

Ideología y política educativa en la práctica

El presente libro analiza dimensiones del fenómeno educativo desde una perspectiva sociohistórica. Sus ensayos abordan el problema de la génesis y el desarrollo de ciertos aspectos de la educación mexicana e invitan a reflexionar sobre los alcances de la intervención del Estado en la educación. Utiliza un lenguaje teórico que proporciona una argumentación interpretativa de la educación, con lo que supera la división entre análisis diacrónico y análisis sincrónico. Intenta, asimismo, evitar los dos polos analíticos que oponen el idealismo al materialismo. Tenti considera necesario "materializar" la propia historia de las ideas y las doctrinas educativas introduciendo el concepto de interés y lucha en el interior mismo de los campos intelectuales. Así, las ideas pedagógicas se desarrollan como un elemento integrado a este proceso general.

El oficio del maestro a la luz
de la historia contemporánea



EDITORIAL PAX MÉXICO



EMILIO TENTI

El arte del buen maestro



EMILIO TENTI

El arte
del buen
maestro

Índice

Introducción	11
Primera parte	17
I Consideraciones teóricas generales	19
1. Hacia una ciencia social histórica	19
2. Conocer para transformar. El problema del futuro	28
3. El objeto: construcción mínima	31
II El Estado capitalista en México	37
1. Particularidades del desarrollo del Estado-nación mexicano	37
2. Las contradicciones del liberalismo mexicano	41
3. El liberalismo en el poder	46
4. El replanteamiento liberal de la cuestión del Estado	49
5. La integración de México al mercado capitalista mundial	51
III Ideología y política educativa del liberalismo	57
1. Estado y educación en el proyecto liberal clásico	57
2. Ideología y política educativa del liberalismo en el poder	64
3. Expansión y racionalización de la organización educativa del Estado	80
IV Génesis del campo de la pedagogía mexicana	93
1. Pedagogía y política	93
2. Pedagogía tradicional y pedagogía moderna	96
3. Elementos del paradigma pedagógico dominante	111
4. Luchas de intereses y luchas de doctrinas	120
V Pedagogía y moral de clases	135
1. El desarrollo del Estado moderno y la definición de la moral laica	137

2. Escuela y moral de clases	148
3. Elementos de pedagogía moral	156
4. Tipos de disciplina y tipos de dominación ...	166
VI El oficio del maestro: contradicciones	
iniciales	181
1. Las cualidades clásicas: vocación y moral	182
2. La "cientifización" relativa del oficio	192
3. La lucha por el reconocimiento social	199
4. La lucha por la obligatoriedad del título de maestro	210
Segunda parte	241
VII Construcción del Estado educador hegemónico	
(1917-1940)	243
1. Crisis del sistema de dominación liberal oligárquico y surgimiento del Estado de masas .	243
2. Lucha por la definición ideológica del Estado educador	251
3. El desarrollo de la dimensión organizativa del Estado educador	273
4. Expansión de la escolaridad y desarrollo de una pedagogía integral	286
VIII La expansión del Estado educador (1940-1980) .	305
1. Estado y sociedad a partir de los años cuarenta	305
2. La redefinición ideológica del Estado educador .	310
3. El desarrollo cuantitativo y la diversificación de la organización escolar	314
4. La racionalización de la pedagogía	319
5. La racionalización de la organización educativa .	331
IX Perfil de un escenario para el futuro	335
1. Hacia una modificación de la relación Estado-sociedad-educación	335
2. Presupuestos de un modelo pedagógico para una sociedad autorregulada y plural	339

Introducción

Todo discurso que reivindica un carácter "científico" tiende a ser ubicado en una tradición disciplinaria o campo intelectual específico. Tratándose del tema de la educación y la cultura y de sus interrelaciones con otros aspectos de la totalidad social, tal ubicación no es sencilla. Muchas son las disciplinas que se han interesado por conocer "lo educativo". El trabajo que aquí presentamos no pretende tener un carácter inter o multidisciplinario.

Si hubiera que calificar la intencionalidad del enfoque empleado, lo más adecuado sería decir que se trata de analizar algunas dimensiones del fenómeno educativo desde una perspectiva sociohistórica. De esta manera, hemos querido transitar el difícil camino de la integración entre sociología e historia.

Los temas que nos interesan se sitúan en el presente. Éste es el punto de partida. Si recurrimos al pasado lo hacemos por dos órdenes de razones. Primero por convicción intelectual: creemos que no pueden comprenderse ciertos aspectos de la realidad social recurriendo únicamente al análisis de sus características estructurales presentes. El estudio de la lógica de la génesis de un fenómeno es un ingrediente básico para su explicación integral.

En segundo lugar, la historización de la investigación sociológica, al interrogarse por el origen de las relaciones e instituciones del mundo de la cultura, las relativiza y les hace perder el carácter sagrado que reivindican todas las cosas que pretenden una existencia eterna. Aquí la historia permite desbloquear el presente y, de alguna manera, contrarrestar el efecto conservador que tiene la lógica del "siempre fue así, por lo tanto tendrá que seguir siendo siempre así". Cuando los hombres toman conciencia de la relatividad de las instituciones sociales conquistan,

siempre proclive a la seducción de los cantos de sirena de todos los idealismos y los voluntarismos humanistas.

Por ello, si se evalúan las realizaciones del proyecto liberal-positivista por la distancia que las separa de sus metas ideales, se dirá que los logros no son muy relevantes. Pero si se considera al mismo modelo ideal como parte de sus realizaciones, se puede decir que aquél posee un valor tal que trasciende la época de su gestación, y se proyecta sobre los periodos subsiguientes del proceso de conformación del sistema de educación nacional.

VI

El oficio del maestro: contradicciones iniciales

La lucha contra todos los tipos de particularismos que obstaculizaban la hegemonía real del Estado moderno en construcción adquiere una relevancia particular en el frente educativo y cultural. La élite intelectual liberal se propuso constituir a la nación desde el punto de vista cultural. Esta política se materializó en la definición de un contenido cultural laico, distinto de la concepción del mundo estructurada sobre patrones religiosos y tradicionales; al mismo tiempo sentó las bases de un sistema de inculcación de esta nueva cultura. Dicho sistema debía constituir al hombre mexicano, al habitante de un espacio-territorio bien determinado, en ciudadano de un Estado y miembro de una misma nacionalidad. El sistema educativo tuvo esta racionalidad inicial. El proyecto de constitución de un sistema nacional de educación debería realizarse mediante una especie de expropiación de los poderes culturales que se interponían entre el individuo y el Estado (Iglesia, etnias, regionalismos, corporaciones, etc.). Parafraseando a Max Weber, podría decirse que el Estado reivindicó el monopolio de la inculcación de una especie de fondo común de verdades a todos los ciudadanos.

El sistema educativo debía homogeneizar y uniformar. Para ello era necesario un discurso pedagógico homogéneo que definiera tanto los mínimos culturales, es decir, el saber educativo legítimo, como los medios legítimos de inculcación. Para los propósitos de este estudio concebiremos al sistema educativo nacio-

nal como "un conjunto nacional y diferenciado de instituciones dedicadas a la educación formal, cuyo control y supervisión por lo menos es parcialmente una responsabilidad del Gobierno cuyas partes y componentes están relacionados unos con otros".²²⁸

1. Las cualidades clásicas: vocación y moral

El discurso pedagógico moderno no se constituye negando las definiciones clásicas del maestro. Por el contrario, las recupera y complementa incorporándoles otros requisitos. José Díaz Covarrubias era explícito al respecto. "El tipo de profesor -escribía-, tal como, con justicia, lo desean los más ilustres pedagogos, es un conjunto de virtudes de todo género, y su misión no es un oficio, es un sacerdocio",²²⁹ o "un verdadero apostolado", como decía Carlos Carrillo.²³⁰

La definición es clara: el magisterio no se define como una profesión, sino como misión o sacerdocio. El ejercicio de esta práctica requiere no tanto de un saber cuanto de una serie de cualidades de carácter ético-moral. La primera y más importante es la vocación. Ésta deberá complementarse con un conjunto de virtudes de todo tipo.

La ideología de la vocación permea toda definición pedagógica de la función docente. La vocación no es materia de elección racional. Es, al igual que el concepto teológico, un llamado, una predisposición que se define como innata, no adquirida. "No hay que olvidar, además, que se nace educador, como se nace artista (...)", decía Abraham Castellanos.²³¹

En el mismo sentido se expresaba Leopoldo Kiel: "entre las cualidades pedagógicas -escribía- la principal es la vocación".

²²⁸ Archer, Margaret S. *Social Origins of Educational Systems*. Sage Publications, London 1979, pág. 54.

²²⁹ Díaz Covarrubias, José. *La Instrucción Pública en México*. Ed. del Gobierno, en Palacio. México 1875, pág. CIV.

²³⁰ Carrillo, Carlos. *Concepción del maestro ideal: Un verdadero apostolado*. En: *La Reforma de la Escuela Elemental*, tomo I, N° 3, enero 1° de 1886, pág. 88.

Luego vienen "las cualidades morales", que son las "que principalmente recomienda la Deontología".²³²

El elemento vocacional se oponía explícitamente a los otros componentes clásicos de una profesión, en especial los que se refieren a conocimientos y habilidades que pueden y deben ser aprendidos. La oposición y la preferencia aparecen claras en el párrafo siguiente: "Los mal informados por un criterio insano piden que el maestro de escuela sea un sabio. Nada más arbitrario (...) lo que deseamos es que en la escuela haya más vocación, más práctica y menos teoría".²³³

Pedro Alcántara García, al enumerar las cualidades requeridas para aspirar a la carrera normalista, señalaba que, a falta de vocación "espontánea" ("que es lo que siempre debiera ser") buena es la vocación adquirida "mediante la reflexión y el esfuerzo de la voluntad".²³⁴

Según esta concepción, existen dos tipos de vocaciones: una natural (la auténtica y deseable) y otra "artificial", resultado de un esfuerzo analítico y de una disciplina particular. Esta segunda es una especie de sucedáneo de la primera. La operación tiene un sentido práctico. se trata de otorgarle a la "vocación artificial" toda la fuerza propia de la innata. De cualquier manera, siempre se pretende que el hacerse maestro no sea el simple resultado de un cálculo racional o de una mera preensión utilitaria.

No se trata de elegir el magisterio entre otros oficios posibles. Si se habla de elección, ésta debe responder a una especie de predisposición, de un llamado interior. De esta manera se le adjudica al hecho de ser maestro una fuerza mística que no ten-

²³¹ Castellanos, Abraham. *Asuntos de Metodología General*. Pedagogía Rébsamen. Ed. Librería de la Vda. de Ch. Bouret. México 1905, pág. 94.

²³² Kiel, Leopoldo. *La dignidad del maestro*. En: *México Intelectual*, tomo XXIII, México 1900 pág. III.

²³³ Rodríguez Beltrán, Cayetano. *Maestros, no sabios*. En: *México Intelectual*, tomo XXV. México 1903, pág. 145.

²³⁴ Alcántara García, Pedro. *Direcciones respecto del modo de seguir la carrera los alumnos de las Normales: cualidades, deberes y maneras de hacer los estudios*. En *La Escuela Moderna*, tomo III, pág. 388-389.

dría si se presentara como lo que realmente es, es decir, el resultado de un proceso complejo donde intervienen múltiples determinaciones sociales e individuales. Esta ideología del magisterio como vocación innata, como veremos después, entra en contradicción con todas las demandas de "cientifización" del oficio docente, que lo convierten parcialmente en "oficio aprendido". Por otra parte, la ideología de la vocación es causa y efecto del bajo grado de recompensas y de reconocimiento social de que gozaba la profesión. A falta de estímulos materiales era necesario construir una demanda a partir del ejercicio de una especie de violencia simbólica sobre aquellos individuos que objetivamente estaban más predispuestos a "obedecer" el llamado. De la vocación docente los pedagogos de la época decían que "sólo el deseo de hacer el bien en el silencio y en el olvido es el móvil puro y verdadero de abrazarla".²³⁵ Sin embargo, este esquema también entra en crisis ("la crisis de vocación"), y a partir de entonces, como veremos luego, será necesario auxiliar la fuerza de la vocación con la promesa de incentivos y recompensas materiales aquí y ahora (ingreso, carrera, seguridad, etc.), y no meramente simbólicas y generalmente "post-mortem" (discursos de celebración, consagración, etc.). Carácter "sagrado" del oficio de maestro y vocación como elementos constitutivos primarios se complementan y se presentan en todos los discursos que prescriben el perfil del maestro ideal.

Hay que buscar la racionalidad de estas descripciones en la función asignada al maestro y a la institución escolar.

El carácter sagrado de la misión del maestro explica la insistencia en definir las cualidades sobre el polo moral-efectivo más que sobre el polo racional-cognitivo. Esto se corresponde también con la misión dominante asignada a la institución escolar en la etapa del desarrollo del Estado-Nación en México. La es-

cuela estaba orientada a formar ciudadanos más que hombres sabios. "En el Estado laico -escribía Gutiérrez- (...) los maestros de escuela ejercen un verdadero sacerdocio, tienen "cura de almas (...)".²³⁶

En este proyecto político-ideológico el maestro y la escuela eran, sobre todo, educadores. La institución, entendida como transmisión de conocimiento y desarrollo de habilidades, tenía un papel subordinado. Por esta razón, el maestro era definido como prototipo o paradigma del hombre ideal que se pretendía formar.

El predominio de objetivo de reforma moral en la constitución inicial de la escuela mexicana favoreció la incorporación de la mujer a la función docente. La representación social dominante de la mujer la hacía particularmente apta para el oficio. La mujer era educadora moral por naturaleza. Todos los pedagogos estaban convencidos de que "naturalmente, instintivamente, las mujeres se dirigen hacia las tareas educativas, hacia el cuidado moral y material de los niños; a todo prefieren esto, para nada son más aptas".²³⁷ En efecto, "las cualidades de carácter de la mujer" justifican esta creencia. Las mujeres son "graciosas, dulces y puras", están dotadas de "una aptitud infinita de emoción y de amor". Además, "la mujer, mucho más penetrante que el hombre, conoce mejor el corazón humano, y particularmente el de los niños". A éstos "los inclinan al deber por medio de la afectación, que es más eficaz que los reglamentos y represión que emplean los maestros. Sus tiernos reproches producen más efecto que las amenazas y la fría lógica de éstos".²³⁸

Pero no todo es virtud; según los pedagogos masculinos, "la mujer tiene menores condiciones de carácter y algunas de espíritu para educar a la niñez"; por ello era necesario darles "la instrucción conveniente con el objeto de moderar un poco su incli-

²³⁵ D. J. A. y D. M. C. *Curso elemental de Pedagogía*. Capítulo Preliminar. Del magisterio de instrucción primaria y de las cualidades del maestro. En: *La Enseñanza*, año II, N° 8, 1º de enero de 1871.

²³⁶ Gutiérrez, R., Manuel. *La Nueva Faz de la Evolución del Método*. Ed. F. P. Hoeck y Cía. México, 1902, apéndice, pág. 13.

²³⁷ *Ibid.* Apéndice, pág. 15.

²³⁸ Díaz Covarrubias, José. *Op. cit.* pág. XX.

nación, las más de las veces exagerada, a lo puramente ideal y fantástico, y de llenarla de conocimientos positivos para que pueda a la vez educar y enseñar".²³⁹ Durante este periodo la mujer se incorpora a esta cruzada cultural para "erradicar las actitudes tradicionales" y sustituirlas por los "valores científicos".²⁴⁰

Respecto a las cualidades morales que deben distinguir a todo maestro, Alcántara García es por demás exigente: "Todo lo que hagan los normalistas por aparecer como dechados de ellas será poco", como también será poco "todo el empeño que pongan en su compostura exterior, en el aseo de su cuerpo y limpieza de sus ropas, en adquirir buenas maneras, trato de gentes, y en suma, todo lo que contribuya a presentarlos comportándose con la dignidad exigida por las funciones propias del magisterio".²⁴¹

Este componente moral se expresa en múltiples y expresivas definiciones del maestro como "apóstol" o "mártir" de la regeneración social. "La causa de la escuela es santa", el trabajo en ella es un "servicio divino". El maestro es "redentor de naciones", "tiene la llave para entrar al augusto templo de la ciencia", etc. Si su práctica se define como misión, las cualidades exigidas para su correcto cumplimiento también se ubicarán en ese plano no cognitivo.

Podríamos clasificar las características no cognitivas señaladas como deseables y prioritarias en este perfil del maestro ideal en dos tipos distintos:

- a) Características morales y conductuales que se expresan mediante las siguientes voces: "entusiasmo", "paciencia", "perseverancia", "dulzura", "ternura", "afabilidad", "prudencia", "honestidad", "desinterés", "vida sin tacha", "firmeza de carácter", "caballerosidad", "abnegación", "entrega", "temperancia".

²³⁹ *Ibid.* pág. XXXI.

²⁴⁰ Vaughan, Mary K. *Women, Class, and Education in México, 1880-1928.*

En: *Women in Latin America. Latin America Perspective.* 1979, pág. 66.

²⁴¹ Alcántara García, Pedro. *Op. cit.* pág. 389.

- b) Características físicas y de autopresentación tales como el "porte exterior", "los buenos modales", "el tono de la voz, la vista y los oídos", "vestimenta", etc. A propósito de este aspecto existían en la época códigos pormenorizados para reglamentar la presentación física de los maestros ante los demás.

EL MAESTRO

"Si se cree el maestro que la escuela no es el templo del saber y que él no es el verdadero, el genuino sacerdote de ese templo, será preciso convenir en que cree que su misión no es tan sublime como lo afirma todo el mundo pensante.

Si no tiene fe en la escuela, si no tiene fe en su elevada misión, no tendrá entusiasmo; sin entusiasmo profesional todo maestro es malo, tanto que nos parece criminal.

Para que el maestro de escuela comprenda todo lo elevado, todo lo noble, todo lo sublime de su misión, debe comenzar por dignificarse a sí mismo, esto es, por despojarse de todas las pasiones humanas y convertirse para los vecindarios en ejemplo constante de todas las virtudes; debe ser bueno, leal, caballeresco; elemento, en fin, de orden para todos los vecinos.

Dignificándose a sí mismo, dignificará su profesión; su apostolado le dará tantos goces, tantas satisfacciones morales, que le harán agradable su existencia.

La felicidad duradera le hallará en el cumplimiento de su deber.

¿Qué felicidad más grande puede darse que la de pasar días entre los niños?

Amad, oh maestros de escuela a los niños, y amaréis a vuestra profesión. De este amor sacaréis el mejor galardón para vuestra existencia."

Boletín de Educación de Santa Fe.
México Intelectual.
Tomo XXIV, págs. 239-240.

Esta importancia asignada a los signos exteriores que indican el carácter o la personalidad de los individuos es muy importante para el discurso pedagógico. Es sintomático que cuando se enumeran las cualidades morales deseables en el maestro ideal, a menudo se indique la necesidad de aparecer como dechados de ellas, en tanto y en cuanto se trata de cualidades que sólo son eficaces si son reconocidas socialmente como tales. De esta manera que, contrariamente al dicho popular, el hábito también hace al monje. El aspecto exterior, el que en forma inmediata se expone ante los demás, debe denotar las cualidades interiores, las cuales a su vez se inculcan mediante la estrategia del modelo. "El maestro ideal -según Carlos Carrillo- (...) debe ser el alma moral de la comunidad en que reside, el corazón cuyo latido se sienta en todas partes, porque es quien reparte la vida y el calor del sentimiento (...)".²⁴²

Un componente básico de la autopresentación lo constituyen "los modales", modos de hablar o actuar frente a los demás en general y a los alumnos en particular. Así, Sherwell recomendaba al maestro no emplear "locuciones familiares", sino "el lenguaje más puro que puede haber", porque la escuela "es el templo de la pureza". "El cariño que debe profesar a sus alumnos no debe llegar al extremo de la familiaridad, pues en este caso podría ocasionar "la pérdida del respeto".²⁴³

Junto con los "modales", se insiste fuertemente en las cualidades propiamente físicas que deben distinguir a un buen maestro. Aquí también, todas las exigencias se justifican en lo fundamental por razones disciplinarias y morales. En efecto, las cualidades morales se expresan a través de la constitución física del cuerpo. Así, un cuerpo sano delata una moral adecuada. A su vez, "los sufrimientos físicos se traducen en trastornos de orden moral".²⁴⁴ La robustez, el vigor, la salud y fortaleza física

²⁴² Carrillo, Carlos A. *Concepción del maestro ideal. Un verdadero apostolado*. Op. cit. pág. 90.

²⁴³ Sherwell, Guillermo. *Cualidades personales que debe reunir el maestro*. En *México Intelectual*, tomo XXIV, julio-diciembre 1900, pp. 57-61.

en general son necesarias para, en primer lugar, sobrellevar "la pesada carga" del oficio de maestro, y en segundo lugar porque estas propiedades le permiten al docente "hablar y obrar con energía y prudencia".²⁴⁵

Pero la función disciplinaria de las cualidades físicas aparece más claramente cuando se trata de indicar en detalle los rasgos deseables en el maestro ideal. Al respecto, los párrafos que siguen son sumamente elocuentes.

LA MAESTRA RURAL

"Sí, yo la he visto pálida, delgaducha, anémica, caminando a través de carreteras y veredas, casi siempre joven, rara vez anciana; pero a menudo sonriente y afable, marchar presto al desempeño de sus labores, tranquila y serena; yo la he visto instalada ya en su humilde escuelita, frente a sus discípulos, a quienes educa valiéndose de los escasos medios de que puede disponer, pero siempre entusiasta, siempre desinteresada, ciñendo la aureola de la abnegación y sostenida por la firmeza del mártir; y ahí durante el día de su vida se desliza en medio de los mil y mil incidentes que provoca esa bandada de almitas que baten las alas intelectuales, ora sobre los alambres embolados del ábaco, ora sobre las ilustradas páginas del libro. Todo es alegría, frescas risas que se rompen como suaves botones de rosas en florido vergel, que hienden el aire como la música de los cantorales alados de las selvas; todo es bullicio y algarabía, dones inseparables de la infancia, que son los verdaderos ángeles guardianes de los niños, puesto que siempre van en pos. Mas después de las horas de clase, cuando las aves han abandonado el aula, sólo queda aquí la pobre maestra fatigada por el trabajo arduo de la enseñanza, abrumada por la tarea sobrehumana de modelar voluntades y de reprimir ímpetus; ahí permanece en medio de una atmósfera viciada por la

²⁴⁴ Tapia, Lucio. *Sociedad Mexicana de Estudios Pedagógicos*. En *Boletín Bibliográfico Escolar*, tomo III, N° 16. Tacubaya, agosto 31 de 1983.

²⁴⁵ *Ibid.*

respiración de los escolares; ahí descansa preparando la faena del día siguiente o entregada a las meditaciones a que invita la familia ausente.

Después, cuando la noche cubre con su manto el azul del cielo, cuando las mustias lámparas de aceite vierten sus débiles rayos en las negruras de los callejones de los villorrios, cuando todo yace en silencio y hasta las pesadas ruedas de las carretas dormitan soñolientas en los corrales de las casucas, la infatigable maestra prepara sus alimentos para entregarse luego al apetecido reposo, pues que las tertulias que se verifican en las ciudades y las variadas y múltiples distracciones de que se dispone en los centros bien poblados, son desconocidos en los cortijos. Y así transcurren semanas tras semanas, meses tras meses, años tras años, y a la vuelta de alguno de éstos ¡cuántos de aquellos niños han abandonado el pueblo y quizá con la instrucción que recibieron en la escuelita ignorada de la aldea, luchan por la vida con menos pena! en tanto que la pobre maestra sigue en la fragua forjando y más forjando voluntades, pulimentando y aderezando caracteres.

¡Pobre maestra!, tu misión es silenciosa, pero fructífera; no tienes ni los himnos del héroe ni las palabras del mártir, ni las condecoraciones del sabio, ni el aplauso del artista; mas tu labor es de caridad, es como la de Jesús, de amor y de humildad; por eso es grande tu labor e imperecedera tu obra
¡Bendita seas!

México Intelectual
tomo I, página 284.

“Así, como en la organización del ejército se hace una selección de individuos y sólo se aceptan para el servicio aquéllos que tiene una conformación perfecta, así también en el cuerpo docente y en las escuelas normales deberían exigirse ciertas condiciones (...). Veamos cuáles son estas exigencias. En primer lugar, la fortaleza física: “Supongamos a un maestro con muy buena voluntad para trabajar, pero débil y enclenque, incapaz de sostenerse en pie durante las horas de clase, cuya voz apenas se percibe y que revela en todo su aspecto la falta de salud,

robustez y energía; a pesar de su magnífica voluntad hará un fiasco y no podrá imponerse a los alumnos”. Fortaleza y energía se justifican para mantener el principio de autoridad. “Puede ser un maestro fuerte y sano –sigue la descripción– pero con la boca ida de lado, los ojos desviados, las piernas torcidas, jorobado, o con cualquier otra de esas deformidades físicas que no sólo hacen al individuo feo, sino que le dan un aspecto risible: con eso basta para que los niños no le guarden el respeto debido a pesar de ser un buen maestro”. La deformación física es condeñable para el oficio de maestro, no tanto en virtud de un criterio estético, sino en razón de que “lo feo” puede fácilmente convertirse en “risible” a los ojos de los alumnos, con el consiguiente debilitamiento del principio de autoridad. Pero no termina aquí este “pliego de peticiones”. El aspirante a maestro “necesita tener buena vista para vigilar a los niños hasta en sus más insignificantes movimientos; un oído fino para percibir todas las palabras y los más leves ruidos que se produzcan a su derredor; de movimientos fáciles para trasladarse violentamente a donde fuere necesaria su presencia (...)”²⁴⁶

El carácter material y externo de la disciplina dominante en esta época hace que se dé gran importancia a las características físicas y de presentación de los encargados de ejercerla. La autoridad debe basarse en la “energía”, la “robustez” y, por último, en la fuerza. El maestro-vigilante debe poseer las cualidades a inculcar, y además debe estar en condiciones de reprimir cualquier manifestación de desorden que se presente en el aula. Como las guerras clásicas, la pedagogía disciplinaria de la época se realizaba en un encuentro “cuerpo a cuerpo” que exigía del maestro destrezas análogas a las que distinguían al buen combatiente. La educación moral del alumno, sin otra mediación que la persona del maestro, debía transcurrir por la vía del ejemplo. “Tener a todas horas presente el valor incomparable del modelo”

²⁴⁶ Bonilla, José M. *Disciplina escolar. Condiciones relativas al maestro*. En: *La Enseñanza Primaria*. Tomo IV, Nº 16, febrero 15 de 1905, pág 251.

escribía Dolores Correa Zapata.²⁴⁷ Este cúmulo de exigencias del oficio, que se fundamentan en la creencia de que el maestro debía tener más de lo que debía inculcar, ejercen una fuerte presión sobre la persona de cada individuo dispuesto a tomar esta profesión. Esta presión se hace más fuerte cuando se agregan al perfil clásico del maestro aquellas características que se derivan del desarrollo de la ciencia y la pedagogía modernas.

2. La “cientificación” relativa del oficio

Junto con estas cualidades morales, conductuales y físicas, el discurso pedagógico moderno introdujo la necesidad de que el maestro, además, tuviera “instrucción”, “preparación pedagógica”, esto es, tuviera conocimientos científicos. Aunque en una posición subordinada, las descripciones de los maestros ideales de alguna manera siempre incluían algún componente racional. Es llamativo el hecho de que en una numeración de 30 cualidades deseables en los estudiantes de normales, la primera de ellas sea la “puntualidad” y la “asistencia asidua” a las prácticas en la Escuela Anexa. En segundo lugar viene la “preparación pedagógica”.²⁴⁸

De modo que, cuando se señalaba la necesidad de que el maestro, además de vocación, domine un conjunto de conocimientos, éstos no hacen tanto referencia al saber acumulado por las ciencias del método de enseñanza. Es indicativo que la relación que se postula entre el maestro y la ciencia muchas veces se define, no en términos de posesión o dominio del saber, sino de “amor a la ciencia” o “amor hacia la instrucción”. Lo que el modelo parece prescribir no es una apropiación profunda del saber sino un modo de relación con él, una relación de respeto y de reconocimiento. El maestro no debe ser un “sabio”, sino en asuntos de teorías y métodos pedagógicos, y aún aquí con ciertas especificaciones.

²⁴⁷ Correa Zapata, Dolores. *El tono de la voz del profesor*. En: *La Enseñanza Normal*, tomo I, Nº 1, México, septiembre 15 de 1904.

²⁴⁸ *Un profesor de grado modelo*. En: *México Intelectual*, tomo XXIII, 1900, pág. 300.

La actitud de los maestros frente al conocimiento científico, tal como se prescribe en la teoría pedagógica, está fuertemente permeada de positivismo. Si un rasgo distingue esta corriente filosófica es precisamente esa creencia, hoy un tanto cuestionada, en las virtudes del método y del conocimiento científico. Es una actitud de profunda veneración la que los intelectuales profesaban hacia la ciencia (que a menudo se escribía con mayúsculas). El maestro era el encargado, no tanto de difundir el conocimiento en sí mismo, sino la creencia en sus potencialidades, el respeto por todo lo que esto significa. Así como el sacerdote podía cumplir su misión de conversión y salvación sin necesariamente ser un erudito en materias teológicas, el maestro también podría cumplir eficazmente su labor sin ser un sabio. Cuanto más, deberían poseer la instrucción mínima como para constituirse en “obreros destinados a difundir y vulgarizar las conquistas de la ciencia entre las masas analfabéticas”. Al maestro de educación básica se le asigna principalmente la función de vulgarización del saber científico. Hay que tomar en cuenta que en esta etapa constitutiva del sistema de educación básica los conocimientos a inculcar se dirigían al desarrollo de habilidades mínimas en el campo del cálculo y la lecto-escritura, junto con nociones mínimas de ciencias naturales. El resto del saber escolar (la historia, la educación moral, etc.), estaba dirigido a formar ciudadanos y no individuos instruidos. Dada esta racionalidad histórica, se comprenden las limitaciones impuestas al conocimiento requerido para el ejercicio de la función docente. Esta contradicción entre el sabio y el maestro era claramente percibida por los pedagogos del periodo que analizamos. Por un lado identificaban al “catedrático” y por el otro al “maestro”. El primero es “el erudito, el conservador de la ciencia, de la cual conoce todo su proceso (...). Guarda las opiniones de autores antiguos y se encuentra en relación con los modernos. Presenta las verdades reveladas por sí mismas. Expone este u otro autor, sin decir tal vez a cual se adhiere, y procura, en fin, salvar en todos casos su responsabilidad”. Siempre su responsabilidad es

con el saber y no con otras personas. En cambio, el maestro "puede aceptar para sus trabajos algunos cuadros o modelos ya delineados", en realidad debe tomar posición, no puede ni debe ser prescindente. Sus propias creencias deben ser explícitas, debe creer en lo que va a inculcar". Al maestro no le compete "aumentar el caudal de noticias históricas acerca de la Ciencia y su proceso, sino de templar los caracteres para la vida".²⁴⁹

El amor sin límites a la ciencia y una sabiduría mínima le bastan al educador. El carácter de la función impone una adecuada dosificación entre ciencia y cualidades morales.

Lo que definía a la práctica pedagógica como científica era no tanto el contenido que inculcaba cuanto el método que utilizaba. Aquí sí había unanimidad en reclamar el conocimiento de la ciencia pedagógica para hacer un buen maestro. El desarrollo incipiente de un nuevo saber, la pedagogía, y el consecuente interés de los pedagogos, influyen para que en la definición clásica del maestro ideal se incorpore esta nueva exigencia: el conocimiento del método pedagógico. "El maestro necesita dos órdenes de conocimientos —escribía Gutiérrez— los del sabio y los del pedagogo".²⁵⁰

El conocimiento de metodología de la educación y la enseñanza tenía una especificidad propia, distinta de la metodología de las ciencias, orientada a la producción de conocimiento científico. Al menos ésta es la posición dominante en la época, aún cuando algunos pedagogos se oponían a realizar esta distinción. En realidad se trata de una cuestión de énfasis y de valoración. Es ese saber el que diferenciaba a las primeras Escuelas Normales de los tradicionales Institutos literarios que ya existían en la República. Castellanos decía que "la diferencia entre el maestro veracruzano y los demás maestros no estaba en la cultura positiva sino en la preparación pedagógica".²⁵¹

²⁴⁹ Montes de Oca, F. *Maestros y Catedráticos*. En: *La Enseñanza Primaria*, tomo III, N° 12, 15 de diciembre de 1903.

²⁵⁰ Gutiérrez, R., Manuel, *op. cit.*

²⁵¹ Castellanos, Abraham, *op. cit.* págs. 112-113.

Los pedagogos se encontraban entonces ante la necesidad de legitimar este nuevo tipo de saber formal objetivado, y no pocas veces tuvieron que luchar contra la incompreensión de otros intelectuales tradicionales que criticaban a las instituciones normales porque "se enseñaba mucha Pedagogía y poca ciencia". Es precisamente este interés en justificar un nuevo tipo de saber, lo que explica la insistencia y el predominio que el mismo a veces llega a tener en el discurso de la época. No hay duda de que es aquí donde comienzan a diferenciarse las prácticas orientadas a la producción (ciencia) y reproducción (enseñanza) del conocimiento. A partir de entonces, las relaciones entre científicos especialistas y científicos pedagogos comienzan a ser conflictivas. El tema de las articulaciones entre producción de conocimiento y reproducción del mismo no ha sido todavía resuelto en la actualidad y es materia de discusión y propuestas permanentes.

Veamos con más detalle cómo se presenta en este periodo la discusión. El maestro pedagogo, a diferencia del maestro empírico (por más sabio que fuera éste) posee la "ciencia de enseñar". Mientras que antes de la constitución del campo de la pedagogía "se suponía erróneamente que la preparación científica es la suficiente", ahora se trata de darle "la preferencia a la metodología de la enseñanza y la educación". Esta diferencia supone una distinción o división: no es lo mismo la metodología de la ciencia que la metodología de la educación y la enseñanza. Este último es el nuevo saber en busca de la legitimación. No es que el maestro tradicional no "supiera enseñar" o no tuviera un "método", lo que sucedía es que "sabía", esto es, "poseía" un saber práctico, no objetivado y codificado bajo la forma de axiomas, principios y reglas explícitas. Cuando este saber se formaliza, necesita ser aprendido mediante una práctica explícita de aprendizaje en un momento y espacio específicos: las instituciones y cátedras de educación pedagógica.

Desde entonces, el buen maestro debe conocer el método. Ya no basta conocer el contenido y el saber pedagógico práctico.

como consecuencia de ello, la vocación se complementa con la forma racional y "científica" en materia de pedagogía. De ninguna manera esto significa una negación de los elementos tradicionales de la definición del maestro. En realidad, lo que sucede es una agregación de rasgos racionales al perfil "vocacional" y "moralizante" de la función docente. Esta "innovación" introduce una nueva contradicción o tensión en los elementos constitutivos de la definición.

El buen maestro es una combinación históricamente variable de vocación, cualidades morales, conocimiento pedagógico y conocimiento de contenido. Cada paradigma pedagógico y cada época histórica "dosifican" de un modo diferente a cada uno de estos componentes.

Las necesidades propias del momento de la legitimación obligan a enfatizar el "componente pedagógico" contra el componente "de contenido". Al mismo tiempo, proponen una articulación inestable y contradictoria entre "conocimiento del método" e "intuición". En efecto, pese al ambiente de la época, tan proclive a adjudicar a las ciencias virtudes y poderes extraordinarios, los pedagogos no renunciaban a adjudicar tanta importancia a la "personalidad del maestro" como al conocimiento de los métodos. Si la pedagogía era definida por estos clásicos como un "arte científico", el maestro, a su vez, también debía ser un científico y un artista. El "método" era considerado no tanto como un conjunto detallado de prescripciones que deberían determinar la práctica del maestro, sino como un instrumento que, una vez colocado en la mano de cada maestro, era utilizado según criterios y "estilos" personales.

Las contradicciones arriba apuntadas se reflejan en el párrafo siguiente:

"Del mismo modo, como cada escritor tiene un estilo propio, el verdadero maestro tiene su método propio. El factor más importante en la enseñanza, es siempre la personalidad del maestro: su carácter, el grado de su cultura intelectual y moral, el interés que toma en su profesión, el cariño que le inspiran los

niños, el entusiasmo que siente por su alto y noble ministerio. Este factor individual del método, que la pedagogía alemana designa con el nombre de tono o espíritu de la enseñanza, no puede naturalmente someterse a reglas y preceptos, como sucede con la marcha y forma de la enseñanza; pero no por esto deja de influir poderosamente en los resultados de la misma".²⁵²

De esta manera, aunque cierta dimensión "técnica" (la denominada "marcha de la enseñanza") prescribe con cierto detalle "lo que hay que hacer", el maestro tiene un amplio campo para ejercer la creatividad. Esta posibilidad es tanto más real cuanto que se reconocía que "está todavía en pañales la ciencia que en primer lugar ha de guiar al educador".

Esta defensa de la irreductible autonomía del maestro en la práctica escolar adquiere mayor relevancia si se tienen en cuenta los embates de ciertas tendencias "metodologizantes" que pretenden hacer del maestro "el simple instrumento mecánico de un método que deba sus resultados a la naturaleza de sus procedimientos y no a la habilidad del que lo practique".²⁵³

Por ello se insistía en que "en el verdadero educador existe algo como una intuición, como una especie de inteligencia inconsciente que le ilumina en los momentos más difíciles y le hace encontrar, como por vías de inspiración, lo adecuado y lo bueno (...) el verdadero pedagogo tiene su genio protector, a semejanza del 'demonio' de Sócrates".²⁵⁴

La creencia en la ciencia, en el caso de la pedagogía, tenía sus límites tanto en el hecho ya señalado del subdesarrollo relativo de la ciencia de la educación, como en la persistencia irreductible de elementos tradicionales no racionales ya apuntados. Estos últimos constituyen una barrera al proceso de racionalización de las prácticas pedagógicas y, hasta cierto punto, dificultan el proceso de uniformación y homogeneización de métodos y

²⁵² *Ibid.*, pág. 203.

²⁵³ *Ibid.*, págs. 202-203.

²⁵⁴ *Ibid.*, pág. 94.

contenidos educativos que la política se proponía lograr. Por otra parte, los particularismos y la libertad intrínseca del arte de enseñar se justifican en la medida en que el maestro, en su práctica, se debe enfrentar con "la índole particular de cada alumno", de allí que no se pueda considerar al maestro como un "simple ejecutor de un reglamento escolar que nunca puede prever todos los casos".²⁵⁵

El maestro "moderno" ya no es el engranaje mecánico de un ordenamiento que, al igual que en la escuela lancasteriana, indica detallada y anticipadamente cada uno de los movimientos del oficio. El oficio de enseñar, tal como lo describe el discurso pedagógico moderno, se va pareciendo más a un juego, donde la existencia de reglas no impide que cada movimiento práctico del maestro obedezca a una "estrategia" elegida entre un conjunto de estrategias posibles.

Como consecuencia de lo anterior, la técnica no es concebida como eficaz en sí misma, sino que es útil en la medida en que va acompañada de otras condiciones de realización que caen fuera del marco de su propia especificidad. No basta seguir escrupulosamente las indicaciones de un procedimiento para obtener el resultado deseado. "Aunque dos maestros observen religiosamente todo lo que sobre el método prescribe la Pedagogía, los resultados serán muy distintos: si el uno es entusiasta y activo, el otro indiferente y apático; el uno es franco y el otro hipócrita; el uno cariñoso y cortés, el otro áspero y grosero".²⁵⁶

Lo que se observa, en suma, es que el predominio reivindicado por "lo pedagógico" lo es sobre el contenido y no sobre la "vocación" y las cualidades "clásicas" del oficio de enseñar.

La instrucción, aunque subordinada de racionalidad científica en el oficio del maestro, fundamentará la necesidad de institucionalizar la formación de docentes. La génesis y expansión del sistema de Escuelas Normales que se registra en este periodo

²⁵⁵ *Ibid.*, pág. 302.

²⁵⁶ *Ibid.*, págs. 203-304.

y la discusión sobre la exigencia de título para ejercer la profesión constituyen indicadores de una modificación profunda del oficio de enseñar. A su vez, los nuevos procedimientos de ingreso al oficio redefinen al magisterio como estamento social y replantean el problema de las recompensas materiales y simbólicas que reciben de la sociedad.

3. La lucha por el reconocimiento social

El magisterio, como todo grupo o clase social, tiene una existencia doble.²⁵⁷ El estamento magisterial tiene un primer nivel de existencia, que podemos denominar objetivo-material. Desde este punto de vista posee una serie de propiedades que pueden medirse a través de la estadística social: edad promedio, ingreso, composición sexual, escolaridad, lugar de residencia, propiedad, etc. Pero este nivel no agota toda la realidad de un fenómeno social. Éste existe también como representación y como reconocimiento socialmente producido. De este modo, un objeto social es tal como materialidad objetiva e independiente de la voluntad y la conciencia y como representación social. Esta última, si bien se construye a partir de la primera, no es simplemente su reflejo o su reproducción en el plano de la conciencia. Las representaciones sociales tienen su autonomía y eficiencia relativas. De esta manera contribuye en la producción del objeto representado. Por ello es importante incluirlas en el análisis. A través del discurso de los propios maestros podemos inferir cuál es la posición que la sociedad les asigna. En las páginas que siguen intentaremos reconstruir esta imagen y explicar su razón de ser.

Examinaremos primero algunos hechos. Llama la atención el divorcio entre la gran cantidad de reconocimiento simbólico y la pobreza de las recompensas materiales que el Estado (el

²⁵⁷ Con respecto al concepto de clase social aquí utilizado, ver Bourdieu, Pierre, *La distinción. Critique sociale du jugement*. Les Editions de Minuit, París 1979.

gran empleador) le dispensa al magisterio. Cuando se trata de definir y calificar la función social del magisterio, tanto los funcionarios como los portavoces del magisterio no ahorran calificativos. La contradicción se manifiesta en muchos discursos de la época. Veamos un ejemplo: "(...) no hay palabras en el lenguaje humano que signifiquen toda la grandeza, toda la excelsitud, toda la abnegación sublime del maestro de Escuela, y más aún cuando este noble y augusto ministerio se ejerce (...) casi sin recompensa".²⁵⁸

En realidad, aunque los maestros son conscientes de este conflicto y lo viven como tal, en términos puramente ideales no hay contradicción. En efecto, el maestro es más digno de elogio, es más celebrado, cuanto más grandes son su abnegación, sacrificio y desinterés. En realidad, el maestro es prisionero de la definición social que se hace de su oficio. Y es al mismo tiempo cómplice cuando él mismo comparte esta creencia. Si el magisterio se define como sacerdocio, pretender recompensas materiales es contraproducente si se quiere obtener prestigio. La misma búsqueda explícita de prestigio es condenada. Si la misión es grande, es precisamente porque "ninguna es tan penosa, ninguna requiere tanta abnegación, tanto desinterés, tanto patriotismo".²⁵⁹

Por esta razón, cualquier paso que dé el maestro tras el logro de mejoras materiales corre el riesgo de ser interpretado como una defección, como una debilidad.

Pese a la grandeza proclamada de su misión, el magisterio ha sido desde su origen una profesión con bajo reconocimiento social. Precisemos: bajo reconocimiento de aquéllos que tienen la capacidad de juzgar y hacer que sus juicios tengan un peso específico particular. Por ello esta situación no es contradictoria con el hecho cierto del respeto y reconocimiento que las comunidades populares del campo y de la ciudad dispensan al maestro.

²⁵⁸ Hernández, José. *Guía Práctica del Educador Mexicano*. Op. cit. págs. 179-180.

²⁵⁹ Brena, Luis. *Importancia del maestro*. En *El Escolar Mexicano*. Tomo II, Nº 41, 1890, pág. 7.

Ya Díaz Covarrubias mencionaba el "desprestigio" de la profesión docente; y que "lejos de considerarla digna de los hombres selectos se le relega a la gran masa de los que no se juzgan aptos para otra cosa".²⁶⁰ La misma expresión "maestro-escuela" tuvo desde sus orígenes un claro sentido "despectivo". "El maestro de escuela, como con tanto desprecio lo llaman los pedantes (...) es el verdadero redentor de las naciones; Jesucristo no fue más que maestro."²⁶¹ (...) "maestros de escuela, como despectivamente le llaman a estos infelices y abnegados soldados de la civilización".²⁶²

Un pedagogo atribuía "al demonio de la perversidad" la propensión a tomar al maestro como "blanco de chascarrillos, bur-las, sátiras y hasta sainetes encaminados a hacer reír a sus expensas". Se elige a los maestros cuando se quiere representar tipos "grotescos, infatuados e ignorantes", "hambrientos", "de autoritarismo ridículo y pedantesco", etc.²⁶³

Otros buscan "la causa de semejante desdén" en "la ignorancia de la genuina labor de los mentores actuales".²⁶⁴

Sin embargo, es lógico pensar que ni la "perversidad" ni la "ignorancia" son los principales productores de la imagen social de maestro. Un buen grupo de pedagogos culpaban al mismo maestro por no cumplir con la definición dominante de su función. Y ya vimos que ésta era por demás exigente. Se le reprochaba al maestro no poseer la cultura mínima indispensable, no saber hacerse respetar, etc. "Si la sociedad culta desprecia a los educadores de la niñez y manifiesta gran estima por otros profesionales, no hay más que una sola razón —escribía el maestro Hernández—: la proverbial ignorancia de los primeros, agravada

²⁶⁰ Díaz Covarrubias, José. Op. cit. pág. CV.

²⁶¹ Kiel, Leopoldo. *La dignidad del maestro*. En *México Intelectual*, tomo XXIII, 1800, pág. 108.

²⁶² Hernández, S. Julio. *La sociología mexicana y la Educación nacional*. Ed. de la Vda. de Ch. Bouret. México, 1916, pág. 349.

²⁶³ Sánchez, Joaquín R. *El maestro de escuela*. En *La Escuela Moderna*. T. W., pág. 125.

²⁶⁴ Kiel, Leopoldo. Op. cit. pág. 109.

por una gran dosis de vanidad y orgullo, que acompaña siempre a todos los ignorantes".²⁶⁵

Otros veían las causas del desprestigio en el abandono que hacían algunos maestros de la ideología del desinterés. Se trata de los "presupuestófagos", es decir que aquéllos que "van a la caza de los puestos públicos, de las cátedras (...) su actividad es fenomenal. Allí donde el dinero impulsa la acción docente aparecen siempre en primer lugar, buscando las avanzadas (...) queremos decir la verdad, sin paliativo alguno, porque queremos que el maestro ame su profesión, la dignifique con su conducta, dentro y fuera de la escuela, y no busque en la educación un negocio lucrativo". Al propio maestro, según esta posición, le corresponde lograr su dignificación. Para ello debe estar dispuesto a ejercer su oficio *ad honorem et maiorem educationis gloriam*.²⁶⁶ Lucio Tapia, hablando de la "indiferencia y desprecio" que se le profesan al maestro, encuentra la causa de esta situación en el hecho de que "muchos maestros no llenan las cualidades, los requisitos necesarios para ejercer tan noble cargo"; algunos "toman al magisterio como una industria, no como una especie de paternidad; como un medio de especulación, no como un sacerdocio".²⁶⁷

Para estos críticos, el antídoto contra el desprestigio es el maestro que trabaja "con más fe por la santa causa que ha abrazado, redobla sus esfuerzos, multiplica su afán y afronta con valor las dificultades sin fin con que tiene que luchar, sin que le desanimen ingraticudes y menosprecios, sin esperar ni un aplauso por recompensa, conformándose apenas con la corta retribución que le proporciona el mezquino pan que ha de compartir con su pobre familia". Y para que no se haga ilusiones de

²⁶⁵ Hernández, S., Julio. *La sociología mexicana y la educación nacional*. Op. cit. pág. 586.

²⁶⁶ Benuzzi, Rodolfo. *El maestro*. En: *México Intelectual*, tomo XXV, enero-junio 1891, pág. 336.

²⁶⁷ Tapia, Lucio. *Cualidades del maestro ideal*. En: *La Escuela Moderna*, tomo IV, pág. 214.

futuras glorias póstumas, el maestro debe saber que "cuando exhausto por la fatiga caiga en la lucha para no levantarse nunca, no tendrá ni un adiós de aquéllos a quienes cariñosamente llamó sus hijos (...) sobre su tumba no caerá ni una lágrima de aquéllos por quienes gastó los años de su vida".²⁶⁸ La descripción es deliberadamente patética y busca persuadir al maestro de que la única gloria que le está reservada es la del sacrificio y del olvido.

Claro está que la insistencia en el valor de este modelo es uno de los síntomas de su crisis. No se resuelve el problema del desprestigio insistiendo en elogios y exhortaciones al heroísmo. Ya no están dadas las condiciones históricas para alimentar de esta manera el surgimiento de las vocaciones.

La vocación magisterial parece que nunca golpeó muy fuertemente las puertas de los dominadores. Ni siquiera el sacerdocio fue jamás atractivo para los hijos de los poderosos. Doris Ladd, al analizar el estilo de vida de la nobleza en el México colonial, llega a la conclusión de que, si bien es cierto que los nobles edificaron iglesias, financiaron empresas misioneras y fundaron numerosas obras pías, ellos en rarísimas ocasiones se consagraron como religiosos. Parece que "preferían hacer alarde de su religiosidad que comprometer radicalmente sus propias personas. Se inclinaban más a contribuir con bienes temporales a las necesidades de la Iglesia, que a entregar sus propios hijos a un convento".²⁶⁹

El maestro laico se recluta también entre los rangos de las clases urbanas más bajas. Según una descripción de Altamirano, "el maestro de escuela era regularmente un pobrecillo mestizo que había aprendido a leer en la ciudad y a quien la miseria obligaba a hacer la última trampa al diablo convirtiéndose en maestro de escuela".²⁷⁰

²⁶⁸ Sifuentes, Salvador. *Álbum Pedagógico Nacional*. En: *La Escuela Moderna*, tomo IV, pág. 263.

²⁶⁹ Ladd, Doris. *The Mexican nobility at Independence, 1780-1826*, pp. 53-54. Citado por Foz y Foz, Pilar, *La Revolución Pedagógica en la Nueva España: 1754-1820*. Publicaciones del Instituto de Estudios y Documentos Históricos, A. C. México-Madrid 1981, pág. 688.

El bajo prestigio que la sociedad culta le dispensa al oficio docente, de alguna manera está relacionado con el origen de clase de los maestros. Una profesión que se autodefine con todos los atributos de la "nobleza" es, en realidad, ejercida por individuos bastante alejados de este paradigma. Ya vimos antes cómo la definición ideal del maestro reproducía los rasgos intelectuales, morales, conductuales (los modales y las "maneras") y hasta el físico de los sectores dominantes. Cuando se exigía que el maestro tuviera todas las cualidades imaginables, no se trataba de cualidades genéricas y abstractas, sino históricamente determinadas. Cuando se decía que el buen maestro debía poseer "bella presencia personal", "tacto exquisito en sus proceder", "cultura social", "modales finos y elegantes", etc., se hacía referencia a propiedades de la clase dominante de la época, las cuales conservan cierta predilección por los gustos y maneras de ser propias de cierta aristocracia. De modo que al maestro mestizo se lo juzgaba en una relación con un ideal cultural que le era en gran medida ajeno.

Además de ésta, es probable que existan otras razones "estructurales" que influyen en la baja consideración relativa que gozan los maestros de escuela. La experiencia del trabajo del maestro se define a partir de su relación con otros trabajadores del campo de la cultura. El prestigio del maestro se mide en relación con el prestigio del productor de la cultura "literaria", esto es, escrita. La fama del "sabio" se opone al desprecio relativo por el maestro de escuela. Ésta es la oposición primaria entre el profeta, encargado de producir el mensaje de salvación, y el sacerdote, encargado de su conservación, difusión y administración. Mientras que el fenómeno de la Creación se rodea de la aureola de lo extraordinario y excepcional, la reproducción se lleva a cabo mediante un trabajo rutinario y banal.²⁷¹ Esta posición su-

²⁷⁰ Monroy, Guadalupe. *Op. cit.* pág. 688 en cita 258.

²⁷¹ Esta oposición se inspira en las categorías usadas por Max Weber para analizar el origen y desarrollo de los campos religiosos.

bordinada que tiene el maestro en la división del trabajo intelectual se corresponde con el hecho de que sean precisamente las clases subalternas las que más se sientan "llamadas" a ejercer este oficio.

Pero volvamos al tema de la oposición entre la definición ideal del maestro y la posición social que se le asigna. Hacia fines del siglo se va abriendo paso la idea de la legitimidad de las reivindicaciones materiales del magisterio. A veces, los mismos teóricos que exaltaban el desinterés como elemento constitutivo del oficio reconocían que el maestro no sólo debía vivir para el cumplimiento de su misión (el magisterio como "vocación", diríamos parafraseando a Max Weber)²⁷² sino que "el que sirve a la educación de ella debe vivir" (el magisterio como "profesión"). Se comenzó a comprender que el reconocimiento social también es función de una serie de atributos materiales (vivienda, consumo, etc.), que se obtienen con dinero. Una vez "descubierta" esta relación, es posible afirmar que el Estado debe proporcionarles a los maestros "medios para que ocupen en la sociedad el lugar que les corresponde, y sin dinero la vida se hace pesada, porque el hombre no vive solamente de ideas y de satisfacciones morales, necesita también buenos alimentos y comodidades materiales". Sin embargo, el peso de la tradición obliga a revitalizar la demanda; "las remuneraciones materiales -dice el discurso- debe el buen maestro apetecerlas y aceptarlas como una necesidad inherente a la flaqueza humana y no como bien supremo".²⁷³

Una vez terminado el Porfiriato, el maestro Julio Hernández denunciaba que "durante la dictadura se le predicó (a los maestros) oficialmente que su misión era de apóstoles y mártires; que no debían pensar jamás que eran iguales a los demás profesionistas. Se les dijo siempre, en todos los tonos, que no tenían derecho a los goces supremos de la vida; ni pan, ni hogar, ni decen-

²⁷² Nos referimos a la clásica distinción weberiana entre la política como vocación y la política como profesión. Max Weber, *El político y el científico*.

²⁷³ Benuzzi, Rodolfo. *El maestro*. En: *México Intelectual*, tomo XXV, enero-junio 1901, págs. 45-46.

cia en el vestir; debían eternamente ser altruistas, sacrificando siempre todas sus particulares aspiraciones (...).²⁷⁴ Sin embargo, no todas las veces fueron coincidentes. En el mismo campo del poder se comenzó a tomar conciencia del conflicto. Uno de los motivos de la crisis del modelo tradicional lo constituye la crisis de las vocaciones. Ya en los albores de este siglo, Alberto Correa, en su calidad de Director General de Enseñanza Normal, escribía: "Hemos llevado al magisterio la teoría de que constituye un sacerdocio, una pléyade de mártires que deben inmolarse en bien de la humanidad, y no es raro que se formen conciencias aferradas a estos principios". Pero, sigue Correa, "semejantes apóstoles van siendo raros porque las necesidades apremiantes de la vida, en la actualidad, hacen abandonar la brecha a los más firmes y ardorosos propagandistas de la ciencia y amantes de la Escuela."²⁷⁵

Una vez que se toma conciencia de la situación, dos son las estrategias generales que se proponen para "dignificar" al magisterio. La primera, aunque en forma tímida, apunta a mejorar las remuneraciones, condiciones de trabajo y carrera docente.

En el primer Congreso Nacional de Instrucción Pública se constituyó una comisión de trabajo alrededor de la siguiente pregunta: ¿Deben retribuirse de una manera digna y en proporción con las exigencias de cada localidad, las tareas de los profesores de enseñanza elemental primaria obligatoria? El dictamen, además de denunciar el "deprimido nivel de vida que ha vivido tan ameritado grupo social" y el "olvido social" que se le dispensa, hace algunas proposiciones para remediar esta situación. La primera de ellas reivindica el principio de la retribución digna y "en proporción con las exigencias de cada localidad, apreciadas por las autoridades respectivas".²⁷⁶

²⁷⁴ Hernández, Julio. *La sociología mexicana y la Educación Nacional*. Op. cit. pág. 407.

²⁷⁵ Correa, Alberto. En: *La Enseñanza Normal*, año I, Nº 1, septiembre 15 de 1904.

El Congreso reivindicaba el derecho de los maestros a una jubilación con el goce de todo su sueldo a los maestros con 30 años de servicio. En caso de enfermedad recomienda "el goce íntegro de su sueldo, si la imposibilidad durara dos meses o menos", medio sueldo hasta completar cuatro meses y después de este tiempo "lo que juzguen oportuno otorgarle las autoridades de quienes dependa". En caso de fallecimiento se señala la conveniencia de auxiliar a los deudos pagando "una fosa de primera clase" y "honras fúnebres". Por otra parte, el Congreso recomienda una serie de "honorarios y recompensas" para mejorar la suerte del magisterio y estimularlo para el buen desempeño de sus labores. En este sentido, se acuerda que las autoridades distingan a los profesores "dándoles puestos, comisiones o cargos honoríficos". Además, los exime de toda "contribución personal", del servicio militar, del de la guardia nacional, y "si así les conviniere", podrían renunciar "cualquier cargo concejil para el que fueran designados". Por último, si su desempeño así lo amerita, los profesores podrían ser distinguidos con medalla de bronce y 5 por ciento de aumento de sueldo; plata y 50 por ciento; y oro y "derecho a que se le duplique el sueldo", cuando cumplieron 10, 15 y 20 años de servicio, respectivamente.

También se estableció que los profesores de los planteles privados tendrían derecho a estos "honorarios y recompensas", "siempre que en los programas de sus respectivos establecimientos estén comprendidas las materias que la ley exige, y que los métodos y formas de enseñanza sean los prescriptos por la ley o leyes que estuvieren vigentes".

Estas disposiciones tiene un valor simbólico, dado el carácter deliberativo que tenía este Congreso de Instrucción Pública.

El hoy en día simple hecho de la jubilación de un maestro de Guanajuato, luego de treinta y ocho años de servicios, en

²⁷⁶ *Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública*. Único periodo de sesiones. Imp. de "El Partido Liberal". México 1889, pág. 434. Las resoluciones aprobadas en esta materia figuran en las páginas 577 y 578.

1896, se constituye en todo un acontecimiento. Esta decisión del gobernador del Estado se erige en "ejemplo que todos los gobernadores deberían seguir". En un comentario de la época se señala que "hoy (...) los maestros de escuela están expuestos a perecer de hambre llegados a la vejez, o a ser sorprendidos en la indigencia más descarnada". Con los 40 pesos de sueldo inicial, los maestros "se pueden mantener comiendo lechugas como los conejos (...) y apenas les queda para cubrir sus necesidades más urgentes".²⁷⁷ A las malas condiciones iniciales de trabajo se agregaba la ausencia de carrera, la única esperanza de ascenso para el maestro que se iniciaba en el servicio era llegar a director, cargo al cual se accedía no tanto por la excelencia demostrada en el trabajo, sino por otros factores. Por ello se hicieron oír voces que reclamaban "sucesivos ascensos en función del mínimo de años de servicio".²⁷⁸ El propio Secretario de Instrucción Pública, en un discurso pronunciado en 1905, reitera su voluntad de mejorar las condiciones de vida de los maestros. Allí les dice: "estáis educados en el cumplimiento del deber, por él lo sacrificáis todo", pero al mismo tiempo se compromete a lograr para ellos "las recompensas merecidas" puesto que, aunque "vuestro nivel moral es bien alto", es preciso "levantar más y más vuestro nivel social".²⁷⁹

La segunda gran vía propuesta para elevar la condición social del magisterio era la formalización de su formación profesional. La creación de las Normales y la exigencia de título para ejercer el oficio se inscriben parcialmente dentro de esta lógica, "Allí donde las Escuelas Normales se han creado con mayor o menor acierto —escribía un pedagogo— allí el nombre de esos mártires del saber, de esos abnegados agricultores de la inteli-

gencia, al ser pronunciado con menos desdén, les presta algunos bríos en la marcha fatigosa que tiene que realizar a través de la indiferencia pública".²⁸⁰ La escolarización del aprendizaje del maestro y el título normalista se asocian con su profesionalización, entendida como formación de un "cuerpo independiente y prestigioso". El mismo autor afirmaba que el profesorado no existe todavía como "una afectiva clase social", como una "agrupación determinada y concreta". En efecto, recién comenzaban a presentarse algunas condiciones objetivas para la constitución del "espíritu de cuerpo" de los maestros. El magisterio no existía como gremio de iguales, porque quienes lo ejercían no eran iguales. Estaban diferenciados por múltiples factores culturales, religiosos, institucionales, etc.

Lejos de estar constituidos por profesionales que viven de la docencia, el campo de la educación preparatoria y profesional, al decir de la época, estaba también ocupado por su presupuesto —dice un articulista— que era preciso llevar a esa "meras figuras decorativas". ("Acaso faltaba una suma en todo trance, y esto se hizo por medio de una cátedra."). También se denunciaba a esa especie de profesores constituida por aquéllos que toman a las instituciones educativas como "cuarteles de inválidos, en donde van a tomar descanso ciertos pro-hombres que, alejados de la vida pública, apelan a emprender el camino que siguieron los pocos sabios que en el mundo han sido".²⁸¹

Heterogeneidad de formación, de condiciones de trabajo, de ingreso, etc., dificultaban todavía la constitución de los maestros como cuerpo social organizado. Con la creación de las Escuelas Normales no sólo se perseguía profesionalizar al docente, sino también elevarlo socialmente. En este sentido, el Dr. Ruiz comparaba al antiguo profesorado, "que no era ni en su esencia ni en su representación social todo lo que hubiera sido de desearse",

²⁷⁷ Rodríguez Beltrán, Cayetano. *Un maestro de escuela jubilado*. En: *México Intelectual*, tomo XII, Nº 6, marzo 31 de 1896, pp. 176-177.

²⁷⁸ De Olavarría y Ferrari, Enrique. En: *La Enseñanza Normal*, año I, Nº 12, agosto de 1905, pág. 199.

²⁷⁹ Sierra, Justo. En: *La Enseñanza Normal*, año I, Nº 12, agosto 9 de 1905, pág. 197.

²⁸⁰ Fuentes Betancourt, E. *Nuestro profesorado*. En: *La Escuela Moderna*, tomo III, pág. 339.

²⁸¹ *Ibid.*, pág. 340.

con el nuevo educador "titulado y de reconocida aptitud". Por último, agregaba significativamente que ahora "no escasean en su conjunto los profesores de verdadera importancia social".²⁸²

Mediante el mejoramiento de las retribuciones materiales y simbólicas de los maestros y la progresiva difusión del normalismo se pretendía lograr que "un número considerable de personas honorables y capaces" "se dediquen a tan noble profesión".²⁸³

4. La lucha por la obligatoriedad del título de maestro

La disputa por los títulos no es exclusiva del ámbito magisterial. Para una comprensión más exhaustiva del asunto es conveniente examinar el problema desde una perspectiva más general. El proceso de nacionalización de la vida política, económica y social se refleja en forma concreta en los debates parlamentarios que en este periodo se desarrollaron alrededor del problema de la reglamentación del artículo tercero de la Constitución de 1857, en especial en lo que hace a la exigencia de títulos para el ejercicio de las profesiones.

a) *El título y las profesiones*

El objetivo de unificación nacional exigía un mayor control por parte del poder ejecutivo central. En efecto, el incremento de la movilidad de las personas y la circulación de los profesionales por todo el territorio nacional, es decir, la constitución de un mercado profesional nacional, comienza a plantear la necesidad de un nuevo modo de control social de las habilidades individuales. Mientras el mercado no trascendiera los límites de las comunidades locales, podía sostenerse un procedimiento tradicional de certificación de saberes. Las relaciones sociales son primarias y cada individuo vale en tanto y en cuanto demostraba, con su práctica cotidiana, sus capacidades para resolver proble-

²⁸² Ruiz, L. E., *op. cit.* pág. 308.

²⁸³ Díaz Covarrubias, *op. cit.* pág. CXI.

mas específicos. Se es socialmente habilitado en virtud de una trayectoria pública, conocida por todos los integrantes de la comunidad. Pero cuando las situaciones locales y corporativas son parcialmente disueltas por el desarrollo de las comunicaciones en el nivel nacional, los criterios y estilos de aprendizaje particulares tuvieron que ser reemplazados por otros de validez más general. Este proceso supone un aprendizaje formal y una credencialización de los saberes y habilidades.

En esta materia, el artículo 3º de la constitución de 1857 todavía guarda una cierta correspondencia con una situación caracterizada por la existencia de una pluralidad de mercados locales y relativamente cerrados. La libertad de enseñar y aprender según modalidades, contenidos, ritmos, etc., diferentes que allí se consagra es orgánica respecto a la pluralidad de mercados antes señalada.

En 1857 Díaz Covarrubias era un ferviente defensor del principio de libertad de profesiones. Éstos son sus principales razonamientos: parte diciendo que no hay razón para confundir la libertad de enseñanza con la libertad de profesiones. Puede existir una sin la otra. Hecha esta aclaración lógica manifiesta su "inmensa simpatía" por los dos principios, pues "ambos están encaminados a facilitar el desarrollo espontáneo de la ciencia, el uno en su propagación y el otro en sus aplicaciones".²⁸⁴ Esto supone que todo ciudadano es libre de ejercer la profesión de su preferencia, sin que el Estado o cualquier otra instancia le exija ningún requisito particular para hacerlo. El mismo Díaz Covarrubias cita las críticas a su posición: "La autorización a todos para ejercer cualquier profesión sin título ni diploma alguno que garantice de algún modo su competencia, no es más que la autorización al charlatanismo, y la sanción del peligro constante de que la vida, los intereses, la honra de cada ciudadano, queden a merced de la ignorancia y de la audacia". Además, entre otras cosas esta libertad no estimula la adquisición de conocimientos verdaderos, "produciéndose el doble perjuicio del atraso de la ciencia misma, y de privar a una

²⁸⁴ Díaz Covarrubias, José. *Op. cit.* pág. CXXIX.

sociedad de los provechos que de las aplicaciones científicas puede sacar". Por último, "si el Estado no vigila el aprendizaje, los exámenes y la expedición de títulos, la enseñanza será siempre incompleta, podrá ser muchas veces inmoral, y el ejercicio de la profesión respectiva llegaría a ser, alguna vez, la ejecución de verdaderos crímenes".²⁸⁵ Para nuestro autor "todos estos raciocinios descansan en una falacia". Ésta consiste en suponer que si no se exigen los títulos se producirá el predominio y aún el monopolio de la ignorancia y de todos los males que se le adjudican. Detrás de este razonamiento hay un supuesto que Díaz Covarrubias rechaza; éste es "declarar a la sociedad incompetente para cuidar de sus propios intereses".

Como puede observarse, la libertad profesional descansa en última instancia en la teoría clásica del mercado. Déjese libertad para que cada quien ofrezca sus servicios (o productos) y siempre triunfará lo mejor, lo más conveniente, merced a la sanción del público, que a la larga nunca se equivoca. Más aún, la misma libertad es una condición del progreso. "El resultado de la libertad a todos para ejercer un trabajo cualquiera, es precisamente el que este trabajo se ejerza mejor y por los mejores, pues en vez de un monopolio artificial y arbitrario, en favor de unos pocos, se constituirá el monopolio (si así se le quiere llamar) natural e indestructible del talento y del saber; monopolio que admite la incorporación de todo lo que es digno, y que no es más que una aplicación de la ley del progreso".²⁸⁶

De alguna manera las tesis de Díaz Covarrubias constituyen una manifestación más de la clásica oposición liberal a todo tipo de monopolio o control corporativo de las actividades sociales. Por otro lado, son hasta cierto punto racionales y adecuadas a ciertas circunstancias históricas. Cuando los individuos viven en comunidades pequeñas, donde las interacciones son cara a cara, y donde todos se conocen entre sí, y cuando esta situación coin-

cide con un estado práctico del saber, cada uno "aprende" los oficios en forma espontánea, no institucionalizada y acreditado su conocimiento en la práctica. Sin embargo, ya comenzaban a insinuarse en el México de la época algunas transformaciones socioeconómicas que ponían en crisis tanto el estado de los saberes como las prácticas que nos conciernen.

Con el correr de los años y a medida que se expandían las condiciones objetivas de su emergencia (urbanización, desarrollo de las comunicaciones, difusión del saber científico-teórico, etc.), se van consolidando los intereses y las argumentaciones de los partidarios del ejercicio controlado de las profesiones. La conformación de un mercado nacional de profesionistas, impulsada por la creciente movilidad de la fuerza de trabajo, obliga a la homogeneización de las calificaciones mediante la uniformación de los medios de aprendizaje y de los mecanismos de reconocimiento social (el título).

A fines de la década de los años sesenta, la prensa de la capital se hacía eco de las situaciones producidas por la creciente movilidad de los profesionales en todo el territorio de la República. Con respecto a una Escuela de Medicina que funcionaba en Puebla, afirmaba que se trataba de una "oficina de farmacia, en cuya trastienda, y sin aparatos de ninguna especie, se suelen aplicar ligerísimas nociones de las ciencias médicas. Basta que un individuo concurra un año a aquella tertulia para que se le examine y apruebe". Pero lo peor de todo, lo más criticable, era que ese individuo, "armado con ese título, recorre los Estados y viene a México, donde el Consejo y la Junta Directiva reconoce su título y le permite ejercer".²⁸⁷

Desde este momento comienza a desarrollarse una dialéctica entre las tesis e intereses de los partidarios de la libertad de ejercicio de las profesiones y los partidarios de la reglamentación y exigencia de títulos homogéneos.

²⁸⁵ *Ibid.*, pág. CXXX-CXXXI.

²⁸⁶ *Ibid.*, pág. CXXXIII-CXXXIV.

²⁸⁷ Monroy, Guadalupe. *Instrucción Pública*. En Cosío Villegas, Daniel. *Historia Moderna de México. La República Restaurada. Vida Social*. México-Buenos Aires. Editorial Hermes 1974, pág. 715.

Los intentos reglamentarios de las profesiones en el nivel nacional buscan legitimar un tipo particular de aprendizaje y de saber, frente a la pluralidad de saberes entonces existentes. Por esta razón, la extensión de la legislación en este campo, además de acompañar la génesis de las profesiones modernas en México, constituye un indicador del desarrollo del control estatal de la cultura y de los procesos de inculcación legítimos en todo el territorio del Estado-Nación.

Esta reglamentación unificada es lo que permite hacer intercambiables los títulos, otorgándoles un valor nacional y no solamente local. Para ello se requiere de una instancia centralizadora, reglamentaria y fiscalizadora. Éste es otro factor poderoso que impulsa hacia una creciente intervención del Estado en los asuntos pedagógicos, con la subsecuente "expropiación" de los particulares como instancias tradicionales de inculcación. Con la aparición del currículum y del título unificado, aparece también una nueva forma de capital, el capital escolar, garantizado institucionalmente y socialmente reconocida de saber.²⁸⁸

La conformación de un mercado nacional de títulos fue el resultado de un proceso lento y de avances parciales. El primer proyecto parlamentario de reglamentación de las profesiones es presentado por Hilarión Frías y Soto en 1879. En dicho proyecto se proponía exigir título a los profesores de las escuelas federales, a los notarios, a los ingenieros de minas, ensayadores y apuradores de metales, farmacéuticos, médicos, dentistas y parteros. El proyecto fue aprobado.

En 1880 se insiste con otro proyecto; sin embargo, las discusiones se hacen complejas y prolongadas, lo cual impide llegar a un resultado concreto. Todos estos fracasos y demoras demuestran que lo que caracteriza a la época es el debate acerca de la libertad de enseñar. Por una parte están los que objetivamente defienden los intereses constituidos (los partidarios de la

²⁸⁸ Bourdieu, Pierre. *Les trois états du capital culturel*. En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 30, noviembre 1979, págs. 3-6.

libertad estricta de enseñanza); por la otra, los intelectuales orgánicos de las "fuerzas del progreso", que consideraban que éste no sería el resultado automático de la historia, sino que necesitaba de la ayuda de la fuerza del poder público. En 1880, el proyecto suscitó cinco días de debates continuos en el Congreso. Allí se enfrentaron los que opinaban que al lado de cada libertad había que establecer una limitación, para hacerla efectiva, y los que consideraban que esa tesis era un contrasentido. Para estos últimos, la exigencia de títulos no sólo era inconstitucional, contraria a la vigencia de las libertades, sino que era un imposible material. Por otra parte, como afirmó el delegado Bulnes ante el Segundo Congreso de Instrucción Pública, "Colón no tenía título, Vasco de Gama tampoco, Pasteur no tenía título de médico, ni lo tenían tampoco Lesseps, Prunell, Stephenson, Clorse ni Edison".²⁸⁹

Tal era la relación de fuerzas entre los grupos en pugna, que todavía en 1900 la diputación sinaloense propuso desempolvar el proyecto de 1880, que había sido aprobado por la Cámara de Diputados en 1882, pero no por el Senado. El nuevo proyecto se fundamentaba en la necesidad de "combatir la charlatanería de quienes ofrecían en la prensa curar la esterilidad y los males secretos, en diez días, mediante rayos X, o con aplicaciones durante el sueño de 'cinturones chispeantes'".²⁹⁰

Nuevamente se solicitaba la posesión de títulos para los abogados, notarios, ingenieros, médicos, arquitectos, parteros, dentistas y farmacéuticos. En 1901 se rechazó el proyecto con un argumento clásico: "porque sus siete primeros artículos hacían negatoria la libertad de enseñanza al pretender reglamentarla; y pese a declarar libre el ejercicio profesional, era mayor el números de excepciones que la regla".²⁹¹

²⁸⁹ *Debates del Segundo Congreso de Instrucción Pública*, pág. 196.

²⁹⁰ González Navarro, Moisés. *Instrucción Pública*. En Cosío Villegas, Daniel, *Historia Moderna de México. El porfirismo, vida social*. Edit. Hermes. México-Buenos Aires, pág. 545.

²⁹¹ *Ibid.* pág. 546.

Otro argumento utilizado por la mayoría fue que "invadía el régimen interior de los estados". Las fuerzas ligadas a la conservación del status que nuevamente se imponían sobre las fuerzas del movimiento y la transformación. Obviamente que detrás de estos debates, no sólo se encuentran los argumentos ideológicos y constitucionales, sino también los intereses de aquellos profesionales sin título, que de ninguna manera están dispuestos a reconocer la ilegitimidad de su saber y de su práctica, y sobre todo, no están dispuestos a ceder sus posiciones.

Finalmente, la comisión dictaminadora de 1901 acordó que el ejercicio de las profesiones sería libre en el Distrito y Territorios Federales, pero a condición de que no se le dijera al público si se ejercía con título oficial o no.

Pese a todos estos intentos parcialmente fracasados, importa destacar el hecho de que las profesiones se desarrollaron significativamente en este periodo, tanto en sentido cuantitativo, como cualitativo, contribuyendo así a la génesis de los campos profesionales modernos. El aparato público jugó un papel muy importante en este proceso. Es precisamente en este ámbito donde las profesiones comenzaron a establecer, con éxito, sus propias áreas de exclusividad. Todo este proceso constituye también un importante indicador de burocratización de la administración estatal, al mismo tiempo que ejerce una influencia positiva en el desarrollo del aparato educativo profesional.²⁹²

Éstos son algunos de los episodios y las argumentaciones de un conflicto muy revelador de las transformaciones que estaban en vías de verificarse en este periodo. Veamos ahora, con mayor detalle, el caso particular del debate en torno a la pertinencia del título para el ejercicio de la docencia.

²⁹² Al respecto es esclarecedor recordar algunos planteamientos que hace Weber a propósito de la relación entre desarrollo y el modo de dominación específicamente burocrático y la certificación de las calificaciones o habilidades profesionales y la relación de interdependencia que se dan entre estos dos procesos. Weber, Max. *Economía y Sociedad*. México, F. C. E., 1969.

b) Maestros "empíricos" vs. maestros "titulados"

A lo largo de todo el periodo que estamos considerando se registra una intensa y continuada discusión acerca de la pertinencia de exigir título para el ejercicio de la función docente. Las polémicas fueron casi siempre muy acusadas y oponían interlocutores claramente identificados. Nos corresponde ahora analizar algunos momentos relevantes de la discusión, describir a los actores en pugna, como también a los sistemas de argumentación utilizados. Sin embargo, esta descripción es de algún modo instrumental. En efecto, lo más importante será descubrir la significación de estas luchas, esto es, identificar aquello que estaba en juego en los conflictos. ¿Qué es lo que se disputaba en esas polémicas? ¿Una interpretación jurídico-constitucional del artículo 3º de la constitución de 1857? ¿El monopolio de una actividad social? ¿Una expropiación de ciertas facultades de los maestros tradicionales? ¿La imposición de un nuevo saber "teórico" contra los saberes prácticos? En realidad se trata de todo eso al mismo tiempo.

La discusión sobre la pertinencia del título permite reconstruir todos los esfuerzos "instituyentes" de una nueva legitimidad en materia cultural y educativa. Es un campo de análisis privilegiado para comprender las estrategias y los intereses de los principales sujetos del proceso de conformación de un nuevo campo del saber. En realidad, ese proceso comporta distintas arenas de lucha, distintas oposiciones analíticas y un mismo proyecto global: institucionalizar las prácticas pedagógicas, esto es, trazar límites precisos entre saberes legítimos y saberes no legítimos, entre inculcadores legítimos e inculcadores no legítimos; en suma, se trata de constituir un campo de producción y de circulación de saberes pedagógicos con todo el efecto de distinción que esto implica. Como en todo momento fundacional, es más fácil rastrear aquí la lógica desnuda de las instituciones que la tradición se encarga luego de proteger bajo las formas eufemizadas del discurso y bajo todas las formas protectoras de los efectos

de naturalización institucional. Hoy en día nadie cuestiona la institución del título normalista para ejercer la función de maestro. Este consenso generalizado obstaculiza el análisis de la arbitrariedad histórica de sus fundamentos, en otras palabras, oculta el hecho del origen. Como consecuencia, estas instituciones adquieren la consistencia de "lo dado", de "lo que siempre está ahí" o en otras palabras, "de lo natural".

Las discusiones acerca del título para enseñar indican el paso de una legitimidad a otra, o bien, de un modo de legitimación a otro. Esto supone nuevos saberes y agentes de inculcación legítimos. La expansión de un sistema nacional de enseñanza y la constitución del campo de los saberes pedagógicos son los dos grandes factores que condicionan su emergencia. Si el saber pedagógico deja el estado práctico para alcanzar ciertos grados de formalización y objetivación, deben cambiar los modos de aprendizaje. Éstos dejan de ser espontáneos y pasan a ser planeados y calculados. Si antes bastaba aprender el contenido para saber cómo enseñarlos, ahora se requiere una práctica y un conjunto de instituciones (las Normales) especializadas para obtener ese aprendizaje. El saber práctico se demuestra en la práctica. Ahora no es suficiente la demostración práctica para garantizar la posesión de ese saber pedagógico formal. Sólo "sabe" quien puede acreditar, mediante una certificación institucional, el saber educativo. Al principio es una pretensión. Luego será una especie de monopolio. Entre la pretensión social y la conquista del espacio educativo media todo un conjunto de estrategias y de luchas expropiatorias contra los poseedores del saber empírico y tradicional. Estas luchas se reflejan parcialmente en las disputas por la exigencia de títulos para ejercer el magisterio. Detrás de las argumentaciones están los intereses de los interlocutores básicos: por una parte los pedagogos "teóricos", productores o consumidores de un discurso formal y generalmente importado, y por la otra los maestros empíricos, que se resisten a ser desposeídos y luchan por el mantenimiento de sus prerrogativas y posiciones específicas en el campo de la educación.

Analicemos ahora los argumentos y tratemos de reconstruir los intereses y las estrategias básicas. De los aproximadamente 8,000 maestros en ejercicio que había en 1857, dice Díaz Covarrubias que es difícil saber cuántos están titulados o "merezcan este nombre por haberse dedicado a estudios especiales y delidadísimos de esta carrera".²⁹³ Éstos, según el autor, serían unos 2,000. En esta época, sólo seis estados tenían escuelas Normales. En la capital aún no había una escuela para formar maestros. Esta situación era responsable de la "falta de ciencia y método" de la mayoría de los profesores.

Ya desde este momento comienzan a advertirse las ventajas de la institucionalización de los procesos de formación de maestros. Aun cuando es posible que el maestro pueda "formarse por sí mismo", las instituciones especializadas "abrevian el tiempo de estudio" y "unen la teoría a la práctica". La "novedad" de las Normales consiste precisamente en eso: enriquecer la práctica con el conocimiento teórico, propio de la pedagogía moderna.

El segundo Congreso de Instrucción Pública, que sesionó desde el 29 de noviembre de 1890 hasta el 28 de febrero de 1891, discutió ampliamente la cuestión de la conveniencia y legitimidad jurídica de la exigencia de título para ejercer el magisterio. El tema provocó largos e intenso debates. En ellos se reflejan las principales posiciones y argumentaciones en competencia.

El tema de los títulos sirve como catalizador de toda una serie de conflictos y oposiciones de intereses que dividen al mismo grupo dominante de intelectuales. El enfrentamiento no sólo se limitó a la esfera "técnico-pedagógica", sino que llegó hasta materias de índole político-ideológica más general, tales como la interpretación del Art. 3º de la Constitución de 1857 y el papel del Estado con respecto a la sociedad.

La pregunta que motivó el debate fue la siguiente: conforme al Art. 3º de la Constitución, el profesor de instrucción primaria elemental ¿necesita título para su ejercicio? Los congresistas acor-

²⁹³ Díaz Covarrubias, José. *Op. cit.* pág. CV.

daron que la pregunta contenía dos grandes aspectos distintos y complementarios. El primero es el “aspecto técnico-pedagógico”, es decir, la conveniencia del título analizada a la luz de lo que recomiendan las teorías o ideologías educativas vigentes. El otro aspecto concierne a la legalidad del título a la luz de la interpretación de las disposiciones constitucionales.

Pero a la inevitable existencia de los matices, el debate polarizó a los congresistas en dos grupos que se enfrentaron en dos arenas de lucha.

Por un lado estaban los que pugnaban por la legitimidad pedagógica y constitucional del título, y por el otro aquéllos que la cuestionaban y la negaban.

RELACIÓN ENTRE ESTADOS DEL SABER PEDAGÓGICO,
MODOS DE APRENDIZAJE Y ACREDITACIÓN

ESTADOS DEL SABER PEDAGÓGICO	MODOS DE APRENDIZAJE DEL OFICIO DEL MAESTRO	ACREDITACIÓN DEL SABER
SABER PRÁCTICO (existe bajo la forma de la experiencia, el “saber hacer”, la intuición, etc.)	ESPONTÁNEO (se aprende enseñando)	REPUTACIÓN (se reconoce al maestro por sus resultados)
SABER TEÓRICO (tiene la forma de teorías, leyes, técnicas codificadas, etc., y generalmente está escrito)	FORMAL (Se aprende en instituciones especializadas –las escuelas normales– y mediante prácticas pedagógicas formales)	TÍTULO DE MAESTRO (certificado legal del saber: sabe quien tiene un título)

Este esquema teórico de relaciones se basa en las tesis de diversos autores contemporáneos que distinguen el saber “práctico”, que no está objetivado en ningún texto y que algunos llaman *habitus* (P. Bourdieu), saber *indigenous* (R. Collins), conciencia práctica (A. Giddens) o bien sabiduría (J. F. Lyotard), del saber *teórico* escrito, formalizado y codificado. Al respecto consultar: Bourdieu, P., *Le sens pratique*. París, Les Editions de Minuit, 1979; Collins, R., *The credential society. An historical sociology of education and stratifications*. Academic Press Inc., London, 1979; Lyotard, J. F., *La condizione post-moderna*. Feltrinelli, Milano, 1979; Giddens, A., *Central problems in social theory*. McMillan, London, 1979.

La cuestión técnico-pedagógica

Veamos primero las argumentaciones más inmediatas, esto es, las técnico-pedagógicas. En este plano se registra una lucha donde, por un lado están los representantes de los intereses pedagógicos, poseedores del nuevo conocimiento “literario” acerca de la educación, y por el otro están los representantes de la tradición, poseedores de un conocimiento educativo empírico. Los primeros constituyen la fuerza emergente en busca de reconocimiento, son los que quieren modificar la realidad a su favor, por ello reivindican la fuerza de las ideas y el poder de la ciencia. Los otros actúan a la defensiva, no están persuadidos de la superioridad del conocimiento pedagógico y reivindican la legitimidad de la realidad tal como es, y la erigen en límite del ideal. Son los pragmáticos, “realistas”, a los que como el Ing. Francisco Bulnes (representante de Morelos) “les preocupa muy poco la cuestión constitucional” y la subordinan a la “cuestión de conveniencia”, la cual, a su vez está subordinada por “la cuestión de posibilidad”.²⁹⁴ Los partidarios del título se amparan en una concepción de la ciencia y en una concepción científica de la pedagogía. Ésta es definida como “ciencia y arte de la educación”, que “estudia las leyes del desarrollo físico intelectual, moral y estético del hombre”.²⁹⁵ Como tal, es un saber distinto del contenido que el maestro debe inculcar y del “saber enseñar” empírico de los maestros. Este saber pedagógico formal es muy amplio y consiste “en el conocimiento de todos los sistemas, métodos y procedimientos empleados en la enseñanza, antiguos y modernos, buenos y malos (...)”. El maestro necesita saber además “cómo se desempeña una cátedra, cómo se forman los programas de enseñanza. Le es indispensable darse cuenta exacta de la naturaleza del niño en general, del carácter especial de cada

²⁹⁴ Segundo Congreso de Instrucción Pública 1890-1891 (en adelante citado como “Segundo Congreso de I. P.”) *op. cit.* pág. 194.

²⁹⁵ Dictamen mayoritario de la Comisión de Título. Segundo Congreso de I. P. pág. 13.

alumno, del modo como se desarrollan sus facultades todas y de la manera de adaptar su enseñanza a esos datos". Para que quede claro el estatuto de este cúmulo de conocimientos, el dictamen especificó que debe ser "filosófico, teórico y práctico".²⁹⁶ Filosófico y teórico quiere decir objetivador, discursivo, "científico", y que sólo puede ser aprendido mediante un aprendizaje *ad hoc*, esto es, separado de la práctica. Este conocimiento, resultado del "progreso de la filosofía y la pedagogía moderna", se considera superior a toda forma de saber anterior. El dictamen llega a afirmar que "es mejor un maestro con un método cualquiera, por más antiguo que éste sea, que sin método o con un conocimiento deficiente de los métodos modernos". De modo que "el título de capacitación es una condición impuesta al cuerpo docente en nombre de la ciencia y de la civilización".

Los adversarios al título no profesan la misma admiración y respeto por la ciencia pedagógica. Contra la pretendida exclusividad de los pedagogos, Bulnes reivindica el clásico *Ite et doce* del evangelio y enfatiza: "Enseñar no es el atributo del pedagogo recompensado por el Estado, es el deber de todo hombre honrado".²⁹⁷ A la exigencia de conocimiento teórico filosófico de las leyes y métodos de la ciencia pedagógica oponen la vocación, la moralidad y la práctica, las cuales no pueden aprenderse en las Normales ni "comprobarse por medio de examen". Manterola (representante de Tlaxcala) afirmaba que "si es importante que el individuo tenga instrucción, es más importante todavía que tenga práctica en la enseñanza y que tenga moralidad".²⁹⁸ El mismo Carlos Carrillo, considerado como uno de los más eminentes pedagogos mexicanos de la época, pero marginado del grupo intelectual dominante, se declaraba en contra de los monopolios instituidos por los "gremios literarios o científicos". Al recorrer la distinción entre conocimiento teórico y saber prác-

tico en materia de pedagogía, decía que un buen autor de escritos pedagógicos no puede demostrar por medio de ellos "su aptitud para la enseñanza".²⁹⁹ Su desvalorización del saber teórico-pedagógico se manifiesta cuando justifica el caso de un padre de familia que no tiene interés en que su hijo sea educado por un maestro "que sepa historia de la pedagogía" o idiomas extranjeros.

Pero el ataque más agudo contra la pedagogía científica proviene del Dr. Manuel Flores, delegado de Aguascalientes. Haciendo gala de un razonamiento muy afinado y audaz, arremete contra un dogma de la época que los positivistas aceptaban sin discusión: "creer que ciencia y libertad son la misma cosa". Contra el sentido común de los intelectuales de entonces, sostiene que "por diferencias del saber, viene la diferencia del poder" y "el despotismo de las minorías". Como ejemplo menciona el paso del cristianismo primitivo, comunitario, donde el saber religioso estaba "al alcance de todo el mundo" al cristianismo organizado, centralizado y con un saber teológico, discursivo, cuyo poseedor es "el fraile, más inteligente, más conocedor, más sabio que el pueblo".³⁰⁰ El pedagogo se asimila al fraile en su pretensión de ser el propietario del saber legítimo en asuntos de educación. Flores denuncia crudamente este intento y señala los peligros que entraña este monopolio. La pedagogía, para él, no es como la medicina o el derecho, porque "nunca tenemos oportunidad, hasta que no vamos a la escuela de medicina, de aprender medicina; nunca tenemos oportunidad de aprender jurisprudencia, hasta que no vamos a la escuela de Derecho"; en cambio, "sí aprendemos la pedagogía empírica desde que aprendemos a leer. Yo puedo, si he tenido un maestro que me enseñe, enseñar por los mismos procedimientos que se han empleado conmigo".³⁰¹

²⁹⁶ *Ibid.* pág. 15.

²⁹⁷ *Segundo Congreso de I. P.*, pág. 199.

²⁹⁸ *Ibid.* pág. 209.

²⁹⁹ *Ibid.* pág. 227.

³⁰⁰ *Ibid.* págs. 217-218.

³⁰¹ *Ibid.* pág. 220.

Esta tesis afirma, en síntesis, que la distancia que separa la medicina científica del curanderismo es mayor que la distancia que hay entre pedagogía científica y pedagogía empírica. Esta última es considerada viable y legítima, por ello es defendida contra los embates de los científicos.

Algunas declaraciones de los congresistas permiten identificar los intereses que están detrás de estas argumentaciones. En realidad la lucha opone a los poseedores de dos tipos de saber. "El hombre que adquiere cierta suma de conocimientos pedagógicos -reza el dictamen de la Comisión de Títulos- obtiene por su trabajo un capital moral (...) una propiedad para cuya seguridad necesita de garantías, y si éstas han de dispensarse (...) se mata el estímulo para el cultivo de las ciencias".³⁰² Lo que no advierte la Comisión es que también los maestros empíricos poseen un saber que para ellos vale como capital. Si los titulados quieren proteger y valorizar su "capital moral", lo tienen que hacer a costa de la desvalorización del saber empírico. Y esto no se logra en forma pacífica, puesto que es poco probable que los desposeídos consientan el hecho de la desposesión. Por ello, el delegado Ricardo Gómez propone, como una manera de conciliar a las partes en lucha, que se recomiende "con toda precisión y claridad que los maestros actualmente en ejercicio, conservarán el derecho adquirido y suficientemente comprobado por los años que llevan de experiencia". Creía Gómez que si se hacía esta salvedad, "los señores representantes que en este momento están dispuestos a votar en contra del dictamen, lo aceptarían".³⁰³

El dictamen proponía en su primer apartado que "la ciencia y los intereses sociales reclaman de consuno que se exija título al profesor de instrucción primaria, fijándose por la ley los casos de excepción forzosa". Sin embargo, este monopolio ocupacional en los considerandos del dictamen se reforzaba por un

³⁰² *Ibid.*, pág. 23.

³⁰³ *Ibid.*, pág. 182.

monopolio de formación. En efecto, allí se lee que "Las Escuelas Normales deben ser la únicas autorizadas para calificar la aptitud de los aspirantes al título de profesores de instrucción primaria (...). De este modo se evitará que los ayuntamientos u otras corporaciones no docentes puedan habilitar profesores (...)".³⁰⁴ Por ello, la defensa del título es la defensa del normalismo. En esa época dice Gómez que la Escuela Normal de México "puede considerarse desierta" y que "con gran trabajo llega a recibir un número escaso de alumnos, y es necesario recurrir al patriotismo de los gobernadores para que envíen pensionados, casi puede decirse que no van espontáneamente a pedir la instrucción para hacerse profesores". ¿A qué se debe esta situación? Sucede que el estudiante tiene derecho a preguntarse: ¿Qué porvenir me espera? ¿Para qué adquirir un título, si al final pueden las escuelas estar constantemente servidas por personas que no hayan pa-

LA LUCHA POR LOS TÍTULOS: OPOSICIONES BÁSICAS

DIMENSIÓN TÉCNICO PEDAGÓGICA	DIMENSIÓN POLÍTICO-IDEOLÓGICA
Magisterio como profesión, oficio exclusivo para titulados <ul style="list-style-type: none"> • teoría, leyes • ciencia pedagógica • instrucción • aprendizaje <i>ad hoc</i> del oficio • calidad de la educación 	<i>idealistas</i> (importancia del deber ser) libertad positiva, limitada, condicionada Estado intervencionista y <i>civilizador</i> defensa del interés público
Magisterio como vocación <i>apostolado</i> , oficio <i>abierto para todos</i> <ul style="list-style-type: none"> • saber práctico • <i>modos de hacer las cosas</i> • moralidad • aprendizaje espontáneo • difusión de la educación 	<i>prácticos</i> (importancia de las determinaciones de la realidad) libertad <i>metafísica</i> , absoluta, sin límites reivindicación de la iniciativa privada y de la libre competencia

³⁰⁴ *Ibid.*, pág. 18.

sado la serie de estudios y sacrificios que yo he sufrido?" Conclusión: hay que "crear la necesidad de la escuela".³⁰⁵ Ya estamos muy lejos del discurso que define al maestro con la ideología de la vocación y el desinterés, "la época del apostolado ya no pertenece al presente", sentencia Gómez, "la sociedad necesita profesores profesionales (...) y no esperar que vengan apóstoles de la enseñanza que la rediman".³⁰⁶ Ahora la vocación es secundaria, "el futuro maestro, al pasar por toda la serie de pruebas a que debe estar sujeto (en las Normales), por más que no tenga vocación estará dotado de conocimientos indispensables (...)".³⁰⁷ Cervantes Imaz iba más allá. Tal era su confianza en la ciencia pedagógica que creía que las Escuelas Normales, "mediante la ciencia y la virtud", imprimirán en el maestro "el verdadero carácter del apóstol de la enseñanza".³⁰⁸ De modo que el apostolado y la abnegación también se enseñan. Ambas exclusividades, la laboral y la de formación, persiguen también otro objetivo: elevar el reconocimiento social del maestro. El afán de distinción provoca que se lancen los más duros calificativos a los maestros empíricos. Estos son llamados "ineptos", "ignorantes", "rutinarios", "advenedizos de la instrucción", "aficionados", "remendones de la enseñanza", "incompetentes" y hasta "sacristanes de la escuela" (para no abandonar, ni en este terreno, la analogía eclesial). Se esperaba que el título (al igual que un "título de nobleza") dignificara al maestro. "Día vendrá -declaraba Aguilar, presidente de la Comisión de Títulos- en que se respeten los fueros del maestro, y esto será cuando el título dé acceso en tan digno sacerdocio sólo a los escogidos y no a la escoria, no a los que por su ineptitud se fugan de todas las profesiones, de todos los oficios, y de todo trabajo digno, para refugiarse en la única que por hoy se puede ejercer sin estudios, la profesión del maestro de escuela primaria".³⁰⁹ En cambio, los que se oponen al

³⁰⁵ *Ibid*, pág. 185.

³⁰⁶ *Ibid*, pág. 183.

³⁰⁷ *Ibid*, pág. 185.

³⁰⁸ *Ibid*, pág. 155.

título creen que "la importancia, la dignidad y trascendencia del maestro no dependen de que se le exija o no el título respectivo, sino de lo augusto de sus funciones".³¹⁰ Bulnes era más drástico e irónico: "Si los maestros de escuela deben tener funciones augustas -decía- deben ser soberanos en su profesión, y esto se demuestra no con el título en la mano, sino con el sistema nervioso en actividad, en su asiento del profesorado".³¹¹

Cuando los argumentos técnico-pedagógicos no eran mencionados, los que se oponían a la obligatoriedad del título aducían razones de tipo práctico para demostrar la inconveniencia e imposibilidad de ejecutar una disposición de este tipo. En general señalaban que exigir obligatoriamente el título de normalista era muy costoso para el erario público, tanto en lo que se refiere a su formación como a las remuneraciones correspondientes, puesto que a un profesor normalista no se le podría pagar lo mismo que se le paga a un "aficionado". Con esta argumentación los opositores al título reivindicaban la primacía de la difusión de la enseñanza sobre su perfeccionamiento. "Hay 12 millones de hambrientos de pan intelectual -clamaba Bulnes- y para estos 12 millones hay solamente 12 profesores titulados. Éste es el nuevo cuento de los 12 panes".³¹² Algunos representantes no se oponían a que se exigiera título en las escuelas oficiales, pero de ninguna manera lo aceptaban en las particulares. Carlos Carrillo, Manterola, Lombardo difundían, en nombre de la libertad de enseñanza y de las virtudes de la libre competencia, la no obligatoriedad del título para las escuelas particulares. Este frente problemático no es más que un pequeño indicio de la cuestión de los títulos. Esta cuestión trasciende el campo de la pedagogía y revela la división ideológica que caracteriza al campo intelectual de la época.

³⁰⁹ *Ibid*, pág. 167.

³¹⁰ *Ibid*, pág. 199.

³¹¹ *Ibid*, pág. 199.

³¹² *Ibid*, pág. 199.

La cuestión jurídico-ideológica

Recordemos que la pregunta que motivó el debate decía: conforme al artículo 3º de la Constitución ¿el profesor de instrucción primaria necesita título para su ejercicio? Por su misma formulación daba por descontada su pertinencia pedagógica y sólo ponía en duda su legitimidad jurídica.

El propio ministro Joaquín Baranda, en su discurso inaugural del Primer Congreso de Instrucción Pública, declaraba explícitamente que la instrucción primaria “no debiera confiarse a maestros empíricos, sino que quizá fuera necesario declarar que el profesorado necesita título para su ejercicio, declaración que cabe en la exégesis del artículo 3º de la Constitución Federal”.³¹³ O sea que, para el ministro, la exigencia de título no sólo era recomendable desde el punto de vista pedagógico, sino que también “cabía” en la Constitución vigente. Sin embargo, esta tesis fue ampliamente cuestionada en los Congresos de Instrucción. El artículo 3º de la Constitución de 1857 dice: “La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos deben expedirse.” Alrededor de este texto se hicieron todo tipo de exégesis interesadas. Para unos la enseñanza, en el caso del profesorado, es una profesión, por lo tanto es legítimo exigir título para su ejercicio. Para otros, la enseñanza no es una profesión, y si lo fuera, como decía Justo Sierra rectificando una posición anterior, debía ser libre. Según su interpretación, “las profesiones son libres o no según la ley lo permita; sólo una es enteramente libre, la profesión de maestros”.³¹⁴

³¹³ Joaquín Baranda. Discurso inaugural. Primer Congreso de Instrucción Pública, *op. cit.* pág. 9.

³¹⁴ El mismo Sierra califica de “error” una propuesta que hizo años antes a las Cámaras para reglamentar el Art. 3º de la Constitución. En esa ocasión decía: “La enseñanza es libre, pero la instrucción es obligatoria; todas las profesiones son libres para su ejercicio, exceptuando la profesión del maestro de escuela elemental.” *Segundo Congreso de I. P.*, pág. 175.

Más allá de las exégesis e interpretaciones estricta y deliberadamente enmarcadas en la “ciencia jurídica”, nos interesa destacar aquí las principales oposiciones ideológicas que se manifestaron.

De alguna manera, la exigencia o no del título de maestro ponía en juego una determinada concepción del Estado y de su papel en la sociedad o, lo que es lo mismo, una manera particular de entender la relación individuo-sociedad.

No pretendemos tratar aquí con exhaustividad una problemática que se encuentra en el centro del debate en el movimiento liberal mexicano, sino analizar sus manifestaciones concretas en esta coyuntura histórica.

El dictamen sobre títulos señala que “la misma escuela liberal se encuentra dividida acerca de la interpretación que deba darse a la libertad de enseñanza”.³¹⁵ En realidad, los liberales se encuentran divididos respecto del concepto mismo de libertad. Exigir título para ejercer la docencia significa limitar el derecho a ejercer libremente una profesión. ¿En virtud de que razonamiento puede establecerse esta restricción? Por los “peligros que ofrece”, y los “daños irreparables” que pueden acarrear a la niñez los maestros incompetentes. La libertad de enseñanza no es absoluta sino condicionada por los intereses que trascienden al individuo.

El “progreso” y el “adelanto”, según los partidarios del título, son el resultado del “sacrificio de la libertad”. “Ningún hombre consigue la verdad ni el progreso, ni ningún beneficio en la vida y en la tierra, si no es limitándose, sufriendo y haciendo verdaderos sacrificios”.

Estas limitaciones eran absolutamente condenadas por los partidarios de la libertad sin restricciones. En esto seguían la clásica consigna de Prieto en la Constituyente de 1856; “querer libertad de enseñanza y vigilancia del gobierno es querer luz y tinieblas (...) y tener miedo a la libertad”. Bulnes era muy claro al respecto: “no ha habido atentado, oposición o ultraje en contra de la libertad, que no haya reconocido como origen un principio

³¹⁵ *Segundo Congreso de I. P.*, pág. 13.

protector adherido a la autoridad. Ahora (...) la Comisión (de Títulos) nos habla de que va a salvarnos de la mala enseñanza (...) habla de tiranía, quiere favorecernos, quiere protegernos, quiere defendernos, quiere salvarnos; será preciso ir preparando nuestra conciencia para que sea marcada como la piel de esclavo y entrar en ese herradero de las ideas (...) cuando nos hallemos dentro del despotismo que en nombre de la libertad nos ha protegido, démosle las gracias (...).³¹⁶

A este argumento Gómez Flores, defensor de los títulos responde: "La libertad de los que nos impugnan es la noción mixtificada y romántica, el concepto abstruso, la idea en su periodo de gestación metafísica, mientras que nosotros traemos al debate el concepto positivo de libertad (...)." Esta libertad "metafísica" es típica de los enciclopedistas del siglo XVIII. "Hoy -sigue Gómez Flores- es un anacronismo, una poética antigualla (...) Hoy queremos ser libres, pero dentro de la ley, de la armonía, de la ciencia".³¹⁷ Éste es el concepto científico y positivo de libertad, "lejos de ser en modo alguno incompatible con el orden real, consiste en seguir obedientes y sumisos a las leyes propias y correspondientes del caso". De ello se sigue que ser libre es elegir bien, y elegir bien es hacerlo conforme a lo que dictan la ciencia y las leyes. Por eso es necesario que el Estado, a través del control de los títulos, le diga al padre de familia: "allí hay una escuela donde tus hijos serán educados bajo los sistemas que como buenos ha proclamado la moderna Pedagogía".³¹⁸

Mientras unos encomiaban a la iniciativa privada y le adjudicaban todas las maravillas que en el mundo han sido, los otros en boca de Cisneros Cámara, afirmaban que "tal iniciativa no existe en la República". Más aún, estaban persuadidos que "casi todos los adelantos se deben a los esfuerzos del Gobierno: los ferrocarriles, los telégrafos, los vapores, los progresos de la ins-

³¹⁶ *Ibid.*, pág. 197.

³¹⁷ *Ibid.*, pág. 200.

³¹⁸ *Ibid.*, pág. 212-213.

trucción". Concluye sarcástico Cisneros Cámara: "Dije que a ésta (la iniciativa privada) hasta hoy no le debemos nada; pero me he equivocado; le debemos tres cosas: las plazas de toros, los garitos y las casas de tolerancia".³¹⁹

Junto con el tema de la libertad se pone en discusión el concepto y el papel del Estado en la sociedad. Los liberales "puros" (o "tímidos", como los califica Cisneros Cámara) permanecen anclados en el clásico concepto del Estado "juez y gendarme" que supone, como dice Justo Sierra, a la sociedad constituida por "una agregación aritmética de individuos que erigen al poder público para que vele por la seguridad y distribuya justicia". Pero, se pregunta Sierra, "¿en nombre de qué puede sostenerse esta teoría?". Si la sociología es una "ciencia positiva", responde, "forzosamente estará fundada sobre la experiencia" y sobre "las observaciones". Pero, ¿dónde se ha visto un Estado semejante? En ninguna parte, es "una simple abstracción que está fuera del tiempo y del espacio". Para Sierra, "el Estado desempeña el papel de órgano de los intereses comunes de la totalidad"; por eso, además de juez y gendarme, debe ser "civilizador", "promotor de la evolución", "creador por medio de la educación de actividades individuales", "coordinador de estas actividades para encaminarlas hacia el fin general". De modo que si el Estado tiene un ámbito de intervención privilegiado, éste es el campo de la ciencia y la educación. Si para Bulnes, por ejemplo, es un contrasentido hablar de "ciencia oficial", más aún, "el Estado (...) las más de las veces humilla a la ciencia" y "es conservador mientras que la ciencia es revolucionaria".³²⁰ Para Justo Sierra es "bajo los auspicios de ese gran civilizador que se llama el Estado (...) que la ciencia ha podido progresar desinteresadamente".³²¹

³¹⁹ *Ibid.*, pág. 192.

³²⁰ *Ibid.*, pág. 197.

³²¹ *Ibid.*, pág. 179.

El desenlace

El sector que pugna por la obligatoriedad del título tiene el papel protagónico en la dirección del proceso de uniformación de la enseñanza. Su posición es consecuente con los principios de obligatoriedad y uniformación de la enseñanza y con el proyecto global de constitución de un Estado-Nación moderno. Sin embargo, en este periodo las resistencias opuestas por los intelectuales representantes de los particularismos y de las situaciones de hecho eran todavía eficaces. Por ello, luego de prolongadas y arduas discusiones, se produce una situación confusa al momento de la votación.

Se vota primero "en general" el dictamen de la mayoría de la Comisión, que reza así:

- 1º La ciencia y los intereses sociales reclaman de consuno que se exija título al profesor de instrucción primaria, fijándose por la ley los casos de excepción forzosa.
- 2º El artículo 3º y sus relativos en la Constitución General, no impiden que se exija dicho título."³²²

Recogida la votación resultó rechazada la propuesta por 15 votos en contra y 11 a favor.

A continuación se somete a votación una propuesta elaborada por Pineda, miembro disidente de la Comisión, quien, aunque mantiene casi igual el primer párrafo de la propuesta, modifica el segundo, quedando de la siguiente manera: "2º El artículo 3º de la Constitución Federal no permite exigir aquel título". Al votarse esta propuesta "en lo general" se aprueba por 14 votos a favor y 12 en contra. Pero la contradicción se presentó al votar en lo particular la primera y la segunda fracciones de esta propuesta, puesto que ambas resultan rechazadas: la primera recibió 12 votos a favor y 14 en contra; la segunda tuvo 9 a favor y 12 en contra.

³²² *Ibid.*

Tanto el trámite de la discusión como su confuso desenlace atestiguan la polarización y paridad de fuerzas que caracterizó en este momento histórico a los protagonistas de esta lucha. El conflicto de intereses y argumentaciones revela la emergencia de un nuevo sector en la estructura social del México moderno: el maestro profesional. Éste no es más que el momento de la génesis. Los debates del Congreso de Instrucción no son más que un episodio de una larga lucha por el reconocimiento social. El título normalista constituye un indicador importantísimo de la redefinición del oficio de enseñar. No sólo garantiza la posesión de una competencia técnica (saberes-habilidades, etc.), sino de una competencia social. Lo primero se consigue mediante los planes y programas de formación en las Normales, adecuados a los "progresos de la pedagogía moderna". Lo segundo lleva más tiempo, y se relaciona con la conquista del monopolio ocupacional (obligatoriedad del título) y de todas las prerrogativas materiales (remuneraciones, condiciones de trabajo, etc.). Los maestros profesionales deben librar esta lucha en dos frentes. En esta etapa constitutiva, el frente más importante lo constituyen los maestros empíricos. Éstos deben ser desalojados y excluidos de sus puestos. Como vimos, esto no ocurre sin resistencia. Por otro lado, los pretendientes tiene que vérselas con el Estado, es decir, con el empleador que dispone de los puestos de trabajo. Dadas las condiciones políticas y económicas de la época, este "empleador" no tenía intereses en garantizar una adecuación automática entre el título y el puesto de trabajo. Esto le hubiera costado caro por dos razones. El Estado era también responsable de la producción de los maestros profesionales, además de ser su principal empleador. Y las Normales cuestan dinero. Lo mismo puede decirse de los sueldos que habría que pagar a los profesores normalistas, los cuales seguramente tendrían más pretensiones (y más fuerza para hacerlas valer) que los famosos "profesores de a 3 pesos" (tres pesos mensuales) que todavía en esa época era posible encontrar en los pueblos de México.

Por otra parte, la fuerza de los títulos, contrariamente a lo que se puede creer si se aplica una lógica simple, es mayor cuanto más numerosos son. Esto en razón de que la fuerza del título no es personal, sino colectiva. Por ello, cuando se cuestiona a un maestro titulado, se cuestiona a todos los que tienen el título y, al mismo tiempo, a la institución que los produce, es decir, a las Normales. Por ello, las estrategias de lucha por el reconocimiento son estrategias colectivas. A la fuerza del número se agrega la fuerza de la acción organizada de los intereses magisteriales. En el periodo que estamos analizando, el magisterio no logra institucionalizarse como profesión. Todavía hoy la "profesionalización" es una consigna vigente para el magisterio nacional. En realidad, esta demanda es un eufemismo para dominar la lucha permanente de los grupos y clases sociales por ganar o defender posiciones en la estructura social. En el periodo que analizamos sólo se dieron las condiciones sociales para que la vanguardia normalista del profesorado formulara con mucha precisión su "proyecto histórico". Como tal, lógicamente está mucho más allá de las conquistas concretas que se lograron. Sin embargo, tiene el valor y la eficacia propia de las ideas cuando se incorporan en un grupo, se constituyen en "sentido común" y, en consecuencia, orientan las prácticas de los sujetos históricos.

Conclusiones

En la definición pedagógica del maestro se incorporan diversos componentes. Unos son de carácter no racional y afectivos (la vocación, la moral, la presentación física, los modales, etc.). Éstos son los rasgos que denominamos "clásicos", en tanto y en cuanto son el resultado de una transferencia al campo de los maestros laicos de características definitivas del sacerdote de la Iglesia Católica. El proceso general de racionalización de la sociedad mexicana se expresa en una secularización parcial de la cultura y de los agentes de inculcación. No se trata de la redefinición total de un agente, ni de una cultura alternativa (muchos

elementos de la moral religiosa se mantienen y reestructuran en función de las exigencias de un nuevo modo de organización social) sino de una modificación parcial. La definición pedagógica del maestro laico, si bien hereda rasgos del sacerdote cristiano, éstos comienzan a ser articulados como nuevos elementos derivados del desarrollo de la ciencia positiva moderna.

Es obvio que este reordenamiento del discurso no transcurre en forma "pacífica", puesto que, como vemos, la propia definición del maestro está atravesada por múltiples contradicciones. En este proceso, cada agente tiende a valorar lo que tiene. Si se tiene experiencia más que estudios formales, se valorará más lo primero que lo segundo (como tendencia y en caso de conflicto). Cada quién aportará sus propias argumentaciones en favor del método o de la institución, de las cualidades morales o cognitivas, etc. Sin embargo, en medio de la lucha y en el plano de lo teórico-ideológico es posible identificar un paradigma dominante.

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

Esta fuerte impronta de los elementos no racionales y afectivos que moldea la definición inicial del maestro no es exclusiva del contexto nacional sino que es una característica común en todo el mundo occidental. En sus orígenes, ésta no es una profesión enteramente secularizada. El cuerpo profesoral se estructura sobre los mismos moldes propios de la institución sacerdotal. Éste es un punto de partida. Se trata de una cuestión de énfasis y no de características excluyentes. Es precisamente la convivencia contradictoria de elementos distintos lo que da particularidad al oficio de enseñar. La pedagogía moderna introduce elementos "científicos" en la definición del maestro. Sin embar-

go, en esta época histórica los elementos nuevos son subsumidos e incorporados en el molde de la tradición. En el nivel del discurso, se enfatizará uno u otro conjunto de componentes según cual sea el interlocutor. Si se trata de ganar terreno contra la tradición (como en el caso de las luchas por la imposición del título para enseñar) se aducirá la necesidad de tener en cuenta el saber pedagógico moderno; en cambio, cuando se trata de limitar el cientificismo y el afán reglamentario y tecnicista de los nuevos especialistas en ciencias de la educación, se levantarán las banderas del particularismo y la creatividad inherentes al oficio de enseñar.

En este periodo, el discurso dominante todavía define al maestro más como el resultado de una vocación espontánea que de un esfuerzo racional y sistemático de aprendizaje de conocimientos y técnicas específicas. O por lo menos puede decirse que la inclusión de este conocimiento y este aprendizaje (en las Normales) suponen una vocación y las cualidades morales correspondientes.

Torres Quintero, al inaugurar en 1907 los cursos de la Escuela Normal, le dice a sus alumnos: "(...) éste es un templo, y cuando en él se habla con solemnidad, parece que se predica. Y en efecto, aquí se predica para que a vuestra vez seáis también predicadores de un evangelio y de una religión (...) lo cual reclama de vosotros que seáis a la vez sabios y buenos (...) la ciencia sola no sería garantía suficiente de (...) Si sois maestros (...) tenéis la obligación, como un deber de conciencia, de ser buenos". Y para que no quede ninguna duda acerca de cuál es el principio estructurante de la definición del maestro ideal, recuerda que: "Así como se dice de cierto sabio griego que puso al frente de su escuela: Se prohíbe la entrada al que ignore la geometría, así también en el frontispicio de este plantel debe ponerse: aquí sólo entran los buenos".³²³ Torres Quintero hace un paralelismo donde existe una gran diferencia: para el griego la cualidad más preciada es la racional-intelectual; para el pedagogo, en cambio, la virtud ética está primero. En esta diferencia

de énfasis está toda la diferencia entre dos formas históricas de entender al maestro ideal.

Por otra parte, el énfasis en los elementos de autopresentación externa del maestro es, quizá, el efecto de varios factores combinados. Por un lado hay que tomar en cuenta el carácter "público" y "racional" de la función docente. Éste es un oficio que supone interacciones cara a cara con interlocutores diversos (alumnos, padres, comunidad, etc.), característica que no es común a todas las profesiones. Se trata de una función que no es como las demás funciones sociales. Esta posee una "dignidad", un "carácter sagrado" que requiere de aquellos que la ejercen una presentación y una conducta consecuente, de la que no están exentos el ritual, el simbolismo y todas aquellas características ligadas a todas las funciones y espacios socialmente definidos como "sagrados" (en oposición a las prácticas y lugares profanos).

El énfasis a las características físico-corporales del maestro se explica también por la tendencia (todavía vigente) a asociar virtudes morales con rasgos y usos del cuerpo; se dice de una persona que es "sana" cuando goza de buena salud y cuando no tiene "vicios"; alguien es un agente "limpio" cuando actúa sin dobleces, honestamente, etc.

Por último, también es probable que la insistencia en estos rasgos y conductas esté delatando a los destinatarios, esto es, a la clientela real y potencial de las escuelas Normales. Ya sabemos que en México, como en la generalidad de los países de Occidente, el magisterio no se recluta preferentemente en las clases sociales más elevadas de la estructura social. La insistencia en estos valores quizá esté revelando una ausencia. De este modo se valora lo que se entiende como deseable articulado con lo que es al mismo tiempo escaso. En síntesis, el discurso apunta a

³²³ Torres Quintero, Gregorio, en: *La Enseñanza Normal*. Año III. Nº 3, mayo de 1907, pág. 44. En el mismo número de la Revista, la maestra Genoveva Cortés recuerda un lema análogo: "No entre aquí el que sea incapaz de amar", *ibid.* pág. 45.

inculcar en el maestro los valores propios de las clases medias, para que a su vez ellos se transformen en disculpadores de esos mismos valores entre la población escolar.

Así como el instructor debe poseer el conocimiento que va a transmitir, el maestro debe poseer las cualidades morales que va a inculcar. Este "poseer" no se agota ni mucho menos en el conocimiento de las "normas" y "códigos" que prescriben la "buena conducta". Debe ser un ejemplo viviente y práctico de estas cualidades; al mismo tiempo, no sólo su conducta sino su presentación deben denotar las virtudes exigidas para el ejercicio de este oficio tan particular. En este sentido "el maestro debe ser el primer apóstol que predique y practique la fraternidad en su más alto grado (...)", es el "obrero que modela el espíritu de la niñez", debe ser el "amigo cariñoso y fiel que dirige", "debe obrar como si todos fueran sus hijos", "debe ser aseado sin afectación, justo, serio, comunicativo".³²⁴

Para el cumplimiento cabal de su función el maestro debe tener un ascendiente o autoridad moral sobre sus educandos para que "su palabra sea respetada y sus disposiciones acatadas".³²⁵ El discurso de la época quiere fincar todo el origen de la autoridad en ciertas cualidades personales del maestro. Sin embargo, es sabido que parte de esta autoridad deviene de un efecto de institución, es decir, se origina en el hecho de ser instruido como tal por la escuela como organización pública. En efecto, no bastan las cualidades morales para tener autoridad, sino que es necesario un acto de designación institucional para ejercer legítimamente la función del maestro. Sin embargo, el discurso teórico tiende a personalizar las fuentes de la autoridad y a responsabilizar al maestro de su posesión y mantenimiento

³²⁴ Salgado, Valentín. *El maestro*. En *México Intelectual*, Tomo XXIV, pág. 43.

³²⁵ Todos los pedagogos aquí son coincidentes. No hay práctica pedagógica exitosa sin autoridad pedagógica. En esto coinciden con las más contemporáneas tesis de los sociólogos de la educación. Para Carrillo, "los lazos de simpatía y afecto entre los discípulos y el maestro" son "condición indispensable para la educación del niño". (Carrillo, C. *Artículos Pedagógicos*, *op. cit.* pág. 706).

cuando, en realidad, la autoridad es una combinación entre un elemento objetivo: la autoridad asignada la puesto de maestro, y un elemento subjetivo: las cualidades particulares de la persona que la ejerce. El elemento objetivo es el producto de un acto de delegación institucional que "habilita" a una persona a ejercer un determinado puesto y le garantiza permanentemente este reconocimiento. Las luchas por el título y el nombramiento del maestro legítimo constituyen indicadores de una cierta despersonalización de la autoridad magisterial.³²⁶

Sin embargo, el discurso "teórico" de la pedagogía oculta las bases institucionales de la autoridad. Castellanos, por ejemplo, al "averiguar en qué se funda esta autoridad moral del maestro", señala los siguientes elementos:

- 1º En una vida sin tacha.
- 2º En una instrucción sólida.
- 3º En la firmeza del carácter y en la más estricta imparcialidad en el modo de tratar a los discípulos.
- 4º En que el maestro manifieste verdadero cariño por ellos.
- 5º En el aspecto físico y porte exterior del maestro, y en sus buenos modales.³²⁷

Esta insistencia en los fundamentos personales de la autoridad, que Max Weber resume en el concepto de carisma, constituye otro indicador del predominio, en este periodo, de una definición tradicional del maestro. Sin embargo, predominio no quiere decir exclusividad ni tampoco elimina el conflicto, sino que se entiende como parte de un proceso de lucha donde interviene no sólo argumentaciones y conceptos, sino intereses y posiciones de poder.

³²⁶ Con respecto a este problema seguimos las indicaciones teóricas de Pierre Bourdieu en el capítulo referido a la autoridad pedagógica de su libro *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Les Editions de Minuit, París, 1970, pp. 26-46 y 70-84.

³²⁷ Castellanos, Abraham, *op. cit.* pág. 284-285.