desplazan de lo afectivo a lo cognoscitivo. Los profesores muestran sus visiones del mundo notablemente ampliadas, mientras los escenarios de actuación aparecen con mayores restricciones: son las décadas de los setenta y ochenta. Durante esta etapa, el mundo, antes compuesto por escuela, casa y barrio, se significa por ellos aún; pero transformados por una visión levemente crítica: muchos de ellos incorporan a su vida responsabilidades de trabajo y decisiones que tienden a resquebrajar los esquemas autoritarios o a validarlos de manera definitiva. En gran parte de los profesores, la visión que se conserva de la etapa es de ruptura, de búsqueda y de ampliación de horizontes. Se comienzan a internalizar experiencias escolares y se aprende a verlas con sentido crítico, aunque en la práctica se aprende a negociar en los espacios académicos y no se propician cambios notables en un proceso que llamaríamos de adaptación a lo académico. Los nuevos trabajos remunerados traen consigo noticias del mundo laboral y lo distinguen del escolar: cada uno parece tener dinámicas propias, distintas y sin

relación entre ellas. En el mundo laboral aparecen fenómenos antes impensables: rapacidad y explotación, corrupción y requerimientos gen er a les para adaptarse a él. La pertenencia a la familia obliga a tomar una postura ante ella misma y, en no pocos casos, se de cide un cambio de estilo de vida a futuro. Sin embargo, visión crítica y decisiones de cambio quedan, quizá, como efecto de la magnitud del peso autoritario de la primera socialización, en la mayoría de casos suspendidas; y no es casual: el nuevo mundo del trabajo suma una buena cantidad de razones para oír, ver y callar.

Sin embargo, con esta etapa se abre un nuevo margen que, aunque estrecho, deja espacio para la determinación de rutas vitales en última instancia: se aprende acerca del poder y de las relaciones humanas, de la movilización y de la acción coordinadas; de la posibilidad de burlar mecanismos de control y optar por caminos distintos. En este sentido existe un buen número de casos en los que es posible marcar un cambio drástico (la última instancia) en la vida de los profesores: para no pocos de ellos se registraron las condiciones esperadas, y se dio el salto.

Es en esta etapa donde se reflejan con mayor claridad las características que la teoría elegida marca para el lenguaje: tanto Habermas (1990) como Berger y Luckmann (1968) señalan el papel, en el conocimiento y en la acción coordinada, que el lenguaje desempeña en el conocimiento de las cosas y en el entendimiento en tre las per so nas. Los profesores refieren experiencias en las que aparecen personajes decisivos para su segunda socialización y sucesivas: maestros, compañeros de escuela y trabajo, amigos y familiares, gente. Es particularmente diáfano, en esta etapa, el hecho de que la interacción lingüística da pie a acomodados en la visión del mundo y en las consecuencias relativas a la acción de los profesores. A través del relato de anécdotas traídas a cuento en la entrevista y en la historia de vida, aparece la influencia de determinados personajes en la conformación de la personalidad del profesor; gente que ayuda a “abrir los ojos”, gente que comunica su experiencia y con ello se pone en contacto con distintos puntos de vista de la realidad, de las relaciones y del estado de cosas en que se encuentra el mundo.

El peso de las determinaciones históricas parece perder magnitud, y da pie a la posibilidad de conducción independiente en un mundo, que se sabe hostil de todas formas. La ilusión parece sustentarse en la disminución aparente de los recursos necesarios para sobrevivir; en

última instancia, se es uno y nada más. Se soslayan las dependencias económicas de los padres y surgen las capacidades insospechadas de relación humana.

La etapa, sin embargo, suele durar poco. En gran cantidad de los casos observados, y ya colocados en las socializaciones posteriores, sorprendentemente surge un proceso de readaptación y juicio; una vuelta en retroceso a la tuerca autoritaria que inaugura la entrada de lleno a la adultez y a la vida profesional.

Ya dotados de un “conocimiento” acerca de lo que es el mundo, comienzan a desaparecer las virtudes que se asignaron al lenguaje y al poder de las actitudes realizativas aludidas por Habermas (1990). El mundo vuelve a ser internalizado como cosa, y a estar expuesto a la reproducción de las contradicciones de la sociedad en el ambiente personal; mientras ellos logran una plaza de tiempo completo en las escuelas, en éstas que, en la mayoría de los casos, pertenecen al mismo subsistema educativo que los formó como profesionales. La vuelta a casa.

Los profesores buscan y encuentran un ambiente familiar asombrosamente parecido al que les dio origen. Comienzan a construir su mundo de manera restringida: la noción de rol y de conocimiento por la vía del desempeño de ese rol, ideadas por Berger y Luckmann (1968), dan cuenta de lo que sucede en su visión de las cosas. El salto sólo logró escindir imágenes entre lo particular y lo universal; se aprende a distinguir entre lo “teórico” y lo “práctico”. Se pierden, en muchos casos, los ideales, y la vida transcurre sin importar mucho las contradicciones entre los significados de una vida y la sociedad. Mientras, el escenario económico, político y social se restringe aún más, y da razón a la escisión de significados. ¿cómo se puede no reaccionar así ante el panorama? Los salarios que se pagan a los maestros pierden, en poco tiempo, más del 40% de su valor adquisitivo; el sistema crece y alcanza un máximo de expansión; el financiamiento a la educación y a la investigación científica en las universidades se restringe en dramáticos términos reales; paradójicamente, se acusa a la educación de falta de calidad y pertinencia; existe estrangulamiento en la cúspide del sistema. Los fenómenos políticos enrarecen, y la sociedad enfrenta un miedo de proporciones nunca antes vistas; crece abrumadoramente la población en condiciones de pobreza extrema.

A pesar de ello, los profesores avizoran su futuro en la academia; se ven haciendo maestrías y doctorados, haciendo prosperar a la familia obligadamente nuclear; ven los ambientes de trabajo de manera no muy crítica y los sistemas de relaciones debidamente protegidos, aunque se sepan en riesgo.

Imágenes de los mundos de vida cotidianos

La aplicación de tópicos de entrevista demarca espacios de atención: en primer lugar, el entrevistador frente al profesor; actitudes iniciales de reserva y, poco tiempo después, un ¿y por qué no? A partir del segundo tópico, el proceso marca un empeño previamente acordado con los entrevistadores: los significados son la clave; cerciorarse de que se está hablando de lo mismo. Existe una garantía inicial al respecto de los significados: profesores entrevistando a profesores. Desde las perspectivas de Berger y Luckmann (1968), pero también desde el enfoque filosófico, rol y vigilancia epistemológica resuelven hasta donde es posible los problemas de posible mala interpretación.

Los profesores en la escuela se encargan predominantemente de dar clase: una, dos o tres materias en el mismo periodo escolar. Atienden responsabilidades que les exigen las autoridades y dan generalmente más tiempo del contratado. Asumen gastos pequeños o grandes que trae aparejado un desempeño, que les exige libros y otros materiales no previstos pero necesarios. Participan lo indispensable en la academia; cumplen con informes y programas de trabajo; asesoran a estudiantes y quieren escucharlos, aunque no siempre (escasamente, dadas las condiciones) lo logran.

Los maestros observados se dan cuenta del lugar que ocupan frente a las autoridades, los otros maestros y los estudiantes. Se desempeñan como se espera de ellos: su autoimagen, confesada al entrevistador, opera como una suerte de fotografía tomada por otro; generalmente no hay dificultad para enunciar la frase “soy un profesor que...”, y esto da cuenta de la potencialidad que encierra el verse de manera exterior frente a los otros, de mantener un juicio en suspenso y de la susceptibilidad de ser criticado y aceptar las críticas. Esto define una inmensa posibilidad de cambio.

Pero ante todo, los mentores se definen mediante su trabajo. Rol y persona son inseparables: piensan como profesores, viven como profesores y responden como profesores. Berger y Luckmann tienen

razón: el rol determina una peculiar forma de comprender y enfrentar el mundo. Pero, Habermas también acierta: es posible entenderse con gran cantidad de profesores aludiendo a las buenas razones, con actitudes realizables. En este sentido, los maestros se distinguen como gremio en formación. En la escuela se encuentran alienados de lo que se dice de ellos en el exterior; de lo que se presume en los diagnósticos de falta de calidad y de escasez de pertinencia en lo que enseñan. Lamentablemente, su visión de sí mismos como profesores se circunscribe al interior de la escuela.

Los maestros se relacionan hasta cierto límite con sus estudiantes, con sus pares, con las autoridades y con el personal administrativo. Estos límites dibujan un entorno de autoprotección contra el miedo y contra la posibilidad de cambios demasiado drásticos. Prefieren mantener una formalidad que los preserva y mantiene en secreto sus propios límites de conocimiento y de formas de asumir el proceso educativo. La libertad de cátedra representa el elemento conservador de su práctica, y eso es parte de lo que lo mantiene en la escuela por mucho tiempo y, lo que es más importante, satisfecho. Los mecanismos de control pueden hacer estallar muchas cosas, pero dejan a salvo su coto personal de exclusividad en cuanto persona. Les permite manejarse dentro de un margen de ineficacia tolerable.

Ya en familia, la imagen entregada en la historia de vida y en la entrevista, los maestros se convierten, con pocas distinciones, en padres de familia de estos tiempos; pocos sabrán en el barrio que ellos son profesores, si no se tiene noticia previa.

Dicen atender los asuntos que la familia les reclama y más. Los jefes de familia nuclear lo son gracias a un proceso de negociación que muestra el papel que la mujer ha venido asumiendo en los últimos años: de creciente autonomía y de compartir las tareas domésticas; aunque esto viene acompañado de dosis importantes de violencia simbólica y física, rémoras del pasado. Se dice que se comparten tareas y responsabilidades, pero inevitablemente se cuelan en la dinámica familiar los determinantes sociales del entorno.

Los profesores, en este sentido, no dejan a un lado las contradicciones, la violencia y la sinrazón del medio social que los determina, y muy poco se expresa alguna diferencia con respecto a los otros, que no son maestros.

La mayoría de las veces llevan sus trabajos a casa. Calificaciones, revisión de tareas, consultas telefónicas de los estudiantes, invaden el hogar más que en otros casos; pero, en éstos, esta extensión de espacio y tiempo de la escuela no parece tener efectos importantes en la dinámica familiar: se pasea con los hijos, se ve televisión, se va al cine, se acude a espectáculos y se conserva la pugna con su contrario natural inseparable: su esposo o esposa.

Con los estudiantes, se declara generalmente una imagen parental o maternal: se llevan asombrosamente “bien” con los estudiantes; se muestran definitivamente por encima de ellos en cuanto a conocimiento, experiencia, sabiduría y posición en la escuela. Enseñan mucho, según sus testimonios y, en casos especiales en los que han enfrentado problemas con los alumnos, la culpa recae invariablemente en éstos: no han sabido escribir o leer, han llegado con una preparación deficiente, son naturalmente propensos a la indisciplina y a no trabajar, salvo casos excepcionales. Los profesores clasifican a los estudiantes de una vez y para siempre. Una vez que se ha obtenido experiencia como docente, las cosificaciones de alumnos forman una imagen que difícilmente se modificará.

El proceso educativo implica una relación epistemológica (de conocimiento) y una más de tipo comunicativo (entendimiento) con los estudiantes. Habermas (1990) da cuenta de los principios de racionalidad distintos que originan ambos procesos; son completamente distintos. Cuando en el aula se confunde la relación epistemológica con la comunicativa, suele dominar la primera, y el profesor se enfrenta a sus alumnos como si fueran cosas; de la otra parte sucede algo similar, en respuesta: los estudiantes ya no perciben al maestro, sino a una cosa a través de él. Es éste el origen de la imagen cosificadora que tiene el maestro acerca de sus alumnos.

Es necesario marcar, una vez más, la escisión en el significado que el profesor asume con respecto a su trabajo en la escuela y lo que éste representa en los entornos institucional y del sistema educativo: la educación en el país es problemática, está en crisis, no responde a los requerimientos sociales; existen fuertes condicionantes económicos y políticos que hacen que no tenga los resultados que se esperan. Son verdades que la mayoría de los profesores acepta. Sin embargo, y colocados en la imagen propia, ésta no representa ninguna relación con la situación nacional. La razón de esta escisión de significados parece

estar en un hecho insólito, captado en entrevistas e historias de vida: los maestros rara vez se asumen como tales.

Antes de ser profesor, se es sociólogo, economista, arquitecto, matemático, licenciado en educación con la especialidad en ciencias sociales, o se alude a los grados de formación: Maestro en Ciencias, Doctor, Licenciado, Ingeniero. Existe una asombrosa recurrencia a este hecho, incluso en personas que cuentan con veinte años o más de experiencia como profesores.

El ser docente de tiempo completo, trabajando hace muchos o pocos años en una o varias escuelas, definiría la profesión de quien se dedica a la enseñanza como predominantemente profesor, y sólo en segundo lugar destacaría la formación relativa a la especialidad en licenciatura o en posgrado. Esto no funciona así en la mayoría de los casos observados.

El deslinde de la ocupación como tal —profesor— tiende a marcar una distancia también en lo que ocurre con la educación en general; de tal manera que los maestros a los que aluden los diagnósticos nacionales, la educación a la que se refieren las crisis y las ineficacias no tocan a quienes realmente imparten clases en la escuela, sino a los maestros de educación básica o a otras personas.

El deslinde es involuntario, pero representa un mecanismo de defensa muy explícito. El estado en que se encuentra la educación en el país se atribuye a lo ajeno, a lo inalcanzable, a lo que no tiene remedio desde la escuela, en principio, porque no se sabe nada de la educación. Se “comparten”, se “transmiten” conocimientos desde una profesión distinta a la de la enseñanza, a pesar de que se cuenta con una amplia experiencia enseñando, dedicándose a ser profesor y negándolo.

Este es un importante factor cultural que explica en buena medida la acción comunicativa de los docentes: la negativa a la propia profesión, en beneficio de otra que no se presenta sino a través de la preparación disciplinaria recibida en la licenciatura o en el posgrado. El equívoco en los significados trasciende de tal suerte, que determina la acción comunicativa del profesor en el aula y fuera de ella: en los entornos relativos a la comunidad escolar y en la visión dividida entre la labor propia y la marcha educativa en general.

La acción comunicativa y sus significados

Uno de los espacios privilegiados para observar la manera en que se concretan y sintetizan los procesos educativos es el aula. A través de la observación de las 21 sesiones que se incluyeron en esta investigación, se pudo comprobar la diversidad en las formas de realizar el trabajo y la multitud de respuestas que los estudiantes mostraban a las acciones del profesor o profesora. Las constantes encontradas fueron pocas, pero muy significativas.

Un primer elemento que se observó remite a la perspectiva teórica enunciada por Clifford Geertz (1997). Las interacciones entre profesores y alumnos en el aula aluden a estructuras escolares, usos y costumbres culturales institucionalizados y en continua validación: registro de asistencias, formas de control disciplinario, confirmación de la autoridad del maestro, roles de estudiante y profesor perfectamente demarcados, disposición de espacios de exclusividad, actitudes, preguntas y respuestas; en fin, toda una constelación de elementos que se manifiestan en el aula y que aluden a reglamentos, a tradición educativa y a dinámicas escolares consagradas, que parecen estar suspendidos en el tiempo desde hace ya muchos años.

Lo que se dicen los maestros y los estudiantes, y lo que hacen con lo que dicen, se enmarca en estructuras de significado comunes y pertenecientes sólo al ámbito escolar: cuando los maestros registraban la asistencia, así como cuando se avisaba acerca de la proximidad de exámenes o la entrega de tareas, se aludía a normas académicas vigentes y a formas de control sancionadas por la autoridad de los reglamentos de alumnos y de maestros. Se ejecutaban de manera implícita tareas de legitimación de las formas culturales de la escuela, mismas que se dieron siempre por supuestas, por correctas y sancionadoras del estilo petrificado de educación, fijado sin ningún cuestionamiento por parte de profesores o estudiantes.

Los maestros llegan un poco después de la hora señalada para la sesión y los estudiantes toman los lugares que les corresponden; se procede al registro de asistencia y se desarrollan de alguna manera el tema y la modalidad de las sesiones, con algunas interrupciones de alumnos que salen del aula y de otros que entran; exposición por el profesor o profesora, o por los estudiantes, término de la sesión un poco antes de la hora señalada para concluirla. Tales son los elementos comunes. Como se ve, mucho de lo que la escuela prevé en su

reglamento, en su tradición y en su forma de operar se expresa en el aula de manera indirecta, incuestionada por los actores pero sí constantemente aludida y rehecha, lo que con duce a la legitimación de la escuela.

No existen críticas acerca de los espacios, su ordenamiento, el tipo de mobiliario y de escenario global del aula; no se discute el papel protagónico del profesor o profesora; no se presentan problemas acerca de los patrones impuestos por el docente o acerca de los contenidos temáticos y las formas de “dar la clase”, salvo unas cuantas excepciones. Todo parece transcurrir de acuerdo con lo previsto.

El cumplimiento de las formas y de los papeles a desempeñar se inscribe en una estructura cultural añeja. Pero también encierra una forma particular, previamente acordada en cada caso al inicio de los cursos, de negociación de roles y límites de éstos. Depende más de cada profesor que de los alumnos dicha negociación, que versa en torno a tareas, formas de evaluación y de comportamiento; cada tipo de negociación desembocará normalmente en un calificativo dado por los estudiantes al curso y al profesor. De muy exigente (muy autoritario) a muy laxo en los controles de comportamiento (demasiado flexible), empleando expresiones ya consagradas en la jerga estudiantil.

Las normas consagradas y el tipo de profesor son los dos elementos comunes, los significados de gran parte de lo que sucede en el aula, en los casos observados.

Existe otra serie de hechos, cuya significación merece ser explicada: en la mayoría de los casos se encontraron interacciones —hablando ya de los momentos medulares de las sesiones— no comunicativas en su superficie.

En efecto, durante el desarrollo temático de la clase, el profesor apareció con el papel protagónico indiscutible: se hizo lo que él ordenó; se habló del tema que él señaló. Incluso, en sesiones en las que estaba prevista alguna exposición de los alumnos, o la discusión de algún tema que exigía la lectura previa de algún material impreso y que no se daban, fue decisión del profesor la de reemplazar la exposición o la lectura previa por una exposición de él. Sanciones, instrucciones para realizar tareas, formas de evaluación reales, inicio y término de las sesiones siempre fueron marcadas por el maestro. Estos hechos daban la imagen de una acción verdaderamente estratégica no comunicativa, en los términos de Habermas (1990). Se reflejaba una acción cuya

racionalidad era de medios a fines, se cumplían las condiciones marcadas por el propio Habermas acerca del tipo de acción estratégica: causalidad (se ordena una tarea y se recibirá), con independencia de medios a fines (coerción, amenazas, convencimiento) y objetiva (los estudiantes son tratados como objetos).

Los profesores se asumían como portadores de conocimientos para los estudiantes, de formas *ad hoc* de enseñanza y de controladores del proceso de aprendizaje. Así, parecía convertir el proceso de enseñanza en un conjunto de acciones estratégicas: las decisiones aparecieron del lado de los profesores, y los estudiantes tendían a desaparecer como personas.

El proceso de interacción entre maestros y alumnos en el salón de clases implica a la vez una interacción orientada al conocimiento (en *tre per so nas* y *cosas*) y una al entendimiento (en *tre per so nas*). El profesor se dirige a personas en el aula, y en principio se embarca en una interacción de entendimiento con sus alumnos. Al abordar el tema de la sesión, se dirige a personas (entendimiento) y presenta una oferta discursiva que versa sobre alguna cosa en el mundo (objetos de conocimiento); si ambas partes se presentan con actitudes realizativas (entendimiento), se generarán acciones coordinadas —éstas sí— encaminadas al aprendizaje (que implica una acción de personas con objetos). Como podrá deducirse de las observaciones relatadas, la interacción comunicativa está prácticamente ausente, porque el docente asume un papel estratégico, no comunicativo. Lo que importó siempre fueron los objetos del conocimiento, no las personas que se reunían en las aulas; incluso, es muy sintomático el hecho de que numerosos registros muestran actos de habla del profesor mientras escribe en el pizarrón, y discursos que parecen estar dirigidos al aula o a él mismo, no a los estudiantes. Se dieron muchos casos en que las preguntas acerca de dudas o comentarios eran, realmente, muletillas empleadas con la finalidad de hacer una pausa en el discurso mismo; no se esperaban comentarios, dudas, ni preguntas de parte de los estudiantes.

Un hecho que resultó sorprendente fue que no pocos de los temas desarrollados por los maestros mostraban inexactitudes, falta de coherencia lógica y hasta contradicciones internas, cuestiones que hacían pensar en una preparación deficiente del profesor o en la falta de planeación de la sesión. Sin embargo, los estudiantes parecían no

detectar ningún problema, incluso se registraron expresiones de asentimiento y de aparente comprensión de los temas así desarrollados.

Ante esos casos, se acumulaban evidencias de que, en realidad, tanto la “transmisión” del conocimiento del profesor como el asentimiento o la falta de problematización acerca del tema por parte de los estudiantes podrían estar aludiendo (en términos geertzianos) a otro plano de interacción comunicativa (Habermas, 1990).

Desde al punto de vista de los estudiantes, podría no importar demasiado el contenido temático de la clase, sino marcar una “participación” a ser tomada en cuenta por el profesor en la evaluación del curso (cuestión de sobrevivencia académica). Desde la perspectiva del profesor, podría no ser relevante el tema, sino mantener el control conductual del grupo el tiempo suficiente, sabedor de que de todas formas será mantenido en el papel de docente, gracias al margen que deja la normatividad en la educación.

En esos casos se estaría hablando de un proceso comunicativo implícito: los estudiantes llanamente validan el papel del maestro y éste adquiere el compromiso de aprobarlos como premio a su paciencia. Según esta lógica, la enseñanza y el aprendizaje son cuestiones secundarias.

De todas formas, ya sea que se den principalmente acciones estratégicas u orientadas al entendimiento de manera implícita, el cometido educativo no se logra. Éste presupone una preparación disciplinaria —dominio de los temas de conocimiento— suficiente por parte del profesor, y requiere, también de él, una actitud realizativa frente a otras personas —los estudiantes—; ya que de ésta depende el entendimiento y las consecuentes acciones coordinadas con fines de aprendizaje.

En la base de las críticas a la calidad de la educación, y en lo que toca a los profesores en el aula, gravita un significado de la mayor importancia: el relativo a su labor como personas encargadas de enseñar a los demás. Esta tarea no se logrará a satisfacción, sin comprender que es necesaria una interacción comunicativa (orientada al entendimiento) con los estudiantes; una relación que está definida entre personas, no entre individuos y cosas. El aprendizaje es un proceso mental que implica necesariamente la relación entre personas y cosas. Si se toma en cuenta que en el aula se reúnen personas en primer lugar, y sólo en segundo lugar se da la relación de estas personas

con objetos (cosas) de conocimiento, entonces la labor de enseñar a los demás, de ponerlas en contacto con objetos de conocimiento, depende de acciones coordinadas previamente aceptadas por ambas partes, que se han puesto de acuerdo mediando actitudes realizativas, exentas de una racionalidad de medios a fines.

En síntesis, los factores culturales

De lo explicado anteriormente, se desprende que existen determinantes culturales que pueden explicar la acción comunicativa de los profesores bajo estudio. Todos esos factores conforman, desde este punto de vista, “mundos de vida” que, es preciso reiterar, se dan como regularidades en los casos estudiados; a pesar de la diversidad de rasgos que se encontraron. Tales elementos se sitúan en distintas esferas de significado: las relativas a la conformación de la personalidad de los profesores atienden a la visualización de ambientes de vida restringidos y autoritarios; muestran la huella de sus propios maestros que, junto con las asignaturas, les enseñaron modos de ser frente a los grupos y en la escuela, y opiniones críticas de alcance limitado generalmente al discurso académico. Se trata de una introyección de determinantes culturales que presiden los modos de mostrarse a los demás.

En el aula, parecen privar los significados relativos a los estudiantes: se trata de gente en general, sin personalidades específicas, catalogables y moldeables por la experiencia en la docencia; se trata de imágenes involuntariamente validadas por las instituciones educativas, “sujetos” a ser educados, pero potencialmente manipuladores. Las acciones desarrolladas por los profesores atienden a esquemas de racionalidad estratégicas, aunque existen huellas, en algunos casos, de interacciones verdaderamente comunicativas situadas de manera implícita en la simulación acordada.

En la comunidad escolar parece predominar el lugar de trabajo sobre las personas. Las relaciones que se mantienen con los pares, con autoridades y con personal administrativo devuelven una imagen de demarcación de seguridad del profesor; son mundos de vida con algunos contactos, definidos como tratos formales y de compañerismo.

En la mayoría de los casos observados, se presenta un deslinde de la mayor importancia en el significado de la profesión con respecto al sistema educativo en general: se es en primer lugar un profesional de

alguna de las disciplinas científicas o tecnológicas. La profesión académica denominada simplemente como “maestro” o “profesor” no coincide con ellos, a pesar de ser, de hecho, profesores de tiempo completo.

Los determinantes políticos, económicos y sociales de la educación en general están presentes en cada uno de los significados de la acción de los profesores, pero existe un margen innegable de autonomía relativa que tiende a estar latente dada la ausencia de problematización en cada una de las esferas de actuación. Habermas (1990) plantea el “mundo de vida” compuesto por los significados de aquello que se dice en las interacciones lingüísticas. Mucho de lo que se dice permanece tematizado y aproblemático; se dan por supuestas imágenes cuya racionalidad debe ponerse en entredicho. Es postura de este trabajo que justamente deben ponerse en relieve esos significados: lo que se da por supuesto ante uno mismo, en el aula, en la comunidad escolar y en las opiniones y posturas frente al sistema educativo y al mundo.

Es entonces cuando es posible admitir la existencia de márgenes de actuación, detectando posibilidades de cambio mediante la herramienta adecuada de la crítica inmanente y construyendo constelaciones, orientadas a la explicación de la irracionalidad de la marcha de los procesos sociales, muy al estilo de lo que realizaron Adorno y Horkheimer en la *Dialéctica de la Ilustración* (1994).

irrc@politicass.uaemex.mx

Recepción: 2 de junio del 2000

Aceptación: 28 de agosto del 2000

Bibliografía

- Adorno y Horkheimer (1994), *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid: Trotta.
- Bell, D. (1977), *Las contradicciones culturales del capitalismo*, México: Alianza Editorial.
- Berger y Luckmann (1968), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1990), *Sociología y cultura*, México: Grijalbo.
- García Canclini, Néstor (1990), *Culturas híbridas*, México: Grijalbo.
- Geertz, Clifford (1997), *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Habermas, Jürgen (1990), *El pensamiento postmetafísico*, México: Taurus.
- Horkheimer, M. (1990), *Teoría crítica*, Buenos Aires: Amorrortu.