

Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo

Cultura, experiencia e interacción formativa

En la presente obra se explora el campo de la autoformación del maestro. Se revela, entre otros aspectos, la disposición para crear espacios de tránsito, en el anonimato y en la clandestinidad, en los que el maestro se reconoce capaz de autoformarse. Se dan desde el anonimato, pues hay temor de reconocer de manera abierta que la interacción favorece la formación, aunque ésta pueda realizarse a partir de una racionalidad instrumental en sentido negativo. Se dan en la exterioridad del sistema, es decir, desde la clandestinidad, a partir de una relación dialógica, que permite a los pares construir de manera intencional y explícita espacios de co-formación y de trabajo colaborativo. La obra es original, tanto por la manera de problematizar, como por la forma en la que se lleva a cabo el análisis. Es valiosa por todo aquello que revela y desoculta, y es también formativa en el sentido de que, después de su lectura, uno siente un vuelco en el alma y se ve tentado de ir en otra dirección.

Autoformación de maestros Cecilia Navia Antezana

EDICIONES
POMARES

Autoformación de maestros
en los márgenes del
sistema educativo

Cultura, experiencia e interacción formativa

Cecilia Navia Antezana

Pedagógica
Mexicana



EDICIONES
POMARES

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
DURANGO

Secretaría de
Educación

DURANGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA

Autoformación de maestros
en los márgenes
del sistema educativo
Cultura, experiencia e
interacción formativa

Cecilia Navia Antezana

**Autoformación de maestros
en los márgenes
del sistema educativo**
Cultura, experiencia e
interacción formativa

Ediciones Pomares, S. A.
Barcelona — México

5. Espacios y efectos de la formación disciplinaria

En este capítulo exponemos la presencia de un juego de delimitaciones de la acción y de la formación docente, marcado por una formación disciplinaria autoritaria y restrictiva. Esta formación disciplinaria está presente desde los primeros años de escolarización de los maestros hasta el momento de su ejercicio profesional, y va desde un proceso de premio/castigo a un proceso de estímulo/sanción. Analizamos cómo se construye una red de control compleja y de sujeción que está anclada desde los primeros años en la escuela y que continúa en su inserción y estabilidad en el campo del trabajo. En este proceso subrayamos la manera en la cual se condiciona un ejercicio de disciplinamiento a los maestros que hace que éstos se transformen en sus propios vigilantes o guardianes, para garantizar su permanencia y estabilidad en el sistema educativo. En este proceso de formación se producen desplazamientos diversos (de los centros de trabajo, de comunidades, de posiciones salariales, de niveles de trabajo, de identidades, de estatus en relación con el saber, entre otras), que condicionan las disposiciones a la autoformación de los maestros.

La formación disciplinaria: premios y castigos

El desarrollo de la escuela en las sociedades modernas se ha dado a la par que el desarrollo de mecanismos disciplinarios de control, de inclusión y de exclusión de los sujetos, tema que ha sido ampliamente analizado por autores como Foucault (2000, 1995) y Giroux (1997), entre otros. En las instituciones escolares se han desarrollado mecanismos cada vez más sutiles para garantizar el control de los sujetos y su inserción en un orden discursi-

vo, que en el análisis presente se puede distinguir como un sistema de control que impone premios y castigos.

En la formación de maestros el recorrido por las instituciones escolares puede ser analizado en el marco de la propuesta que Foucault (2000) realiza sobre las instituciones disciplinarias:

La disciplina disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una «apritud», una «capacidad» que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta (pág. 142).

Enfocado al análisis de las instituciones disciplinarias europeas, Foucault (2000) señala que la creación de colegios, de escuelas elementales, de espacios hospitalarios y militares, responde a las exigencias coyunturales, en el contexto de la creación del humanismo moderno. En este marco, se configura entonces la disciplina como un conjunto de «métodos que permiten el control minucioso de las oraciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad» (pág. 141).

Surgen así técnicas desarrolladas por estas instituciones disciplinarias, que van definiendo un modo de adscripción política del cuerpo, así como maneras de encauzar la conducta. En esta «microfísica del poder», la disciplina consiste en «una anatomía política del detalle» (Foucault, 2000, pág. 43) proveniente de las ideas teológicas y ascéticas que postulan un culto al detalle, como lo único presente ante los ojos de Dios. A partir de ello se desarrolla un *corpus* de procedimientos y de saberes, expresados muchas veces en forma de descripción de recetas y datos, que modulan las actividades cotidianas en las instituciones disciplinarias.

Este esquema disciplinario tiene lugar no sólo en los espacios escolares, sino que también se hace presente en los espacios privados. Esto se comprende, retomando a Arendt (1972), porque en las sociedades modernas se ha dado una tendencia a suprimir la diferencia entre lo privado y lo público, en el cual los niños pierden la seguridad de lo privado.

Mientras más intercala la sociedad entre lo público y lo privado una esfera social donde lo privado se convierte en público y viceversa, hace las cosas más difíciles a sus niños que por naturaleza tienen necesidad de un abrigo seguro para crecer sin ser perturbados (pág. 241).

Siendo justamente el espacio privado el encargado de dar este abrigo al niño, y la escuela la primera entrada del niño al mundo, se exige la responsabilidad de los adultos y la autoridad de los maestros, para la introducción de los niños en un mundo en perpetuo cambio. Sin embargo, parece haber

una crisis de autoridad en la educación y una crisis de responsabilidades en diferentes esferas, como la familiar, con las que «el hombre moderno no podría expresar más claramente su descontento hacia el mundo y su disgusto por las cosas tal como son, que al rechazar asumir su responsabilidad por los niños» (Arendt, 1972, pág. 245).

En el marco de la formación de maestros de educación básica se puede apreciar que las instituciones escolares y el sistema educativo no están exentos de esta tendencia de pérdida de responsabilidades y autoridad. De igual modo está presente una tendencia a configurar un tipo particular de maestros sujetos al control y a la disciplina, enmarcados en una pedagogía que propone saberes y comportamientos que se van imponiendo desde formas sutiles hasta formas abiertamente invasivas, en el proceso de escolarización.

Como señala Calvo Pontón (1989), este proceso de control puede ser visto en dos momentos de la vida de los maestros: cuando son estudiantes de la normal, al que llama control político directo, y cuando están en el desempeño de su función como maestros, que denomina control político indirecto.

Para la autora, la formación recibida en la normal, como forma de control, si bien propone y está más centrada en la transmisión de los conocimientos básicos del enseñante, separa la educación de toda actividad social y proporciona una formación insuficiente en el área didáctica y pedagógica: «Aun dentro de lo específico de la didáctica, estos “especialistas” no reciben una preparación útil para las tareas que deberían desempeñar» (pág. 37). De igual modo, la formación en la normal no promueve la formación de habilidades de pensamiento y de estudio, de reflexión crítica, sino que orienta las prácticas de formación hacia la memorización, la repetición y la realización mecánica de los trabajos.

Este control también se traduce en el aprendizaje en la normal de esquemas de disciplina y de obediencia «necesarios para el funcionamiento de las instituciones oficiales» (Calvo Pontón, 1989, pág. 198), que estarán presentes en el desempeño de su trabajo diario marcado por una serie de tareas obligatorias que limitan su creatividad pedagógica y su capacidad para tomar decisiones. Estas estructuras disciplinarias y de obediencia condicionan de manera significativa la disposición de los maestros para dirigirse hacia un proceso autoformativo. Veremos que el control directo, no sólo se restringe al espacio de la formación normal, sino que puede estar presente en la formación de los maestros desde la escuela primaria. En el siguiente apartado se abordará este aspecto. En el apartado «Espacios y efectos de la restricción de la autoformación en el trabajo» (pág. 127) se analizan las consecuencias de la formación disciplinaria sobre las posibilidades de autoformación en un segundo momento, cuando el maestro se encuentra en el campo laboral.

Un momento de la formación disciplinaria: la escuela

En el ámbito de la formación de los maestros entrevistados, esta disciplina está caracterizada por golpes, actos verbales con cargas de agresividad e imposición, por la conversión de espacios corporales en objetos de castigo, por acciones correctivas y por el control del espacio y el tiempo de los estudiantes. De igual manera está presente una falta de límites precisos entre el espacio familiar y el espacio escolar, por lo que las prácticas disciplinarias parecen desplazarse en un ir y venir de un espacio a otro.

El caso de Lorca, nos muestra de forma precisa cómo se presentan en su formación estas prácticas disciplinarias:

En cuarto grado me golpeó por no haber [hecho lo que me pedía], me ponía la mano así como un puño le podemos poner así, y me golpeaba con el metro, era con el metro. Cuando me iba bien. Cuando me iba un poco mal me subía en el lomo de un compañero y luego me golpeaba por atrás, porque no llevaba la tarea.

Encima le decía a mi mamá que me había golpeado el maestro y mi mamá me acababa de arreglar porque no llevaba la tarea [...] [ella] influyó mucho en el que yo no hubiera aprendido la división [...] era muy estricta mi mamá. A lo mejor en ese momento salía del paso, pero no aprendía para la vida... le tomé sentido a la división en la normal. Entonces yo decía «¿qué pasó con la primaria, en aquellos años»? Estaba bastante complicada.

Muchos dicen que era porque así se exigía en ese momento. ¡No! Yo digo que era un poco cruel, o al menos lo que nos pasó a nosotros. A mi hermano lo traumaron [...] porque no llevaba las tareas, porque hacía cualquier desorden y un montón de historias (Lorca, 210, 232).

Para Lorca el castigo como método disciplinario era una práctica común en su escuela, pero parece que era una práctica común en las escuelas del medio rural: «Muchos dicen que era así porque así se exigía en ese momento», al referir este aspecto como parte de la normalidad presente en el medio, ubicado temporalmente entre 1970 y 1980.

Se distingue en el relato la presencia de tres niveles de castigo: cuando le «iba bien», cuando le «iba un poco mal», y cuando «traumaba».

En el primer caso, cuando le «iba bien» los metrazos en los puños de las manos consistían, según lo representa con movimientos corporales en la entrevista, en que el niño cierra el puño y lo pone hacia el maestro para que éste lo golpee con un metro o una regla (objetos pedagógicos para la materia de matemáticas).

En el segundo caso, cuando le «iba un poco mal», el castigo consistía en utilizar dos objetos de castigo, de los cuales solo menciona uno, a otro niño,

que se inclina, para ser usado como objeto-soporte. De este modo el niño castigado se apoya sobre la espalda del compañero para disponerse a recibir los golpes del maestro.

El tercer caso, el «traumático», Lorca lo relata a partir de la vivencia de su hermano, quien recibe castigos, no se menciona cuáles, pero sí se menciona su profundidad, «gran trauma», «enojo», su profusión, «mucho»; sus razones: «porque no llevaba las tareas» y su arbitrariedad «por cualquier desorden».

Pero el castigo como forma disciplinaria no se restringía tan sólo al espacio escolar, sino que también estaba presente en el espacio privado, es decir en el espacio familiar, no como un hecho aislado, sino como una continuidad del acto disciplinario de la institución escolar en la conformación de las personas. En el espacio familiar, la madre es caracterizada en el relato como «muy estricta». El castigo que ella infligía consistía en castigo corporal, jalar las orejas y a la par en castigo verbal. Estos castigos estaban presentes en un acto de continuación de las lecciones (matemáticas y disciplinares) de la escuela que se prolongaban en la casa del alumno, y se expresaban de una forma invasiva para éste: [mi mamá] me decía, «cuántos eran tantos por tantos», mientras lo castigaba físicamente jalándole de las orejas. Así, Lorca se ve obligado a «aprender a fuerzas», aunque ello significara que no aprendiera. Lo que resulta paradójico es que Lorca se ve obligado a desarrollar una estrategia para no evidenciar sus dificultades de aprendizaje en las operaciones matemáticas. Esta estrategia le permite, como él dice, «salir al paso», lo que sin duda sugiere detener o evitar la continuación del castigo de parte de su maestro y/o de su mamá.

El espacio familiar es considerado aquí, como una extensión de acrecentamiento y continuidad del espacio disciplinario escolar, al resaltar que el hecho de relatar, o «contar» a la madre sobre los golpes del maestro en la escuela le representaría la continuidad del castigo, es decir golpes y «enseñanza» disciplinaria por parte de la madre, relatado con el «encima [...] me acababa de arreglar», es decir, al castigo del maestro se sumaba el castigo de la madre.

Se reconoce en esta última expresión, «me acababa de arreglar», la imagen de una técnica de relación objetiva, en la que el alumno se identifica con un objeto que puede ser arreglado. Por otro lado puede haber una continuidad o sucesión de responsabilidad para el arreglo: primero el maestro, después la madre.

Pero el «arreglo» sólo es posible cuando hay una imperfección, sólo es posible cuando hay un objeto fijo, estable, cerrado, o mecánico. Un objeto por tanto no siente, es moldeable o manipulable físicamente, no tiene existencia humana. El niño en esta expresión «pedagógico-disciplinaria» desapa-

rece como ser existente en el mundo y es por eso que, como objeto, puede ser arreglado. No se plantea acá que pueda ser formado. De este modo, en la memoria del docente, el castigo y la disciplina están claramente presentes como elementos que lo han constituido como objeto y no como ser humano. Por ello, en la expresión del entrevistado, estos actos disciplinarios parecen ser puestos en cuestión, pero sin encontrar un sentido o una explicación de los mismos, ni tener conciencia de lo que pudo representar en él su proceso de formación en la escuela primaria. De ahí que en dos oportunidades se cuestiona «¿qué pasó en la primaria?» y sólo alcanza a comprender que «era un poco cruel» y que formaba parte de la normalidad presente en la época.

La consecuencia pedagógica de esta reflexión (recordemos que Lorca se encuentra concluyendo sus estudios en la licenciatura en Educación de la UPN), puede ser valorada en dos niveles:

- El maestro se logra percibir como un «objeto pedagógico» configurado en un sistema disciplinario.
- El maestro toma conciencia de lo que implica ser visto como objeto pedagógico.
- A partir de esta reflexión de su experiencia, el maestro se permite expresar «preocupaciones pedagógicas» sobre este tratamiento hacia los alumnos.

En cuanto al maestro como objeto pedagógico, puede ser visto igualmente en dos niveles, el haber sido configurado él mismo como objeto («arreglado» en continuidad y profundidad), es decir el maestro, en su crecimiento como alumno, fue posicionado como alumno-objeto pedagógico, y en segundo lugar, esta situación ha influido para que él se forme como un maestro que es disciplinado, disciplina y se disciplina, es decir, en él se ha internalizado un conjunto de saberes y formas de control, tanto para los alumnos como para sí mismo, que encuentran cabida en un sistema educativo rígido y disciplinario como objeto y sujeto de la escolarización. El maestro reconoce la existencia de mecanismos de evasión o resistencia ante los castigos ejercidos sobre su persona, así como el silenciamiento que promueve este sistema disciplinario en los maestros y las consecuencias que ello tiene sobre su ser, ser en el mundo, como persona y como maestro con preocupaciones pedagógicas.

La preocupación pedagógica de Lorca parece centrarse en el hecho de tener que «aprender a fuerzas», aunque no hubiera aprendido, ni matemáticas ni para la vida. Se trataba entonces de desarrollar una estrategia para evadir el castigo, lo cual queda implícito en el texto, al señalar las consecuencias que vendrían si informa a su mamá sobre los castigos de su maes-

tro. Este acontecimiento no conduce más que al silenciamiento de la persona, en este caso del alumno, un silenciamiento de las vejaciones recibidas en la escuela como espacio de transición al mundo público (Arendt, 1972). De igual modo, en esta relación entre el acto de salir del paso y no aprender se manifiesta una condición de incommunicación entre el alumno con sus maestros y con sus padres (en este caso la mamá), que no permitía al hijo expresar la violencia vivida, inflingida, sufrida, pero a su vez formativa. Es formativa en el sentido de un silenciamiento no sólo de la capacidad de expresión y de reclamo, sino también de su formación en general. En este caso la formación o el aprendizaje se reducían a arreglar y sumar. Así, la tecnología del disciplinamiento del cuerpo y de la mente se imponen sobre cualquier objetivo pedagógico, reprimiendo incluso la dimensión comunicativa, medio fundamental en todo acto formativo (Mezirow, 2001), y marcando con la represión la introducción del niño a la sociedad y al mundo, es decir al mundo adulto (Arendt, 1972). En este contexto, la formación de la persona se reducía a un silenciamiento y a un distanciamiento comunicativo.

Por otro lado, resulta interesante observar que, en el relato formativo de Lorca, este lazo existente entre la experiencia de lo vivido por el castigo y la preocupación pedagógica, guarda una proximidad con el aprendizaje de las matemáticas, en diferentes dimensiones:

- En cuanto a contenido: la multiplicación y la división.
- En cuanto a cantidad: «cuántos eran tantos por tantos», mientras la mamá le tomaba de la oreja, objeto corporal.
- En cuanto a un objeto de castigo: el metro, objeto que se emplea para medir. Disciplina matemática, disciplina del detalle y del cuerpo, disciplina de los objetos.

Otro caso que da cuenta del uso del castigo en el espacio escolar es el del maestro Prudencio. Al igual que Lorca, le toca vivir cómo, en materia de disciplina, los límites entre el espacio público y el espacio privado parecen ser muy frágiles.

El castigo de antes era de cualquier cosita que hacía uno ¿verdad? De una diablura⁸ [rfe] [...] Que no hiciera uno el trabajo, era luego y luego el coscorrón⁹ [...] lo levantaban a uno de la patilla, el jalón de orejas. Y esos eran los castigos, pues decía uno [...] «si hago esto, pues nada más me van a

8. Diablura: travesura (*Diccionario del Uso del Español*, 1990).

9. Coscorrón: golpe en la cabeza que no produce sangre y duele; golpe en la cabeza producido con los nudillos cerrados (*Dicc. de la Real Academia Española*, 2001, pág. 672).

dar un estirón de orejas y ya estuvo ¿verdad?». Esos eran los castigos, y yo creo que por lo regular era la mayoría de los maestros [los que castigaban]. Nosotros no decíamos nada, porque si decíamos en la casa, «el maestro me castigó, me pegó», [los padres decían] «pues es que algo hiciste ¿verdad?». A lo mejor sí hacía uno la diablura, ¿verdad? (Prudencio, 201-222).

Vemos cómo se distinguen elementos en común con el caso de Lorca en lo referente a los frágiles límites entre el espacio escolar y el espacio familiar. En este caso destacan los siguientes aspectos:

- a) Los padres valoraban el castigo de manera positiva, y aún más, lo reñendaban. Sin embargo, a diferencia del maestro Lorca, acá aparece referida con la palabra «diablura» una representación del niño que revela una identidad asignada, referida con la palabra «diablura», cuyo empleo parecería justificar el uso del castigo corporal. Es decir la responsabilidad del castigo se adjudica al niño, por su «diablura» y no se le imputa al maestro que lo golpea.
- b) Otro elemento presente es la arbitrariedad con la que se procedía con el castigo: «de cualquier cosita que hacía uno», dando a entender los escasos márgenes de autonomía que el alumno tenía, pues con el empleo del diminutivo «cosita», parecería como si lo mínimo o lo más pequeño pudiera ser una causal que justificara un castigo.
- c) Sin embargo, interesa destacar la presencia de una estrategia en el alumno, para sobrevivir a los castigos (lo cual aparecía sugerido en el caso de Lorca), y poder seguir siendo niño, pero enfrentándose y asumiendo los castigos: «Pues ya decía uno, al cabo si lo hago, pues ahora, si hago esto, pues nada más me van a dar un estirón de orejas y ya estuvo». De algún modo Prudencio expresa aquí una forma de resistencia a los límites impuestos a su libertad, actuando a pesar del inminente castigo, pero de manera paradójica, sobrelleva el castigo con el castigo mismo.
- d) También podemos apreciar la presencia de la duda respecto a la representación que él mismo se hace de sí mismo, cuando se pregunta «¿a lo mejor sí hacía uno la diablura ¿verdad?». En este caso, está presente el recurso de la ambigüedad en la expresión, pues por un lado sugiere confirmar que realizaba la «diablura» o la trasgresión al orden establecido por el maestro, pero por el otro, el empleo del conector «a lo mejor» nos sugiere la duda, tal vez, sobre si esa era realmente una «diablura». Al igual sucede con el empleo de la expresión «de cualquier cosita».
- e) También llama la atención la manera como se plantea el esconder

ante sus padres el hecho de que es castigado por los maestros. Este hecho, revela una estrategia de sobrevivencia, al menos la elusión del maltrato por parte de los padres.

Podemos señalar, entonces, que un régimen altamente disciplinario, con o sin castigos corporales, obliga al alumno a la búsqueda de estrategias de sobrevivencia, que incluyen el transgredir las normas establecidas midiendo las consecuencias, en este caso los castigos, y la necesidad de esconder algunas actividades, ante los padres y los maestros. También puede ser interpretado como una actividad de resistencia, que muestra que ser niño, tener espacios de libertad, de juego, ser humano, cometer errores e incluso aprender y formarse estaría reducido a un espacio de clandestinaje, ante el temor de la represión escolar y familiar.

Pero en el caso donde vemos más claramente cómo se internaliza la represión escolar como un elemento constitutivo de la persona, conduciendo a su aceptación y a una posterior actitud violenta, es en de Luz, como podemos apreciar en el siguiente relato:

Pero los maestros (de primaria) como que disfrutaban de pegarte a una ¿no? porque no lees, porque no escribes bien, porque no te aprendiste las tablas (Luz, 105, 106) [se refiere a la maestra de segundo quien le gritó, regañó, golpeó con el metro, y al maestro de tercero quien la golpeaba con el metro hasta romperlo].

Y me acuerdo mucho de la maestra X, fue muy estricta, pero a lo mejor también así por lo estricto pues aprendimos ¿no? (Luz, 57, 59).

Si le decía a mi mamá que nos pegaba el maestro porque no leamos, no hacíamos a tiempo aquella actividad, nos daban otro, nos volvían a pegar (Luz, 92, 94).

Siento que a lo mejor como eras [un] niño, pues como que estabas en una etapa en que [decías] «¡Ah! ¡Qué tiene que me peguen!» Pero [a medida] que vas madurando un poquito, ya le vas poniendo un poquito más de ganas [al trabajo escolar], o quizá iba al parejo con mis compañeros y [ya] no me llamaban tanto la atención (Luz, 111, 121).

[Hablando de sí misma como maestra] yo era muy estricta, era como mi maestro de primero y de segundo, mi maestro de primaria y yo. Ah, así era mi maestro, así [soy] yo. Así era, así tenía [que ser]. Yo tenía esa imagen de mis maestros, entonces yo así trataba a mis alumnos: «¡Séntate!, ¡no te pares!, ¡no hagas esto!, ¡no hagas lo otro!, ¡así, así quiero el trabajo!» (Luz, 570, 584).

Ante el ejercicio de la violencia por parte de sus maestros, así como por parte de su madre, presente a lo largo de toda su primaria, Luz identifica dos estrategias que de algún modo le permiten sobrevivir al orden discipli-

nario de la escuela y de la familia. Una primera es similar a la empleada por Prudencio, de resistencia, al permitirse realizar determinadas actividades, reconocidas como posibles causas de represión. Esto ocurre en sus primeros años, paradójicamente los más violentos, definiendo la etapa, como de indiferencia hacia los golpes «¡Ah! qué tiene que me peguen».¹⁰ Aunque también esto puede sugerir el no tener conciencia de lo que significa la violencia ejercida sobre ella, el internalizar una negación de esta violencia.

Una segunda estrategia, probablemente desarrollada gracias a su madurez psicológica que facilitaba un mejor aprendizaje en el aula, es definida por ella como «tú mismo te estás apoyando».¹¹ Lo interesante de esta última afirmación es que ella parece descubrir en sí misma un potencial para favorecer o comprometerse con su aprendizaje, es decir, descubrir que puede intervenir de una manera más directa en su desempeño escolar. Es posible también que su mejoramiento escolar, o el descubrimiento de sí como aprendiz, haya sido favorecido porque le toca un maestro principiante en cuarto y quinto año, que se caracterizó por tener menos «ensaña» (acá puede sugerir que castiga con menor frecuencia, con menor intensidad, pero igual prevalece el castigo).

Cuando finalmente en su edad adulta se hace maestra ella reproduce las prácticas disciplinarias en su ejercicio docente, como lo menciona, y se reconoce en sus maestros de primaria. Así, señala, «así era mi maestro, así yo, así era, así tenía [que ser]». Acá queda muy claramente expresado cómo se configuran prácticas disciplinarias en ella como un *habitus*, si bien logra supe-
petar o esquivar el castigo a partir de las estrategias de sobrevivencia analizadas previamente. En esta batalla de sobrevivencia, que dimensiona el carácter agónico de la formación, la persona castigada, la persona disciplinada, logra aprender para ir a la par con sus compañeros y así ser menos castigada, pero prevalece la violencia.

Es decir, a pesar de la valoración negativa a su experiencia en la primaria, la maestra parece no haber sobrevivido a la violencia como un *habitus*, pues ésta es internalizada por ella de manera tal que le permite, en su ejercicio docente, identificarse con sus maestros y, sobre todo, identificar al castigo como práctica disciplinaria, como un mandato, como una disposición en su profesión. Esto se distingue en la expresión mencionada con el uso de

10. «Qué tiene que me peguen» es una expresión equivalente a «no me importa que me peguen».

11. Se hace la observación de que, en diferentes partes de la entrevista, la maestra recurre al uso del género masculino cuando se refiere a sí misma, como se puede observar en esta última expresión «tú mismo».

Tabla 4
Disciplina y consecuencias pedagógicas

Dimensión / Entrevistado	Espacio	Maestro	Disciplina	Estrategias	Consecuencias pedagógicas
Puma	Aula Continuidad del castigo en la casa	Exigente Demasiado Excelente Dedicado	En realizar los trabajos y asistencia	Someimiento a la jerarquía (Me ponía bien lista; cumplir)	Disciplina Obediencia Sentimiento de inferioridad No expresión
Luz	Aula Continuidad del castigo en la casa	Muy estricta Bien, y bien estricto	Castigos: golpes, no salir al recreo	Aceptación (Que tiene que me pequen)	Exclusión, enseñanza estricta
Primo	Aula Continuidad del castigo en la casa	Excelentes A fuerza	Premiación	Disciplina en base al éxito	Carencia Responsable Enseñanza con regaños
Luna	Institución internado Re- glas rígidas	Excelentes	Reportes Regaños Llamada de atención Paraban atrás	Descalificación de sí y de su experiencia formativa	No castigo No mucha libertad Niña calladita Trípidos Fortaleza para seguir
Lorca	Aula como encierro Continuidad del castigo en la casa	Bastante duros Cruel	Metro en puños, golpes, cuerpo objeto de castigo	Silenciamiento	Silencio Cumplir porque nos mandaban Traumatizante
Prudencio	Aula	Duro e hiriente	Golpea	Silenciamiento Justificación	Miedo, temor, pavor Reconciliación
Lara	Aula Continuidad del castigo en la casa	Importantes	Golpes (Gis en la cabeza)	Búsqueda de acercamiento afectivo	Hacer sentir bien Identidad, confianza

Fuente: Navia, 2005.

Los verbos «etraz» y «tenía», donde el ser de sus maestros (violentos), se convierte en el «tener que ser» de la maestra.

La presencia del castigo en el orden disciplinario está presente en la mayor parte de las trayectorias formativas de los informantes de manera e intensidad distinta, por tanto vividas y valoradas de modos diversos. En la Tabla 4 podemos observar una distribución de algunos elementos disciplinarios presentes en la formación de estos maestros.

Podemos observar que los maestros son tipologizados, entre maestros

duros, muy duros, hirientes, crueles, por un lado, y entre maestros excelentes, responsables, importantes, dedicados. Es decir, a pesar de que se reconoce la presencia de formas de castigo por parte de ellos, los maestros pueden calificar a sus propios maestros de manera positiva.

Las consecuencias pedagógicas de los diferentes tipos de castigos disciplinarios referidos, sugieren, por un lado, la configuración de una identidad de sí como personas expresivas, con fortaleza, valientes, resistentes, confiadas, no temerosas, y por el otro, como personas obedientes, responsables, cumplidas, calladas, limitadas, disciplinadas, «temerosas», con percepción de inferioridad respecto a los maestros y traumatizadas.

Distinguimos también que en este proceso de formación está presente en cinco casos una continuidad del castigo entre la escuela y la casa de los alumnos, esto es, entre el espacio público y el espacio privado.

Frente al orden disciplinario, los maestros relatan haber desarrollado estrategias de respuesta o adecuación a dicho orden. Entre estas estrategias podemos destacar:

- a) Someimiento a las relaciones jerárquicas con el maestro.
- b) Aceptación.
- c) Asociación de la disciplina con el éxito.
- d) Descalificación de sí y de su experiencia.
- e) Silenciamiento.
- f) Justificación de la presencia del castigo.
- g) Búsqueda de acercamiento afectivo.

Lara y Luna, mencionan el hecho de buscar una cercanía afectiva con sus maestras. En una, la cercanía era favorecida por la maestra, en otra se manifiesta como carencia y por tanto como búsqueda de la misma. Aparece aquí un procedimiento de separación de las alumnas, determinado por la preferencia, o la elección del maestro de unos alumnos respecto a otros, así como el reconocimiento de las alumnas de esta tendencia a la separación.

Cabe destacar que algunos maestros parecen valorar y justificar la presencia del castigo, al menos en el espacio escolar, como un mecanismo disciplinario en el que se establece una relación entre el éxito y los regaños hacia los alumnos.

Para mí el ser exitoso, a lo mejor tener algún triunfo mínimo, es a base de esfuerzos y de trabajo, a lo mejor hasta de regaños con los niños, porque sí los regañamos fuerte, de entrega, de que ellos saben que tienen un maestro responsable (Primo, 412, 416).

Tabla 5
Momentos de formación del maestro disciplinario

Momento / sujeto	Maestro	Alumno
Antes de ingresar a primaria	Regañar, exigir,	Hacer todo lo que le digan Respetar las reglas
En primaria	Fuerza disciplinaria	Estudiar
En el ejercicio profesional	(Ego) responsable, regañar	Estudiar, propiciar espacios de libertad para los alumnos

Fuente: Navia, 2005.

Vemos en el relato anterior la presencia de una trayectoria de formación disciplinaria que se cruza con el esfuerzo y motivación de «ser alguien». De ahí el hecho de recuperar la imagen de un maestro responsable, que se esfuerza, pero que a su vez regaña muy duro a los alumnos. Esta representación del maestro puede tener un punto de origen, desde la perspectiva del maestro, en la percepción que tuvo previo al ingreso a la escuela: «Se forma la imagen al llegar a la primaria, de que lo van a regañar, de que le van a exigir, de que tiene que hacer todo lo que digan y de respetar bien las reglas» (Primo, 83, 85). A partir de ello podemos mostrar tres momentos en la configuración de un maestro disciplinario (ver Tabla 5):

En el caso de Luna, de igual modo, se tiende a minimizar los castigos, al mencionar que sólo la regañaron, le llamaban la atención o la paraban atrás (en el aula).

Yo no soy de las que puedo decir que me castigaron o que recuerdo a un maestro porque me pegó o porque me puso un castigo muy duro como [se] solía [hacer] en aquel entonces. No, todo lo contrario, yo a cada uno de mis maestros los recuerdo muy, muy bien. Sí, algún regaño o alguna llamada de atención, que te paran atrás porque estás platicando, pero, muy bien, yo [a] mis maestros los recuerdo, recuerdo a la maestra de primero así divino, que nos enseñó a leer, o sea como que se apropiaba uno de todo aquello, porque yo tuve excelentes maestros, para mí, excelentes maestros ¿verdad? (Luna, 58, 67).

Es decir, en este caso, las prácticas disciplinarias se presentaban de manera más sutil en el control de las actividades, en la distribución del empleo del tiempo, en la elaboración temporal del acto (Foucault, 2000, pág. 155), así como en la distribución de los espacios y de los rangos (pág. 147).

Espacios y efectos de la restricción de la autoformación en el trabajo

La restricción de la libertad de los maestros es analizada en este apartado a partir de lo que hemos llamado «cultura del miedo», configurada en torno a un conjunto de prejuicios y formas de control. Para Arendt (2001) la libertad puede existir en el reconocimiento de la diversidad de los seres humanos, de su pluralidad, y no en su disolución en las instituciones. La política surge y existe en la presencia de lo diverso, es decir, en la relación con otros y no en la idea o supuesto de que existe una esencia o naturaleza de lo político en el individuo, o en las comunidades, como por ejemplo en la familia, naturaleza a la que supuestamente todos deberían acercarse o con la cual deberían identificarse. No existe pues la esencia o naturaleza de lo político, sino lo que existe es el «estar juntos y los unos con los otros, de los diversos» (pág. 45).

En esta relación entre diversos, señala Arendt (2001) están siempre presentes los prejuicios, sin los cuales el ser humano no puede vivir. Los prejuicios constituyen parte fundamental de la vida humana y de su cultura, pues es a partir de ellos que es posible juzgar en la vida cotidiana la existencia de auténticos prejuicios de los que no lo son. Esto ocurre cuando se afirma, en la vida cotidiana, la existencia de un prejuicio especificando a la vez que no es un juicio, cuando se alude a ellos con expresiones como «se dice», «se opina», sin afirmar que haya constancia de tales dichos u opiniones. Los prejuicios no dependen de un vínculo personal, pero cuentan con el asentimiento de los demás; por tanto, proporcionan cierta certeza a los seres humanos. Es decir, a través del prejuicio, así como del juicio, «la gente se reconoce y se siente afín, de manera que quien esté preso en los prejuicios siempre puede estar cierto de algún resultado» (pág. 53). Por ello tienen un papel importante en lo social, puesto que por medio de ellos se admite a unos determinados tipos humanos y se excluye a otros. El prejuicio está anclado en el pasado y se convierte en prejuicio al ser arrastrado del pasado sin cuestionarlo, convirtiéndose en cosmovisiones e ideologías que «protegen de toda experiencia, ya que en ellas todo lo real está al parecer previsto de algún modo» (pág. 55).

El punto central de la política, señala Arendt (2001) se halla en la preocupación por el mundo, y no en la preocupación por el ser humano. Pero existe un prejuicio en la época actual que supone que los problemas en el mundo se deben a un problema en la esencia o naturaleza del ser humano, pues se dice que «o se ha salido de quicio o está en peligro o en cualquier caso es lo que hay que cambiar» (pág. 57).

Proponer que se debe cambiar al ser humano para poder remediar los problemas del mundo contemporáneo es, para Arendt (2001), una idea profundamente apolítica, pues donde tienen lugar los asuntos humanos, señala, es en el «espacio entre» los seres humanos, que es el mundo, y no en la esencia de los seres humanos. El estado actual del mundo no se debe por tanto a la reproducción de una esencia de los seres humanos, sino a lo que los mismos seres humanos son capaces de producir, «algo que no son ellos mismos, a saber, cosas, e incluso los ámbitos denominados animicos o espirituales son para ellos realidades duraderas, en las que poder moverse, sólo en la medida en que dichos ámbitos están cosificados» (pág. 58).

Esta apreciación puede tener una correspondencia, por ejemplo, con el incremento de profesiones que se dedican al «trabajo sobre el otro» (Dubet, 2002), o con el incremento en el campo educativo de programas compensatorios o crecientes descubrimientos de profesiones que indagan o atienden a los handicaps, a personas con necesidades educativas especiales (Illlich, 1985), entre otras profesiones. Pero en esta investigación nos interesa destacar el análisis de estos prejuicios articulados con el mundo de relaciones conflictivas presentes entre maestros, como veremos más adelante.

Metáforas del miedo

Es a partir de las reflexiones planteadas anteriormente que se centra el siguiente análisis sobre un conjunto de prejuicios, que se consideran como verdades establecidas, que regulan, excluyen e incluyen a los maestros en el ejercicio de su profesión y en la realización de su formación. El miedo forma parte importante de estos prejuicios, condicionando la actuación y formación de los maestros. Antes de proceder con el análisis se presenta una definición de este concepto:

Miedo es perturbación angustiosa del ánimo ante un peligro real o imaginario, presente o futuro [...]

Temor o recelo que alguien tiene de que suceda algo contrario a lo que desea [...]. El miedo es un temor menos reflexivo, el terror, pavor, espanto son miedo intenso; el miedo se orienta hacia un peligro determinado, por lo que se lo distingue de la angustia (*Gran Enciclopedia Larousse*, 1979).

Esto es, podemos sugerir el análisis del «miedo» a partir de la percepción que tienen los maestros de la existencia de peligros que los amenazan y los condicionan a limitar su actuación docente. Para intentar analizar esta problemática recurrimos a un prejuicio expresado en forma de metáfora que nos permite un primer acercamiento:

«Perro no come perro. Maestro come maestro» (NC María).

Esta metáfora es frecuentemente empleada en el ámbito magisterial para definir una percepción que tienen los maestros para explicar el tipo de relación que se establece entre ellos. Es decir, como autopercepción, puede ser comprendida como una forma identitaria de autorreconocimiento de su práctica política.

El enemigo número uno del maestro es el mismo maestro. El maestro te hace garras, te desprestigia. Un mismo compañero. Uno no se cuida ya de la comunidad, se cuida del compañero.

Son situaciones en las que se trata de atacar o perjudicar a alguien por envidia o por celos. Por ejemplo, en casos en que alguien llega a un puesto en mejores condiciones que otro, tales como un ascenso a supervisor o a director. Frente a esta situación, los maestros, en lugar de apoyarlo, lo critican, se confabulan con otros compañeros, y le empiezan a echar «carrilla»¹² hasta que al final no pueda aguantar la presión y renuncia. Y, ya. Los demás se quedan a gusto (NC María).

Esta metáfora adquiere una función reguladora pues define las interacciones que se realizan entre maestros así como aquellas que se realizan con sus autoridades educativas. De igual modo, delimita las características y alcances de estas intervenciones. A partir de ello encontramos una regulación o autorregulación posible de la acción de los maestros.

Esta metáfora nos puede referir por un lado a una visión épica de la formación, haciendo referencia a una perspectiva agonista que presenta la formación del ser humano, vista como una batalla que los confronta, en la cual se juega la vida o la muerte. Pero también la metáfora puede ser referida a una perspectiva orgánica, siguiendo el concepto de metáfora orgánica de Bauman (2003) según la cual las relaciones pueden ser analizadas en base a referencias corporales. Vemos, por tanto, una compleja red de concomitancias entre campos de saber diversos que nos obliga a buscar posibles bifurcaciones en el análisis de la misma.

Según Luke (en Bauman, 2003), «la especialidad de las sociedades tradicionales se organiza en torno de las aptitudes generalmente no mediatizadas de los cuerpos humanos corrientes» (pág. 26), de manera tal que las acciones pueden ser expresadas por medio de relaciones tales como el cara a

12. Carrilla: hace referencia a la realización de comentarios que intentan golpear, molestar, desestabilizar, incomodar a otro, sea plantado directamente al otro, o de manera indirecta en conversación con otros. En el *Diccionario de la Real Academia Española* (2001) se define como «bofetada» (pág. 464).

cara, cuerpo con cuerpo, ojo por ojo. Sin embargo, con el progreso de medios artificiales y cada vez más tecnologizados, señala Bauman (2003),

el espacio se «procesoó/centró/organizó/normalizó» y, sobre todo, se emancipó de las restricciones naturales del cuerpo humano. A partir de entonces, el «espacio» es «organizado» por la capacidad de los factores técnicos, de la velocidad de su acción y el coste de su uso (pág. 26).

A partir de estos referentes, se puede plantear que en la metáfora «Perro no come perro. Maestro como maestro» está presente la prevalencia de un tipo de relación premoderna, en transición o cruce con un tipo de relación impuesta por la modernidad tardía (definida como posmodernidad por diferentes autores). En este nuevo contexto, los espacios, y por tanto las relaciones entre seres humanos, tienden a perder la referencia corporal, comunal y local.

Así, en el campo de la formación de maestros, podemos distinguir que frente a las crecientes demandas que les exigen más autonomía, más flexibilidad y creatividad, se realizan desplazamientos que dan lugar a formas identitarias definidas en torno a relaciones conflictivas, en las que el miedo ocupa un lugar importante. Este nuevo marco puede ser analizado a partir del concepto «crisis de las identidades categoriales de oficios» formulado por Dubar (2002, pág. 143), como una forma identitaria enfrentada a la individualización de las situaciones de empleo y de trabajo.

En el siguiente apartado se analizará esta situación a partir del miedo a la crítica, en el ámbito de la interacción formativa de maestros.

Miedo a la crítica

En esta percepción relacional de los maestros, encontramos en su forma más descarnada, esta situación de crisis identitaria categorial de los maestros. Veamos una descripción de la misma en el siguiente relato:

Tenemos miedo a la crítica. O sea se dice que el maestro es el peor enemigo del maestro. Yo pienso que a veces también ese puede ser un pretexto para que a lo mejor mi miedo a que mis compañeros me tachen como un ignorante. Si yo expongo a lo mejor que «yo batallo para explicar el algoritmo de la división», a lo mejor al exponerlo [me expongo] a que mis otros compañeros maestros, me van a criticar, van a pensar que no sirvo. Muchas veces eso nos impide a que en una reunión colegiada realmente expresemos en qué tenemos problema. En ocasiones, en las reuniones colegiadas expresamos sobre problemas o necesidades de los alumnos, nomás que los niños son bien desordenados, que este niño tiene este problema, pero nunca decimos «yo tengo esta deficiencia, ¿cómo la puedo superar?» (Puro, 1502, 1516).

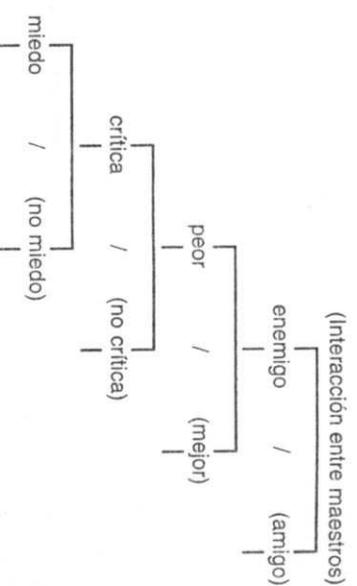


Figura 11. Interacción entre maestros (Navia, 2005).

En este caso, Puro hace referencia al «miedo a la crítica», el cual supuestamente se da en un contexto de enemistad. Este «miedo a la crítica» se presenta como una forma que define las interacciones entre maestros. Si el maestro es «enemigo» del maestro, entonces no es posible, señala la expresión, la relación entre maestros. En la Figura 11 se ve con detalle la afirmación del primer párrafo.

En el texto se sugiere la existencia de una relación directa entre el miedo y la interacción entre maestros. En este caso, el «miedo a la crítica», se explica porque el orden de las relaciones entre maestros se distribuye entre las amistades, en un nivel de gradación que iría de la amistad, a la enemistad y a la peor enemistad.

En el análisis planteado sobre los espacios informales o anónimos que el maestro construye para establecer una interacción formativa (véase el apartado «Espacios del anonimato», en la pág. 169) se plantea que el maestro busca y crea espacios insólitos de interacción y de intercambio de opiniones sobre su problemática docente. Es decir, expresa una necesidad de comunicarse competentemente con otros maestros, en un intento por expresar y exponer su problemática ante otros y de establecer consensos, en este caso en un proceso autoformativo. Se analiza también que, con esta intención y necesidad de comunicación se descarta el supuesto o el prejuicio que plantea que el maestro niega la interacción formativa con otros maestros que buscan una interacción formativa. Considerando lo anterior, se comprende que el miedo que el maestro expresa frente a la posibilidad de establecer una comunicación crítica, no estaría condicionado por un supuesto no deseado de establecer algún tipo de interacción comunicativa entre maestros. Vemos en cambio, que la relación de comunicación, en este caso distorsionada, que valora al otro maestro como el «peor enemigo», coloca al maes-

tro ante una paradoja, pues, por un lado, reconoce la necesidad de comunicación entre maestros, sobre todo la comunicación de las experiencias, que le permite establecer una interacción formativa, y por el otro, reconoce o se representa una posibilidad de peligro al emprender este acción comunicativa. El maestro se encuentra entonces en una disyuntiva de incertidumbre y de riesgo frente a la acción comunicativa crítica que, sin embargo, parece estar dispuesto a recorrer, como veremos en el apartado aludido, en espacios más seguros, los «no lugares», los «espacios del anonimato» (Auge, 2001).

¿Qué plantea al respecto Puro acerca de los peligros que implica el hablar, el expresarse? Una respuesta a la pregunta se puede inferir a partir del segundo enunciado cuya expresión, en sí misma, no es tan clara, pero sugiere que un peligro percibido es el ser nombrado o percibido como poseedor del atributo «ignorante», es decir, «ser tachado de ignorante». Si bien Puro intenta deslindarse de esta creencia, al alegar que puede ser un «pretexto» para evitar la comunicación entre maestros, en el siguiente enunciado parece confirmar la presencia de un miedo más profundo, que señala el ser calificado o juzgado como una persona que «no sirve».

Lo que parece claro en este párrafo es que la interacción formativa de los maestros está condicionada por el miedo que los califica, los define y los coloca en determinadas posiciones, en el lugar de los ignorantes, los no ignorantes, «los que sirven» y «los que no sirven». ¿Cómo se puede lograr esta calificación, que sin duda permite incluir y excluir de los espacios de la interacción verbal a los maestros, o a la voz de éstos, sea en los espacios formales de interacción entre maestros, tales como las reuniones de maestros, talleres de formación, u otros espacios asignados institucionalmente para ello? Lo que aquí parece revelarse es que el arma, o el instrumento de medición que se interpone entre los maestros, en esta «guerra de enemigos» entre maestros, es el saber. Es decir, por medio de éste se puede ubicar a los maestros que saben, los no ignorantes, de los que no saben, los ignorantes, es decir, los que «no sirven», distinción que está claramente expresada en el texto con la palabra «tachar».

¿De qué manera opera esta arma, es decir, el saber, como unidad de distinción, para colocar o posicionar a los sujetos en los espacios comunicativos? ¿Cuál es este saber que está en juego? ¿Cómo se distribuyen estos saberes en los diferentes espacios de formación? Lo que está en juego es el saber que ofrece peligro al ser nombrado, como mencionaría Foucault (1980), es lo innombrable, en este caso es justamente el expresarse mostrando el saber experiencial, las problemáticas de la práctica docente, que se definen o son vistas como «deficiencias» propias del docente.

Para ver esta situación se ahonda el análisis, considerando los enunciados:

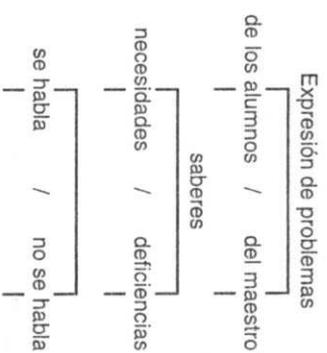


Figura 12. Expresión de problemas en reuniones (Navia, 2005).

«En ocasiones en las reuniones colegiadas expresamos [opiniones] sobre problemas o necesidades de los alumnos. Nomás que los niños son bien desordenados, que este niño tiene este problema, pero nunca decimos “yo tengo esta deficiencia, cómo la puedo superar”.»

En la Figura 12 podemos apreciar que uno de los elementos prohibidos, sobre los que no se permite hablar, al menos en las reuniones colegiadas, pues de hacerlo el maestro se sentiría amenazado, es sobre las «deficiencias» de los maestros y la búsqueda de alternativas para su solución. Esto es, hablar de la práctica docente y de la experiencia formativa, se presenta como un tabú, algo prohibido en estos espacios, y en cierta manera en los espacios de formación docente, condicionando con ello las posibilidades de autoformación de los maestros, como veremos en el siguiente apartado.

Miedo a ser reprimido

En el discurso pedagógico actual se ha retomado el concepto de la educación a lo largo de la vida, con el que se pretende ampliar el concepto de educación, evitando circunscribirlo a espacios temporales o espaciales. De los (1997) señala que con este concepto se intenta romper con distinciones tales como entre la educación de adultos en contraposición con la educación de los jóvenes o con la educación básica. El autor ha sugerido en este tenor recuperar el concepto de formación permanente, según el cual «el período de aprendizaje cubre toda la vida, y cada tipo de conocimiento invade el ámbito de los demás y los enriquece» (pág. 107). Así, la formación permanente puede ser valorada por sus «ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y en el espacio».

El Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 recupera en diferentes espacios el concepto de educación para la vida. En él se formula

que en algunos espacios se traslapa con el concepto de educación a lo largo de la vida. Con el empleo de este concepto se intenta responder a la problemática del rezago educativo, así como enlazar la propuesta educativa con el contexto de cambios que caracterizan el mundo actual. En dicho programa se dice:

El acceso a la educación no debe restringirse a una sola etapa de la vida, sino que debe ser una oportunidad que debe ofrecerse a lo largo de toda ella, pues la educación para la vida y el trabajo es motor del desarrollo humano, así como exigencia del mundo moderno, de la globalización de la economía y de las profundas transformaciones que experimenta nuestra sociedad en todos los órdenes. La educación a lo largo de la vida se vislumbra, pues, como uno de los grandes retos al que habrán de enfrentarse las sociedades del futuro (pág. 227).

Puro recupera el concepto de educación para la vida expresando una preocupación pedagógica sobre la formación de los niños, pero destaca cómo enlaza esta reflexión con la formación de los maestros, particularmente en su relación con el orden disciplinario prevaliente en el contexto laboral de los maestros:

Nosotros como maestros [debemos] tratar de que la educación de nuestros alumnos sea una educación para la vida. Se habla mucho de eso, ¿verdad?, de educar para la vida. Y nosotros, a lo mejor, realmente darles eso, ¿no? De que vamos a educar a nuestros niños para la vida. Y al educarlos para la vida se tiene que hacer en todos los sentidos, el de cómo nutrirse, el de cómo a lo mejor deben de pensar, cambiar el pensamiento de ser muy conformistas.

A lo mejor tenemos que cambiar nuestra manera de pensar, de ser capaces de decir lo que sentimos sin miedo al qué dirán, sin miedo a ser reprimidos. Hay muchos maestros que a lo mejor no hablamos porque tenemos miedo a lo mejor de ser reprimidos ya sea por el supervisor, por las autoridades, por equis (Puro, 1731, 1742).

Lo que Puro está revelando en este texto es justamente cómo pensar la inserción de propuestas pedagógicas actuales, tales como la educación para la vida, a la luz de la realidad en la cual está inmerso. Es decir, cómo pensar hoy la educación para la vida, considerando las prácticas de control y disciplinamiento que se entrecruzan con la acción docente. Lo que el maestro logra en la construcción de esta idea es marcar la línea entre lo que «se le dice», lo que se le formula como el «deber ser» y lo que para él pueda significar el «ser» en contexto. El maestro pone en cuestión las posibilidades de formarse que tiene como maestro, como ser humano, a partir de la conciencia de que en su contexto no se tiene libertad ni para hablar, ni para actuar.

El «deber ser» estaría expresado en el texto como el «tratar» de hacer, o «a lo mejor... darles», aquello de lo que «se habla mucho», es decir, la educación para la vida. Sin embargo, él mismo antepone la dificultad cuando se refiere al «tratar» y «a lo mejor». No lo toma como algo dado, sino como algo que le puede representar un problema, algo que puede intentar pero que advierte dificultades para su realización.

La idea de que el enfoque de educación para la vida debe abrirse en «todos los sentidos», implicaría para el maestro poner en cuestión una manera de «pensar», que en este caso se expresaría como el «pensamiento muy conformista». Así, el maestro se ve impelido a redirigir su mirada hacia el «ser», a «reconocer-se» y a reconocer su inserción en un contexto particular que parece restringir la posibilidad de implementar este enfoque.

Cuando él se plantea la intención de «cambiar el pensamiento de ser muy conformistas», parece enlazar dos preocupaciones pedagógicas. En primer lugar, aquella que toca el problema de que los alumnos, en el contexto educativo actual, puedan estar siendo formados bajo este pensamiento, el «conformista». Sin embargo, la palabra «conformista» hace que su mirada gire hacia sí mismo como maestro y, de algún modo, hacia el maestro en general «conformista». Hay una ambigüedad en este puente de enlace entre los alumnos y los docentes, pues el término conformista, parece ser más propio del adulto que del alumno. Sin embargo, esta ambigüedad, propuesta por el giro del texto, del sujeto alumno al sujeto adulto, parece indicar una relación de causalidad entre el conformismo del maestro (u otros) y el de los alumnos, en un descubrimiento, en la construcción del relato, de cómo la educación del contexto en el cual se encuentra el maestro, pueda estar promoviendo el conformismo en los niños. Este conformismo, de niños y maestros, está articulado al miedo de actuar, de hablar y de exponerse.

Se explica entonces por la presencia de una «cultura del miedo», que limita la interacción formativa tanto de maestros como de alumnos. Regresemos nuevamente al Programa Nacional de Educación, que formula como un objetivo de la calidad en la educación básica «el desarrollo de las competencias cognoscitivas fundamentales de los alumnos, entre las que destacan las habilidades comunicativas básicas, es decir, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar» (pág. 124).

Analicemos este objetivo con el contexto en el que el maestro ejerce su profesión, en el cual la palabra, la expresión, la comunicación parecen estar en entredicho, al encontrarse fuertemente limitadas, tanto en los espacios de formación formal como no formal de los maestros, como en el ámbito laboral. En la formulación de Puro, se plantea cambiar la manera de pensar, lo que exige:

- Ser capaz de decir lo que se siente.
- No tener miedo al qué dirán.
- No tener miedo a ser reprimidos o reprimidos por el supervisor o las autoridades.

Con esta preocupación pedagógica, se formula entonces una crítica a la posibilidad de hacer realidad o de implementar una propuesta educativa que replantee y amplíe las dimensiones espacio-temporales de la educación, otorgue mayor flexibilidad y acceso a la educación y promueva espacios de autoformación, en un contexto magisterial en el que está presente una cultura del miedo a la expresión de la experiencia formativa.

Se puede señalar entonces que el enfoque de la educación para la vida, no sólo debe verse bajo una dimensión práctica, ligada al mundo laboral, a los cambios del mundo globalizado, para abatir el rezago, sino también debe ir ligada a la vida misma. Pero la posibilidad de desarrollarse en estos términos sólo es posible cuando el ser humano tiene la libertad de hablar, de expresarse y formular lo que piensa sin tener miedo a ser reprimido.

Miedo a la comunicación

Un espacio donde igualmente se presenta el miedo es en la relación con los pares, sobre todo en lo que se refiere a intercambiar opiniones acerca de las dificultades con las que se enfrentan en su práctica docente. En algunos casos se expresa como una manifestación de vergüenza, en otros como temor, en otros como una dificultad para «compartir».

A continuación, se presentan dos relatos de una maestra sobre sus estudios recién concluidos de licenciatura en educación, en la UPN, y a su papel como supervisora, que asume un año antes de la entrevista.

Y sobre todo la dinámica que se da en la Le'94 porque es el compartir, el intercambiar, el expresar cómo lo hacen y bueno, en un inicio es muy difícil, muy difícil decir qué es lo que estoy haciendo, cómo lo estoy haciendo, porque somos muy celosos con lo que hacemos los maestros (Lara, 1036, 1040).

Hay compañeros que les da vergüenza y dicen, «no eso yo no lo he hecho», aun cuando ya lo hayan, lo hayan hecho. Entonces, sí nos da ese temor de decir qué estamos haciendo, de compartir (Lara, 1064, 1067).

Llama la atención la aparición de conceptos como «vergüenza» y «celos», asociados con «compartir» y «expresar». Regresando con las dificultades que el maestro enfrenta en relación con su competencia comunicativa, distinguimos acá que la expresión de la maestra, y por tanto la

posibilidad de establecer una comunicación con sus pares, está rodeada de un estado emocional ligado a los celos y a la vergüenza. Según la Real Academia Española (2001), vergüenza se define como la «turbación del ánimo que suele encender el color del rostro, ocasionada por alguna falta cometida, o por alguna acción deshonrosa o humillante, propia o ajena». También está asociada, según el mismo diccionario a una «pena o castigo que consista en exponer al reo a la afrenta y confusión públicas con alguna señal que denotaba su delito» (pág. 2289). Se han retomado estas dos significaciones de la palabra «vergüenza» a partir del reconocimiento de que las dificultades de comunicación de los maestros son vividas como carencias, como faltas que se viven de manera personal, como estados anímicos prejuiciados en el sentido que Arendt (2001) apunta sobre la responsabilización de los problemas que se adjudican cada vez más al supuesto «carácter esencial» del ser humano, y no sobre el mundo de las relaciones que se construye entre ellos.

Habemos maestros que nos da miedo compartirle al maestro del otro grado, si yo tuve problema con un contenido de áreas o de equis, de matemáticas, «Mis alumnos no lo entendieron». «Yo no logré hacerme entender con ellos», y este, «yo, soy celoso de eso, que no pude hacer con mis alumnos». Porque no le gusta compartir, «Tú, ¿cómo le hiciste cuando tuviste un problema en este contenido?», «A ver, muéstrame, dime algo, porque mis alumnos no agarraron nada». O sea no queremos darle a conocer al maestro nuestra forma de trabajo por temor a que nos vaya a criticar, a que lo vaya a contar más adelante y ¡a, ¡a, ¡a se burlen de nosotros.

A eso se refiere la palabra celoso y es lo que muchos maestros tienen eso, de que no quieren decir, de que no quieren participar cómo están trabajando, cómo integran sus grupos, qué dinámicas emplean, por temor a ser criticados (maestro-esposo de Lara,¹³ 1071, 1086).

Los celos, en este caso, están asociados a la dificultad que se le presenta a la maestra frente a la acción, lo que se hace y cómo se hace, es decir, para expresar las experiencias propias del maestro en su práctica docente, lo que quedaría en el campo del saber experiencial. Cuando la maestra señala «porque somos muy celosos con lo que hacemos los maestros», puede ser interpretado como:

- a) Somos muy temerosos de exponer alguna falta cometida en nuestra práctica docente.

13. Durante la entrevista a la maestra Lara estuvo presente su esposo, también maestro. En pocos espacios, intervinó para ampliar u aclarar sobre la temática.

- b) Exponer nuestra práctica puede colocarnos en una situación deshonrosa.
- c) Mostrar nuestras prácticas evidencia ante los otros el delito de nuestras faltas.

Si tomamos en consideración que muchos maestros se forman en un contexto en el que no está permitido expresarse, puesto que la expresión ha estado sometida en la historia de su formación a la penalización y al castigo, entendemos entonces que, en el contexto de la formación permanente del maestro, este obstáculo para la comunicación se interpone a la interacción de los maestros. En el segundo párrafo se ve este problema con mayor claridad, pues «decir», o «compartir», asociados con el «temor», o limitados por él, indican un silenciamiento. Este silenciamiento puede ser visto como tecnología del yo, internalizada, que ajusta y coarta la libertad del maestro frente a un sistema penalizador.

El maestro se encuentra pues entre la espada y la pared al no encontrar una responsabilización de esta dificultad de comunicación, más que en sí mismo y no encontrar a un alguien, como señala Arendt (2001), con quien confrontar acerca de su problemática en la formación y la experiencia docente, pues es justamente en la relación entre los seres humanos, diversos, donde ésta se pueda plantear.

Como hemos visto atrás, no existen en el ser humano, una esencia o una naturaleza que conduzca a la construcción de un mundo exterior que pueda convertirse contra el ser humano. Lo que existe es una cultura, un mundo de creencias, de cosas que los seres humanos producen, «del que los hombres ya no son dueños, del que están tan alienados que el automatismo inherente a todo proceso puede imponerse sin trabas» (Arendt, 2001, pág. 58). Entre estas producciones del mundo de la cultura se encuentran los ámbitos anímicos y espirituales, cosificados, como realidades duraderas en las que poder moverse. Es aquí donde podemos ubicar la relación entre un silenciamiento y la cultura del miedo, que limita la creación de espacios que favorezcan la interacción formativa de los maestros. Encontramos entonces que, a partir de esta cultura del miedo, se explican las dificultades de interacción formativa en los maestros, a partir de prejuicios que reducen la problemática a aspectos conductuales o personales, tales como los celos, el temor a la burla, el temor a la crítica, la envidia, etc.

Profundizando un poco más en la definición de celos en la interacción formativa de los maestros, parece importante destacar que al relacionar las palabras «expresar» y «compartir» con la acción de exponerse ante situaciones en las que pueden ser «evidenciados o humillados», se expresa una

enorme inseguridad de los maestros en el contexto en el que se mueven. Frente a esta inseguridad se producen entonces un conjunto de ilusiones, de «cegueras paradigmáticas» (Morin, 1999, pág. 9). Esto significa que «los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscritos culturalmente en ellos» (pág. 9), que reflejan la conceptualización y operaciones lógicas del individuo, y que llevan a su vez a dilucidar, cegar, revelar u ocultar, la verdad y el error (véase el apartado «Cegueras del saber», pág. 175).

Una forma de comprender las cegueras como formas de enfrentar las inseguridades de los maestros, son las fábulas. Según Dubet (2002), tomando el caso de los maestros (*les instructeurs*) en Francia, éstas se construyen para encontrar «consolaciones», es decir, con ellas se trata de buscar una forma de permanecer en determinadas creencias, aun cuando los maestros no crean en ellas. Así, «la exposición personal, la obligación de creer en ello [los objetivos formulados en el programa institucional] y la distancia entre los objetivos anunciados y los hechos entrañan un sentimiento de culpabilidad difuso, sentimiento del que hay que desprenderse acusando a los otros de la falta y del “pecado”» (pág. 116).

Una vez expuesto el interés por entablar una comunicación entre maestros, en la cual se plantee la problemática de la distancia entre los objetivos pedagógicos que se formulan y los hechos, es decir las prácticas reales puestas en juego por los docentes en las escuelas, el maestro, identificado como un ser «celoso» de su experiencia, puede desarrollar resistencias para aceptar el diálogo. Así, Lorca expone una situación hipotética, que expresa una situación defensiva ante el requerimiento de un diálogo:

Entonces podemos llegar a decir, bueno «¡Qué, te metes conmigo!»
¿Verdad? «¡Es mi estilo de enseñanza!»; «¡Es mi forma de enseñanza! Y ahí ya nace como una especie de celo, y una especie de células aparte de cada maestro (Lorca, 630, 635).

El recurso a la metáfora orgánica, el «nacimientito» de «células aparte» muestra una interpretación según la cual el acercamiento para establecer un contacto comunicativo se vuelve una amenaza y una provocación que abunda más la separación, la distancia entre maestros. El empleo de la palabra «celos», una expresión del campo anímico, enlazada con la palabra, «células», del campo biológico, en concomitancia con el campo educativo, parecen mostrar una imposibilidad de diálogo, pero ésta, de manera paradójica, se explica con una referencia de la naturaleza. Visto de este modo, parecería que para los maestros los celos pueden ser comprendidos como parte de la naturaleza humana. Los celos, en este caso, parece que nacen, como las células, de uno mismo, es decir de la naturaleza misma del ser hu-

mano. Sin embargo se plantea la idea de la existencia de células separadas, según la cual los maestros estarían determinados por naturaleza a estar separados, a pesar de estar juntos uno al lado del otro. Se reconoce entonces la presencia de otros, pero no con otros, es decir, de una relación de proximidad pero que se realiza en la separación, es decir en la incomunicación.

Los maestros somos tan egoístas que no compartimos ni nuestras necesidades, ni nuestras carencias. O sea no digo yo a los maestros, que yo no sé de esto, cómo lo haré, difícilmente lo decimos (Lugo, 152, 155).

La Real Academia Española (2001) define la palabra celo como «recelo que alguien siente de cualquier afecto o bien que disfrute o pretenda llegar a ser alcanzado por otro» (pág. 493). Así, esta idea de celo, entendida como no compartir, de guardar para sí la propia experiencia, incluso las necesidades y carencias, es interpretada como si formara parte de la naturaleza humana, o de la naturaleza de los maestros. La experiencia del maestro nuevamente se devela como un tabú que impide, paradójicamente, la realización de una necesidad de establecer una relación con otros y de reconocerse entre maestros tanto como seres humanos como, fundamentalmente, profesionales, para los que la interacción formativa es vital para el ejercicio de su práctica docente.

No hay acción, para Arendt (2001) si no hay relación entre los otros, ni libertad si no hay acción, porque se es libre mientras se actúa. Y más aún:

La acción sólo es política cuando va acompañada de la palabra (*lexis*), en la medida en que ésta última convierte en significativa la *praxis*. Y, en este sentido, la palabra es entendida como una suerte de acción, como una vía para conferir sentido y durabilidad al mundo y para decir nuestra responsabilidad con respecto a él. La responsabilidad queda aquí vertebrada, como ha señalado con acierto Michael Denney por tres elementos distintos pero estrechamente relacionados: declarar la presencia de lo que está presente, declararse uno mismo presente y declarar un nexo entre sí y lo que está presente (pág. 27).

Me parece importante señalar que la inseguridad que los maestros manifiestan ante la idea de «exponer» su experiencia, al ser interpretada en esta última dimensión, como celos posesivos, expresa también una doble negación. La experiencia, es un bien valioso que el maestro posee, ha sido construida por él a lo largo de un proceso autoformativo, sobre todo en los primeros años de ejercicio profesional y esta posesión no se quiere compartir, es decir, comunicar. Entonces, la negación se expresa en que, por un lado, existe un temor a exhibir la experiencia, como construcción propia y, como tal, posiblemente compuesta por logros así como por «errores», «fallas» y

«fallas» y, por tanto, sujeta a «penalización» (a «crítica», a «burla», a sanción); por el otro lado hay un deseo de no «compartir» aquello que se ha logrado con recursos propios, en un medio caracterizado por el miedo a hacer uso de la palabra. Es decir pareciera que el deseo de no compartir esconde tras de sí una necesidad de sobrevivencia, que pudiera ser interpretada por las condiciones actuales de un creciente sentido de competitividad.

Pero suponiendo el caso ideal en el cual, en el contexto de la microcultura escolar, este sentido de competitividad y a su vez de temor para exhibir la experiencia pudieran ser superados, logrando con ello un espacio de comunicación que propiciara la interacción formativa entre maestros. Surge la interrogante: ¿es posible su existencia en el marco de un contexto más amplio, en un sistema educativo con una estructura administrativa anclada en estructuras burocráticas e impulsada a la vez hacia cambios que tienden más a procesos de gestión, de evaluación de servicio de la educación y de competitividad?, según lo sugiere Dubar (2002).

Sigamos con Lorca, quien relata la experiencia de su escuela al entrar en el Programa Escuelas de Calidad, en la cual existe un ambiente de comunicación y de trabajo colaborativo, favorecido por el director y la disposición de los maestros en ella: «Es una clave eso, tener buena comunicación entre los maestros, que no haya celo profesional. En nuestra escuela no lo hay» (Lorca, 587, 589).

Sin embargo, si bien la comunicación genera condiciones favorables de trabajo entre maestros, una alta motivación y la apertura de libertad en su práctica docente, el maestro muestra cómo la introducción de procesos de evaluación externos por parte del sistema educativo, genera condiciones que limitan su acción, con la consecuente restricción en los márgenes de libertad profesional.

Mire, nuestra escuela está en escuelas de calidad. Primero empezaron diciéndonos que ¡Uh! Mucha libertad y que nosotros víeramos la forma más fácil de cómo sacar adelante nuestra escuela. ¡Ah! Empezamos ¡muy entusiasmadros! ¡muy entusiasmadros! En los niños ¡se reflejó todo! En los padres de familia, en los niños, en nuestra escuela ¡todo! Hasta la gente decía: «Los maestros han cambiado». Muy bien.

Pero luego, de repente, nos dijeron: «Ahí va la primera evaluación externa. A ver cómo va su escuela. Ustedes nos dicen que va muy bien, pero ahora necesitamos confirmarlo».

Y nos enviaron unos exámenes muy tradicionalistas. Entonces uno dice: «¿qué pasó? [...] Es decir, a los niños les están preguntando cosas que ni siquiera utilizan en la vida diaria y en un principio nos decían que eso iba a ser. Entonces los niños tienen que contestar un examen y ese examen, es el que

nos mide a nosotros. Entonces ahí sentimos una forma de control bastante poderosa. Es decir, «¡Ah caray! Entonces para ustedes siempre vamos a estar mal, porque los exámenes lo están diciendo». Entonces ahí sí sentimos que el gobierno sí nos tiene un poquito controlados (Lorca, 798, 817).

En el primer párrafo queda muy clara la dinámica que se produce con el ingreso de su escuela al Programa de Escuelas de Calidad. Destaca que la libertad es un punto valorado en el proyecto y asumido por los maestros, y el impacto que ello genera en resultados favorables, tanto para los niños como para «todos». En este «todos» están incluidos los maestros, ya que, según la percepción de la «gente» (aquí se da a entender la comunidad, los padres de familia y los maestros mismos), se ha expresado la satisfacción por el cambio. Lo que se muestra en el texto es que es posible crear en el ámbito escolar condiciones de comunicación y de trabajo colaborativo, que orienten el desarrollo de mejoras en la formación tanto de los niños como de la escuela, así como la posibilidad de abrir márgenes de libertad que puedan incidir sobre la transformación de la práctica docente.

Pero aparecen entonces, de manera paradójica, los límites marcados, en este caso, por la evaluación, interpretada como un instrumento de control que se interpone a la transformación y a la innovación, cumpliendo la función de restringir y controlar la autonomía de los maestros en el ejercicio de su práctica docente. Así, consideramos, con Foucault (1980a) que se marca un discurso que establece una dependencia recíproca entre los individuos, en la que no se permite la herejía, el salirse de la norma, es decir, no se permite la transformación ni la innovación en el campo educativo. Por demás sugente aparece la intervención del sistema de evaluación en los siguientes términos:

Ahí va la primera evaluación externa. A ver cómo va su escuela. Ustedes nos dicen que va muy bien, pero ahora necesitamos confirmarlo.

La escuela, desde esta perspectiva, puede estar «muy bien», desde el saber de los maestros, del colectivo de maestros, de la comunidad, del director. Es a todos ellos a los que se les otorga la palabra y el derecho de actuar para poner en práctica una propuesta de trabajo para mejorar la calidad de la escuela. Sin embargo, no toda la palabra, ni todas las acciones quedan en manos de este colectivo, pues en sí mismos, todos estos actores no poseen la autoridad para exponer la verdad, diría Foucault (1980a), no tendrían la cualificación que deben poseer los individuos que hablan para formular los enunciados válidos sobre la calidad educativa, pues no se encuentran en la posición de poder expresar algo válido. Es decir la legitimidad de la palabra no les corresponde en ese régimen de verdad.

Aparece aquí un doble juego de negación: del sistema a los maestros y de los maestros al sistema. Es decir, frente a los logros de la comunicación que se consiguen en la escuela, pareciera que la comunicación no logra trascender los límites de ésta, pues una vez que sale de ella, aparece nuevamente la incommuniación, entre la escuela-maestros con el sistema. Así, el relato de Lorca se propone como una crítica y parece plantear una denuncia, en la que se formula:

- La acción docente de los maestros está sometida a medición, por lo tanto los maestros y su acción pueden ser sometidos a medida, son objetos de control.
- El instrumento de control en este caso es un examen.
- El instrumento de control que mide a la escuela, que mide al maestro es el examen que se aplica a los alumnos.
- Los exámenes tienen un poder de coacción en el que se enfrentan los saberes de unos («ustedes nos dicen»: las autoridades, el sistema), con los saberes de otros, de los maestros. Este poder de coacción «comunica» un posicionamiento de los maestros en el sistema: «los exámenes lo están diciendo».
- La aplicación del examen está orientada a un solo resultado: «Siempre vamos a estar mal».

El maestro ya sabe lo que va a suceder, ya «conoce el resultado», en razón de una desvalorización como docente y su actuar. Aquí, los logros alcanzados por el Programa Escuelas de Calidad en esta escuela, parecen encontrar límites infranqueables en el ámbito de la comunicación entre la escuela-maestros y la estructura burocrática administrativa, pero fundamentalmente por los límites que se imponen entre lo que es valorado como «verdad» por esta estructura administrativa, por un lado, y lo que es considerado como «verdad», o como «saberes experienciales» por parte de los maestros.

Miedo a ser autodidacta

Ser autodidacta puede representar una amenaza para algunos maestros, que tradicionalmente se han desenvuelto en un medio coercitivo a lo largo de su formación. Según Bézille (2003), el concepto de autodidacta adquiere una dimensión identitaria, que caracteriza a una persona con una aspiración a una autonomía socialmente reconocida, con ciertos rasgos de poder y actitud heroica, es decir con una dimensión épica. Si reconocemos las res-tricciones presentes en el sistema educativo y en la cultura del maestro, ser autodidacta para un maestro puede traer algunos «riesgos». Esta amenaza

o riesgos para emprender prácticas autoformativas puede ser analizada a partir de tres dimensiones:

- a) Un modelo de formación altamente heteroformativo e instructivo, en el que los alumnos (ahora maestros) son colocados en una posición de receptores.
- b) Las restricciones disciplinarias y comunicativas de los maestros a lo largo de su trayectoria formativa, que en mayor o menor medida han estado presentes como actos arbitrarios, abuso del poder en la relación maestro-alumno, procesos de selección-exclusión, silenciamiento, entre otras, que ha conducido en algunos casos a la «apatía», a la «pasividad», al «conformismo» y al «tradicionalismo».
- c) La presencia de una cultura del miedo, que se inserta en la cultura magisterial, que encuentra ciertos puntos de anclaje en un sistema burocrático-administrativo, aspectos que enfrentan a los maestros a una aguda lucha interna.

Considerando estos aspectos intentamos analizar cómo, en algunos casos, el miedo parece atravesarse en la trayectoria formativa de los maestros y puede limitar el desarrollo de prácticas autoformativas. Si ser autodidacta puede tener dimensiones heroicas, siguiendo a Bézille (2003), podría plantearse la interrogante de si los maestros podrían encontrar limitantes para asumir prácticas autoformativas y, en su caso, «salir bien librados de la batalla», siguiendo el modelo agonista, que caracteriza el espacio público más como una competencia que como colaboración (Arendt, en Birulés, 2001). El siguiente relato de Puro permite un análisis para intentar comprender esta problemática.

Ellos (los niños) no tienen miedo a nada. O sea si un niño ve una computadora aunque no sepa va y le mueve, y uno, ya de grande ya no, dice: «no ¿y si la descompongo? ¿y si ya no le sé cómo regresarme?», entonces eso es lo que también a veces nos evita que nosotros seamos a lo mejor autodidactas ¿no?, como usted dice, si a lo mejor yo tengo la computadora y por no descomponerla no le voy a mover (Puro, 1035, 1043).

¿A qué le teme Puro en este relato? Podemos encontrar respuestas posibles. La respuesta más simple y expresada es el miedo a la operación o a «descomponer» la computadora, que se puede traducir como miedo a lo desconocido, a lo nuevo.

Una segunda respuesta, sugerida por el maestro es el miedo a perderse en el camino, lo cual sugiere con: «¿Y si ya no le sé cómo regresarme?». Este enunciado tiene un nivel de complejidad mayor, pues nos conduce a un temor relacionado con la perseverancia, la capacidad de tolerar la frus-

tración, que puede estar relacionada con el miedo a la incertidumbre. La intención del maestro es clara, él quiere aprender a usar la computadora. Pero no logra superar la incertidumbre del riesgo que le puede representar seguir un camino desconocido, en el cual, imaginariamente advierte que «podría perderse». Es interesante ver cómo se aprecia en el enunciado la idea de un tránsito, el tránsito de aprender a usar la computadora te lleva a algún lado, sin duda desconocido y misterioso, por ello de «temer». Pero el temor expresado es hacia el retorno, a la idea, no tanto de lo que pueda encontrar, sino de que no pueda retornar al camino conocido.

¿Cuál es el camino que «sabe» y el que «no sabe», cuando se refiere a «si ya no le sé»? El maestro evoca una práctica de formación autodidacta, que si bien no se menciona en estas líneas, corresponde al contexto del relato. Así, si emprender una práctica autodidacta implica recorrer un camino desconocido, que le genera incertidumbre, considerando una yuxtaposición, significa que el camino conocido, y que no genera incertidumbre al maestro Puro es el heteroformativo.

Encontramos pues la presencia de un conjunto de factores que afecta a la disposición de los maestros a entrar en procesos de autoformatión, factores que se expresan en miedos, en cegueras, en fábulas, en controles, en la internalización de una formación disciplinaria, que impiden la ruptura de sus prácticas de formación tradicionales.

Procesos de control: exclusión e inclusión

La calificación, como instrumento de evaluación, es un elemento que está presente a lo largo de la trayectoria formativa de los maestros, sea en la formación básica, en la formación inicial o en la formación continua. Sin embargo ésta trasciende los límites de las instituciones formales de formación y se inserta en las trayectorias laborales, habiendo algunas veces poca claridad en la distinción de ésta como elemento de evaluación formativa de los alumnos y/o como elemento de evaluación del desempeño de maestros y, en algunos casos, se denota como instrumento de control.

Considerando lo anterior, se realiza el análisis de lo que implica la evaluación en ambos niveles, en el proceso formativo y en el campo laboral. Se intenta establecer algunos puntos de enlace entre ambos, que nos permitan sugerir la existencia de una continuidad, de un proceso de inclusión/exclusión presente desde las instituciones formadoras de docentes hasta el campo de la práctica docente, que integra y regula los procesos de formación continua y de evaluación del desempeño docente.

Tabla 6
Inclusión-exclusión en el sistema escolar

Maestro	Alumnos elegidos	Alumnos excluidos
Lorenzo Crítica	Los que saben más Los que sacan ochos, nuevos dieces	Cinco, no. Es que tú no entienes; tú eres el burro, tú no entienes, no aprendes
Luz infancia	Siempre escogían al alumno que leía tantas palabras por minuto	Como que te iban rechazando
Lara infancia	Ella me prefería mucho porque siempre era muy rápida	
Lorca Crítica	Para mí, todos merecen un diez, por el esfuerzo que hacen	Los que no hacen esfuer- zo, los que son más hijos, son los que se merecerían menos calificación
Luis infancia Crítica	Yo no me sentía, acá, de los niños sobresalientes, pero me escogió a mí. Hay que dar algunos resultados Eso en el caso de los que ganan	En los otros casos extremos, donde ni una cosa ni otra

Fuente: Navia, 2005.

Evaluación del aprendizaje y disciplina escolar

Algunos maestros perciben que ellos pudieron ser «elegidos» (incluidos) por parte del sistema o algún maestro en el curso de su escolarización. Destacan en estos casos los maestros Primo y Puig y la maestra Lara. En el primer caso el maestro fue «elegido» por tener un buen desempeño o buenos resultados en las evaluaciones que se realizaban en los concursos académicos escolares. En el segundo caso, la «elección» se determina por su competencia lectora y escritora, fungiendo como un elemento de apoyo a sus maestros o incluso supléndolos durante sus períodos de ausencia. En el tercer caso, Lara establece una relación afectiva con su maestra, fungiendo igualmente como apoyo a las actividades que se realizan en el aula.

Otros maestros, manifiestan haber vivido más bien situaciones de exclusión en el aula, como es el caso de Luz, Lorenzo, Lorca, entre otros. En este apartado se analiza cómo se construyen, en el ámbito escolar, formas de in-

clusión/exclusión de los alumnos, entre las cuales la evaluación y los cursos escolares constituyen los mecanismos para su implementación. Los alumnos en la escuela primaria son percibidos de diferentes maneras por parte de sus maestros y a partir de esta percepción advierten actos de exclusión e inclusión. Más adelante, los maestros, en el ejercicio de su práctica docente, continúan con esta práctica, reflexionan sobre ella o se enfrentan a ella (ver Tabla 6).

La pregunta que surge aquí es, en qué medida estos procesos de inclusión/exclusión forman parte de su formación como docentes, de manera tal que en su práctica docente, puedan, al igual que lo hicieron sus maestros, ejercer una acción docente excluyente e incluyente. ¿De qué manera se articula esta práctica con el sistema educativo? Veamos lo que nos dice Lorca.

Cuales niños merecen un diez, un nueve, un ocho. Para mí, todos merecen un diez, por el esfuerzo que hacen. Los que no hacen esfuerzo, los que son más flojos, son los que se merecerían menos calificación, pero ahí está el problema, la calificación [...] ¿por qué calificar a los niños [como] buenos, malos o mediocres? (Lorca, 835, 841).

Lorca expresa su crítica al sistema de calificación de los alumnos y advierte que el sistema de evaluación ubica a los niños en niveles, de «buenos, malos o mediocres», pero no alcanza a percibir cuál es el mecanismo que lo hace posible. En el siguiente relato de Luis se aprecia un indicio para explicarlo:

El docente tiene presiones tanto internas como externas para que siga haciendo lo mismo, siendo tradicionalista, o sea no cambie sus posturas y no le interese lo demás. A mí me lo han dicho docentes. «Mira Luis, yo estoy bien con la comunidad, estoy sacando primeros lugares» [...] «estoy sacando un buen niño de sexto» [...] A un solo niño, no me pide más [...] «Es que exigen mucho desde arriba, pero estando en el aula es otra cosa». Y sí, tienen la presión de los padres, tienen la presión del supervisor y hay que responder [...] Eso en el caso de los que ganan (Luis, 1120, 1126).

En este caso, el maestro Luis destaca la exigencia que se hace a los maestros de «responder» ante la presión de los padres de familia y los supervisores. Pero básicamente la presión y exigencia referida es la que viene «desde arriba», es decir, de las autoridades educativas, tales como los directores, supervisores, jefes de sector. ¿Cuál es, en este caso la demanda? ¿Cuál es la medida de esta demanda?

El tener que «dar algunos resultados», que en este caso se identifica, en un extremo, con los que «ganan» los concursos, y en el otro, con los que «no ganan». Sin embargo, no está claramente precisado si «ganar», está referido al maestro o a los alumnos. La ambigüedad presente en el uso de este

Tabla 7
Los concursos: cadena de «ganancias»

Los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Sentirse reconocidos o «elegidos» • Lograr un estatus de ser «los que saben más» • Reciben trato preferencial por parte de sus maestros • Relación afectiva que promueve aprendizajes afectivos • Se amplían sus espacios de formación, del espacio público (la escuela) al espacio privado (casa del maestro o maestra) • Obtienen viajes para la realización de los concursos, desde municipales, estatales a nacionales
La comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Gana estatus o reconocimiento de ser una «comunidad con niños ganadores», «nosotros tenemos un maestro que gana concursos, o un maestro que saca primeros lugares.»
Los maestros y supervisores	<ul style="list-style-type: none"> • Se benefician con promociones que pueden incidir en la mejora de sus percepciones económicas • Ganan estatus ante los padres de familia, la escuela, los supervisores: son «maestros que sacan alumnos ganadores» • Los niños «ganadores» pueden ser un «apoyo» para los maestros en el ejercicio de la docencia.
La escuela, la supervisión, el sector educativo	<p>Estas instancias educativas pueden ser evaluadas en función de si tienen o no niños que ganan en los diversos concursos.</p>

Fuente: Navia, 2005.

verbo, «ganar», indica el enlace que existe entre la vivencia de exclusión e inclusión en la primaria y la demanda que se hace a los maestros, por parte de las autoridades, para que den «resultados»: (algunos niños o al menos «un» alumno ganador de concursos). En este juego de calificación por medio del concurso, existen «ganancias» en cadena para los múltiples actores del sistema educativo. A pesar de ello, destaca que un aspecto parece quedar en un segundo plano: la formación de los niños (Ver Tabla 7):

Posiblemente esta lista pueda ampliarse o ajustarse en función de las variaciones contextuales en cada comunidad, zona educativa, etc. Sin embargo, están marcadas como tales en la estructura de formación de los maestros, es algo de lo cual no se pueden desligar, pues el concurso, es vi-

vido como alumno, en un orden disciplinario de premio/castigo y más adelante adquiere una equivalencia como maestro, en un orden de estímulo/sanción.

Como hemos visto, existe una articulación entre las formas de evaluación del aprendizaje escolar con la promoción de una estructura disciplinaria en el sistema educativo, que finalmente beneficia a pocos alumnos, crea formas de inclusión y exclusión, y fundamentalmente configura al docente como un objeto del sistema educativo, limitando las posibilidades de crear espacios de subjetivación.

Sistema de premiación/castigo

Como hemos visto, el sistema educativo ha desarrollado un programa de evaluación académica de maestros y alumnos, en el cual los concursos ocupan un lugar preponderante. El proceso por el cual los estudiantes se integran a este sistema de premiación/castigo es desarrollado mediante formas de inclusión/exclusión, es decir, algunos alumnos son favorecidos en mayor medida en el proceso educativo, otros son ignorados o quedan rezagados del mismo.

Como parte del conjunto de actividades que a lo largo del año el maestro desarrolla en la escuela, los concursos escolares ocupan un espacio muy importante, y le exigen la realización de un conjunto de actividades específicas. Algunas de estas actividades son planeadas por el maestro, pero mayormente responden a una estructura de concursos promovidos y organizados por los diferentes niveles del sistema educativo, con la intencionalidad de evaluar el aprovechamiento escolar de los niños, el desempeño docente de los maestros y la asesoría provista por supervisores y personal de apoyo técnico en los sectores educativos. Estos concursos escolares pueden abordar temáticas tales como aprendizajes en contenidos específicos, matemáticas, español, o temáticas más transversales, tales como concursos de oratoria, concurso de escoltas,¹⁴ concursos deportivos, entre otros. La «Olimpiada Académica» es un tipo de concurso que ocupa el máximo lugar de impor-

14. Escoltas: las escuelas de diferentes zonas escolares seleccionan a un grupo de alumnos, generalmente los más destacados académicamente, para la formación de una escolta, uniformados con estilo militar, normalmente de color blanco, cuya función es presentar honores a la bandera nacional y acompañar el toque del himno nacional. Esta actividad se realiza todos los lunes antes de entrar a clases, así como en festividades especiales que se organizan en la escuela, algunas de ellas asociadas con festividades nacionales.

tancia en este sistema. En él los alumnos son colocados en una dinámica de competencias ascendentes que se inician en el aula y continúan a nivel de escuela, zona escolar, sector, municipal, estatal y quienes logran alcanzar los primeros niveles en esta olimpiada asisten a un evento a nivel nacional en el cual tienen oportunidad de ser felicitados por el presidente del país. Veamos, pues, el carácter enormemente simbólico que representa para un niño y los diferentes actores educativos responsables de ellos, el poder alcanzar lugares importantes en los concursos. Y por supuesto, tener un lugar privilegiado en la Olimpiada Académica.

Algunos docentes señalan que los concursos se han constituido como incidentes críticos a lo largo de su trayectoria formativa, al determinar de una u otra manera una inflexión en el curso de su vida escolar. Así lo señala Primo, quien se autodefine originario del campo, con una formación «marcada» por las «carencias», fundamentalmente de orden económico y familiar. El maestro relata cómo el haber sido premiado en su primaria le ha permitido «ser alguien», no sólo ante sí mismo, sino también ante la sociedad.

Antes eran las olimpiadas, sacaban a dos o tres de cada grupo y me acuerdo que era de toda la escuela [...] y casi siempre yo ganaba [...] Pues en realidad me motivaba ser nada más alguien [...] Se acuerda mucho mi hermano que me regañaba, «y tú te venías y allá me dejabas solo, haciendo leñas», porque esa era la hora de estudiar, que me visitaba el maestro y yo ahí estaba, a fuerza tenía yo que estar ahí [...] yo iba a la casa del maestro y ahí estudiábamos toda la tarde, todas las tardes, todas las tardes [...].

En realidad ya nada más era conmigo ya a lo último, porque era cuando ya después pasábamos de la etapa de zona (Primo, 102, 181).

Primo distingue un proceso de selección para la participación en los cursos académicos de un grupo pequeño de alumnos: «sacaban a dos o tres de cada grupo». Da a entender con ello la existencia de criterios que permiten a los maestros o a las autoridades «elegir» a los alumnos. Así mismo, se sugiere la existencia de un programa específico de actividades, que se realizan en un tiempo extra-aula, es decir fuera del horario oficialmente establecido, pero institucionalizado de manera informal para la preparación de estos alumnos: «toda la tarde, todas las tardes». Por otro lado el espacio de la escuela, es ampliado a la casa del maestro (espacio privado), convertida ésta última en un espacio privilegiado en el que se realizan las actividades de estudio extracurriculares para la formación de los niños para los concursos.

Así, podemos distinguir la presencia de un dispositivo de formación en el sistema educativo, en el cual las escuelas se disponen a autorizar o a permitir que unos pocos sean elegidos, para recibir una atención exclusiva, personalizada, totalmente extraordinaria en términos de la inversión espa-

cio-temporal, fuera de la establecida formalmente por el sistema educativo. Con esto queda claro que los diferentes actores de la institución escolar y del sistema educativo realizan adecuaciones estructurales de manera tal que se pueda garantizar un espacio de preparación especial para algunos alumnos «selectos».

Podríamos entonces comprender esta elección de los alumnos especiales como un ritual que les «permite» ocupar un lugar en la sociedad, poder alcanzar la meta, como finalmente relata Primo, de «ser alguien en la vida». El que un alumno tuviera esta aspiración, de tener un acceso en el mundo público, ¿implicaba a su vez que otros pudieran no tener tal aspiración, o el derecho al acceso a la preferencia en el sistema?

En el anterior relato encontramos el reclamo al maestro Primo por parte de su hermano. De igual modo se hace evidente la exclusividad en la atención que su maestro otorgaba al alumno, «esa era la hora de estudiar, que me visitaba el maestro y yo ahí estaba, a fuerza tenía yo que estar ahí», actividad que, dependiendo del momento de los concursos, se realizaba todas las tardes e incluso todos los días.

«A fuerza», menciona Primo, reconociendo la presencia de una disciplina escolar que se le impone, y que se cruza en el esfuerzo y motivación de «ser alguien en la vida», en el cual sus hermanos no están contemplados.

Otro factor que influyó en la disposición de Primo para ser un «buen alumno», fue el imaginario que tiene de lo que le espera de la escuela primaria: «de que lo van a regañar, de que le van a exigir, de que tiene que hacer todo lo que digan y de respetar bien las reglas» (Primo, 83, 85). Pero también parece haber influido en su formación como docente, la presencia del maestro que lo «elige», lo motiva, lo apoya, lo empuja para poder alcanzar los primeros lugares en los concursos.

Vemos de qué manera está presente en la cultura escolar la imagen del maestro como un modelo profesional a seguir. Veamos el siguiente texto:

Empieza uno con las carencias y todo [lo que ello implica]. Entra uno a la primaria, y ahí es sabido que el maestro es el ejemplo a seguir de los niños, pues todos quieren ser maestros ahí, incluyéndome yo (Primo, 25, 29).

La pertenencia al grupo le permite comparar una percepción presente en la cultura escolar de tomar a su maestro como un modelo profesional. Interesa destacar que, sobre todo por encontrarse en el área rural, la profesión de maestro es vista, no sólo por los niños, sino por las comunidades, como una profesión a la cual se puede aspirar para tener un acceso a la sociedad distinto al que la vida rural les ofrece. Entonces, cabría preguntarse si la relación pedagógica que se establece entre el maestro y el niño «elegi-

do» responde a la intención o aspiración del alumno de «ser alguien en la vida», o po el contrario, es una elección favorecida por la intención o aspiración de un maestro anclado en un sistema de premiación/castigo, que para él se traduciría en beneficios diversos, ajenos a los intereses del alumno, es decir, ajenos a los fines pedagógicos.

Una clave para poder comprender este cruce, entre las intenciones del niño y las intenciones del maestro aparece sugerida en el siguiente relato, ante la pregunta planteada por la entrevistadora, sobre ¿a qué le atribuye tener los resultados favorables en los concursos académicos?

En realidad, era una motivación grandísima el ganar o también el perder, porque también a veces nos tocó sacarnos el segundo lugar, o el tercero [...] yo sí, le echaba muchas ganas [...] Pero en realidad en ese momento no le motiva a uno que te van a pagar o te van a dar un premio monetario, sino nada más el ganar, y esa era mi meta, el ser alguien, el estudiar para no andar así sufriendo, como se sufrió con mi mamá y mi papá (Primo, 165, 180).

«Echar ganas» es una expresión importante y recurrente en la trayectoria de formación de Primo. Significa que el maestro está dispuesto a trabajar y a invertir el esfuerzo necesario para alcanzar una meta: en este caso es la de ganar un concurso. Pero ¿cómo se sitúa al alumno en este juego de competencias? ¿Es el mismo sistema y/o en particular la influencia de un maestro?

En el caso de Primo está la presencia de un maestro que lo alimenta a «echarle ganas» a lo largo de su trayectoria formativa, incluso, hasta la fecha misma de la entrevista, el maestro de la infancia, que ahora es supervisor, lo sigue acompañando, «me siguen echando ánimos, me siguen apoyando moralmente, porque ellos fueron el camino a seguir» (Primo, 247, 249). En este caso, Primo se refiere a su maestro y a su esposa, quien también fue su maestra en secundaria, pues reitera, «ellos marcaron la pauta más bien de echarle ganas, ellos siempre que los veo, [me preguntan], ¿cómo anda?, ¿le está echando ganas?, [les respondo] “Sí”» (Primo, 227, 231).

Todo pareciera indicar que este concepto de «echarle ganas» sea, en su origen, un concepto asignado por su maestro, y tal vez por el sistema mismo, para alentarlos a tener buenos resultados en los concursos académicos. De igual modo, marca la relación pedagógica entre el maestro que elige y el alumno elegido, para alcanzar una meta común, ganar el concurso, pero con expectativas muy particulares para cada uno. Para Primo, en aquel momento alumno, «echarle ganas» se enlaza con el deseo de «ser alguien en la vida», de tener un lugar en la sociedad, que parece haberle sido negado por la condición de pobreza en que vivía. Para el maestro de Primo, ganar el concurso le representa, una mejora de estatus, un reconocimiento en su área de trabajo y el acceso a estímulos de orden económico.

Ganar concursos en la primaria, no sólo le reditaba ganancias a Primo y a su maestro, sino también se configura como un incidente crítico para la misma localidad en la que vive, pues Primo es visto como un «precursor» de los logros de los niños de su localidad en posteriores concursos: «En el pueblo siempre me recuerdan como uno de los precursores, porque ahí ya siguieron otros [niños que ganaban]» (Primo, 93, 97).

El sistema de premiación/castigo también se revela como un estilo pedagógico que puede mejorar la autoestima de los alumnos, como relata Lorely:

Yo trabajaba muy a gusto con ella [la maestra], aparte era estricta, nos estimulaba, nos premiaba, cuando algo era bueno, un trabajo bien hecho, y procurábamos hacer las cosas bien hechas, lógico, para recibir el estímulo [...] y me tocó ir a participar [en] un concurso de lectura a nivel sector, y obtuve un tercer lugar [...], fue muy bueno para mi autoestima (Lorely, 77, 83).

En el relato se aprecia que el sistema de premiación apoya a Lorely en su desarrollo personal. El ser premiada la invitaba a «hacer las cosas bien hechas», y por tanto le permitió mejorar «la autoestima». Si vemos esta experiencia a la luz de la mirada de aquellos que no ganaron el concurso, queda la interrogante de si perder el concurso tendría un efecto justamente contrario en ellos, es decir, disminuir «la autoestima».

Al contrario del caso de Primo y Lorely, la experiencia de Lorenzo revela que su formación en la primaria se caracterizó por una marcada y continua violencia de parte de su único maestro. Interesa recalcar que, a pesar de que Lorenzo se percibía como un alumno que «destacaba en el grupo», no le tocó ser un alumno «elegido» por el sistema.

El maestro era muy represivo, era golpeador y la verdad yo destacaba en el grupo, pero aun así me llamaba la atención, él daba estirones de orejas, daba coscorrones, reprimía verbalmente, entonces yo no puedo decir que la educación primaria para mí fue algo muy agradable (Lorenzo, 73, 79).

Un caso diferente lo constituye el de Puma, quien tiene un grato recuerdo de la escuela y de su maestro de primaria, y relata un incidente crítico en su formación a partir de un concurso escolar.

Y ya, en quinto año viví un momento especial [...] significativo para mí, porque me tocó ser la abanderada [...] ponían a la niña más aplicada [...] me tocó a mí. Y recuerdo que el maestro nos ponía en competencia como a unos seis niños [...] Hacía muchas pruebas, muchas, muchas, muchas, y recuerdo que siempre salíamos arriba, en cuanto a lo académico, porque en realidad sí era algo increíble (ríe) [...] La gente del pueblo se asombró cuando dijeron «¿Quién iba a ser la abanderada?» pero «¡cómo!, ¿esa chiquilla?». Era yo una niña muy flaquita, muy insignificante, prietilla, así [...] y ¿Por qué?

Porque el año anterior, no habían puesto a la niña más aplicada [sino] a la niña más bonita, o a la más rica del pueblo (Puma, 178, 197).

El relato parece indicar una elección de los alumnos que ponía en consideración criterios no académicos, como su origen social o económico. Esto aparece cuando se destaca que, para que el maestro pudiera validar el concurso a partir de criterios académicos, fue necesaria la realización de «muchas pruebas». Según relata la maestra Puma, este concurso se hace de una manera excepcional y se constituye en un incidente crítico en su trayectoria formativa. Pero, a su vez, se caracteriza como excepcional, no sólo para la alumna, sino también para la población donde se encuentra la escuela: «Sí, era algo increíble [rfe] [...] La gente del pueblo se asombró». Vemos por tanto la participación de la comunidad y de los padres de familia en el sistema de concursos, quienes parecen intervenir para incidir en sus resultados.

El caso Puig revela la premiación compartida entre él y su maestra:

Fue impactante para mí que era una escuela poco reconocida, me mandan a mí a un concurso de sexto año, saco el tercer lugar de la zona y la maestra se puso feliz, me dio un beso en la mejilla [...] quedamos bien, eso sí sería impactante para mí (Puig, 136, 141).

En el relato anterior podemos apreciar que el concurso lo gana Puig, pero también la escuela. Al mencionar que «quedamos bien», Puig descubre que él no fue el único ganador del concurso, sino que las ganancias se distribuyen con la maestra y la escuela. La maestra obtiene la ganancia, al menos en lo relatado de la «felicidad», vista a la luz del recuerdo de Puig, pero vista a la luz del sistema de estímulos, ganar en estatus y en percepciones económicas.

Otro aspecto que destaca en los concursos, lo revela el hecho de que ganar un concurso se configura como un incidente crítico, un momento importante, tanto para el alumno, como para los maestros, la escuela, la comunidad, y para cada uno de los actores que intervienen.

A partir de lo aquí analizado podemos plantear que el concurso se configura como un ritual de transición, en el cual un niño, un maestro, una escuela, una autoridad e incluso una comunidad, entran en un sistema de prestigio, y en un juego de mutuos beneficios (ver Figura 13). En esta estructura de concursos vemos de igual modo cómo se configura una red de relaciones entre alumnos-maestros-autoridades-padres de familia-comunidad que garantiza la circulación de ganancias, basadas en un sistema de in-

15. Pricilla: hace referencia al color moreno u oscuro de la piel de las personas.

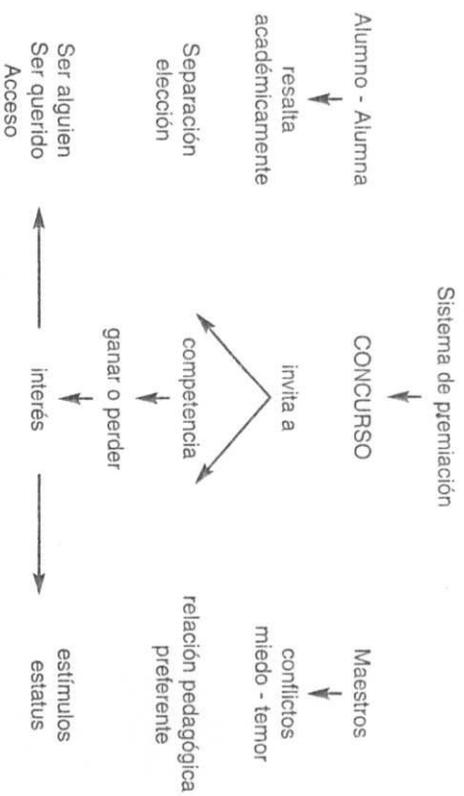


Figura 13. Concursos escolares como sistema de premiación (Navía, 2005).

clusión/exclusión. Una consecuencia pedagógica de esta práctica puede consistir en que, en la relación maestros-alumnos, se otorgue finalmente una atención privilegiada a sólo unos cuantos alumnos.

Veremos en las siguientes páginas esta situación de premio/castigo problemática desde la perspectiva de los maestros, ahora como maestros y no como alumnos.

De la relación premiación/castigo a la relación estímulo/sanción

Los «éxitos» en el trabajo adquieren un peso simbólico especial para los maestros. Le otorga un sentido a la identificación del maestro con su trabajo, tanto desde la perspectiva laboral como del proyecto mismo de persona, pues, como señala Wulf (1999), «después de la época moderna, y sobre todo después de la modernización y la industrialización, el trabajo domina más y más la vida de los hombres» (pág. 61). Así, el trabajo provee de un reconocimiento social y personal, permitiendo con ello que tanto los individuos como las sociedades puedan definirse en torno a él.

Arendt (en Wulf, 1999) establece una distinción entre trabajar, producir y actuar, lo que implica que no se puede establecer que el trabajo es símbolo de la vida, pues lo que está en el centro de las reflexiones no es el trabajo, sino la «vida activa» (pág. 74).

A fin de poder estar activo, hay que trabajar, es decir, mantenerse en vida por un intercambio con la naturaleza. Además, se produce un mundo artificial, un mundo del hombre, aquel de los objetos y de la objetividad, que se

opone al mundo natural. No se trata de una confrontación con el mundo de la naturaleza o con el mundo artificial, sino de una actividad que ocurre entre los hombres (pág. 74).

Lo que es importante, entonces, es la actividad en su calidad de acontecimiento, como señala Arendt (1997):

Sólo hay acontecimiento cuando se introduce sentido o, lo que es lo mismo, no hay acontecimiento sin mundo común; es decir el acontecimiento es inseparable de la imprevisibilidad y de la fragilidad de la acción y de las palabras que vinculan a los individuos entre sí (pág. 32).

Por tanto, esta relación entre trabajo, producir y actuar sólo se comprende en el mundo de la cultura y en el de la comunicación entre los seres humanos, pues es a partir de ellos que se construye la actividad humana.

Ganar un concurso representa para el maestro múltiples ganancias para su imagen y sus puntuaciones escalafonarias. Tener éxito o ganar los cursos, como hemos visto antes, no corresponde solamente al alumno, sino que también es un logro asumido por los maestros. No todos los maestros mencionan participar del mismo modo en el juego de los concursos. Sin embargo, quienes han podido ganarlos parecen vivir este éxito como algo que los ha sorprendido e impactado de algún modo en su trayectoria profesional. Pero ¿qué hay detrás de este «logro»? Veamos el siguiente relato:

Yo me siento muy satisfecha de mi trabajo, porque [...] yo no espero que me premien [...] Si, te sientes satisfecha de tu trabajo, contenta, [pero] no te lo valoran (Luz, 739, 748).

La expresión denota la necesidad de que se le provea de reconocimiento social y personal como una mujer de trabajo. Pero ¿quienes reconocen el trabajo en este caso? Como se ha visto antes, existen condiciones adversas en la cultura magisterial que generan problemas en el reconocimiento del trabajo entre los mismos maestros. Esta falta de reconocimiento se desarrolla en un marco de competitividad, marcado por obstáculos en la comunicación entre maestros. Estos obstáculos se han hecho presentes en su trayectoria formativa como un proceso de silenciamiento/castigo, producto del orden disciplinario de las instituciones formativas. En la trayectoria laboral, estos obstáculos se presentan como un sistema de sanción.

El reconocimiento aparece, en el caso de Luz, como un reconocimiento institucionalizado, un reconocimiento al trabajo como «gesto de identidad» (Wulf, 1999). La inserción en la escala de medición del «buen maestro», a través de los maestros que tienen alumnos que son premiados, desde la escuela, la supervisión, la zona, el municipio, el estado, la nación, permite el ajuste o el acomodo de la acción docente a este juego de ordenación

del discurso magisterial. De este modo, a partir del hecho de que uno o varios alumnos sean premiados en concursos y del nivel en el cual se realiza y gana el concurso, el maestro valora o mide su condición de ser «buen maestro». Lo que vale es ser premiado, ser reconocido por el director, el supervisor o por el sistema. Son estas instancias las que permiten validar lo que Luz es, lo que ella ha logrado en términos profesionales. Finalmente, es la instancia administrativa burocrática la que tiene la palabra o la legitimidad para afirmar lo meritório o no meritório del trabajo de la maestra.

¿Qué parece ausente en este reconocimiento, que la misma maestra Luz plantea como una falta? «No te lo valoran.» Si bien la maestra externa una satisfacción por el reconocimiento, también evidencia una insatisfacción por el hecho de que este reconocimiento no represente una valoración de su trabajo. Parece entonces que la satisfacción por ganar concursos es, contradictoriamente, a la vez insatisfactoria, pues, a pesar de que se le asigna un «lugar» en el «sistema de premiaciones», ella no encuentra eco para completar sus aspiraciones desde la legitimidad del sistema laboral. Parece que no hubiera, tras este hecho, una comunicación, una aceptación o júbilo colectivo de dicho logro, o al menos de parte de las autoridades.

Frente a la falta de reconocimiento o a la falta de palabras, y por tanto de hechos que lo confirmen, la maestra antepone, en una crítica al sistema de legitimación, la expresión «los papeles que hablan».

Yo siento que si en lugar de un examen, te checaran¹⁶ tu trabajo, vieran tu currículo, de perdido, esta maestra ha ganado concursos año con año en este grupo, [...] es más y hablen, porque hay papeles que hablan, ahí están los papeles firmados por los supervisores (Luz, 803, 810).

Nuevamente, el ritual de la premiación, en sí mismo, no parece satisfacer a Luz, pues nota la ausencia de reconocimiento a su trabajo. Así, a falta de comunicación entre personas, propone un diálogo por medio de los «papeles que hablan». Si con el supervisor, el director, o los compañeros, no parece haber un diálogo, el reconocimiento para poder tener una satisfacción podría ser obtenido por medio del juicio de los «papeles que hablan». ¿Con quién establece una comunicación la maestra? ¿Es con la directora, el supervisor, el jefe de sector? Más bien estas figuras parecen diluirse en el aparato administrativo-burocrático, que es el que puede otorgar dicho reconocimiento. Nuevamente queda la paradoja: un reconocimiento vacío de palabras entre humanos, entre personas individuales y colectivas. El re-

16. Checar: anglicismo derivado del inglés *to check*; se emplea como examinar, comprobar, corregir (*Diccionario de Mexicanismos*, 1983, pág. 368).

conocimiento del «entre nos», queda formulado más como un reconocimiento con los objetos, o con el sistema por mediación de los papeles.

Por último, en el relato de Luz aparece una referencia a otro tipo de evaluaciones. En el sistema de estímulos de maestros se presentan dos tipos de evaluación de la formación de maestros: los exámenes de carrera magistral y los exámenes de los cursos nacionales de actualización, que se promueven en el PRONAP. Los primeros son administrados a nivel estatal y los segundos operados a nivel estatal, pero diseñados a nivel nacional. La participación de los maestros en estos exámenes les permite obtener un número determinado de puntos que redirijan en la posibilidad de una mejora en sus percepciones económicas.

El siguiente relato de Lorca, nos muestra el momento en que gana por primera vez un concurso, los temores que le representa ser sometido a evaluación y la sorpresa ante los resultados de la misma. El maestro en ese momento es maestro de una escuela unitaria,¹⁷ es decir, es maestro de los seis grupos de primaria de manera simultánea.

Ocurre lo siguiente, viene un concurso que se llama excelencia magistral [...] Que nos van a hacer un examen a todas las escuelas para ver cómo andamos. Y a mí me asustó mucho, dije: «¡Un examen ¡Santo cielo! Yo no sé si estoy haciendo lo correcto. No sé si mis alumnos van a salir bien». Entonces me causó temor. Luego pasaron los días y me llamó el supervisor ahí al pueblito [...] Y digo yo: «Ah, por Dios. ¿Qué pasará?». Entonces, me dice: «Profe, lo felicito, sus seis grados ganaron en la zona».

Yo me preguntaba, yo tenía medio año de haber regresado de Estados Unidos, tenía cuatro años de haber perdido de profesor [sin haber trabajado como profesor]. Yo sentía que no estaba bien. Entonces me preguntaba en el camino, «¿qué están haciendo los demás compañeros que tienen toda una vida y mis alumnos llegan y ganan de momento así. ¿Qué estará pasando?», me preguntaba (Lorca, 414, 433).

Al igual que en el caso de Luz, Lorca se sorprende ante los resultados favorables del examen aplicado a sus alumnos. La sorpresa que expresa puede referirse a dos aspectos, que vemos más claramente en este caso y es apenas sugerido en el relato anterior: *a)* sorpresa ante la validación y legitimación por parte del sistema a su trabajo frente al medio educativo en el que se de-

senvelve; *b)* sorpresa ante sí mismo, pues le permite valorar el trabajo que ha desarrollado, validarlo ante sí mismo, un trabajo que ha sido producto, como hemos visto, no sólo de la formación en instituciones de formación docente, sino, y tal vez en gran medida, de la formación experiencial. Pero ¿qué representa para un maestro esta formación?

A diferencia de otros maestros, Lorca, a la fecha del concurso, no había completado un año de ejercicio docente. Por ello, reconoce tener poca formación experiencial derivada de la práctica docente. También cuestiona la formación recibida en el ámbito escolar desde la primaria a la normal, pues señala: en primaria «considero que no aprendí ni a leer, ni a razonar matemáticamente, pero salí de la primaria como salen muchos». El punto de vista sobre la formación en la escuela normal no difiere de lo anterior; «no puedo acordarme así de un maestro y una formación bien definida. Nosotros llevábamos las teorías que ellos nos impartían no con mucho fruto» (Lorca, 363, 365). Por ello se pregunta de dónde o que influyó en su «éxito». A partir de la reflexión de su experiencia en las instituciones de formación formal Lorca (véase el apartado «Recurso a la memoria: los primeros maestros», pág. 96), intenta romper con los modelos pedagógicos de sus maestros: «Yo quiero ser maestro para enseñar diferente como a mí me enseñaron». A partir de estos elementos, el relato anterior adquiere una significación concreta.

En primer lugar, al referir que los exámenes se realizan con el propósito de que las autoridades pudieran «ver cómo andamos», vemos la presencia de una relación vertical en donde más que una «invitación» a la evaluación se encuentra una «supervisión» fiscalizadora. A su vez, se distingue la inserción de la evaluación en un proceso de competencia entre escuelas y entre maestros, claramente definido con la expresión «eliminarnos por zona». Era una competencia que implicaba la «eliminación» de la jugada de legitimidad de la verdad, que los maestros suponían que tenían, y que, en realidad su reconocimiento correspondería, según esta reordenación, al sistema.

La reacción de miedo, de temor en el maestro (posiblemente compartida por los demás maestros de la escuela y del municipio), está en razón de la inseguridad que siente al desconocer si está «haciendo lo correcto», si ejerce responsablemente la función de maestro y, en ese temor, desconoce si sus alumnos están aprendiendo. Al mencionar que los seis grados de primaria ganaron el concurso, dice que ganaron con un gran amplio margen de ventaja: arrasaron. Este hecho le permitió valorar los alcances de su práctica docente, que, como hemos visto, está acompañada de la decisión de ser un maestro «diferente». En el relato no se informa sobre qué se evaluó con esos exámenes, pero lo que apreciamos al confrontar la práctica experiencial con el sistema de evaluación es:

17. El sistema educativo mexicano organiza las escuelas de nivel básico en escuelas unitarias (un solo maestro), bidocente (dos maestros), tridocentes (tres maestros) o de organización completa, tantos maestros como grados educativos. En el medio rural, donde existe poca población, y por tanto pocos niños asisten a la escuela, se conforman escuelas con pocos docentes para atender a todos los niveles.

• Por un lado, parece haber una gran distancia entre la formación en la normal y la formación experiencial, pues para muchos la primera carece de valor pedagógico, y la segunda es valorada en gran parte como autoformativa.

• Al cuestionarse que él «gana» en los concursos académicos a maestros que tienen muchos años de práctica docente, pone en duda la relación temporal entre el ejercicio de la práctica docente y la formación experiencial.

Así, la formación de Lorca está marcada por la formación de la vida, la posibilidad de trascender fronteras, la reflexión crítica sobre su proceso de formación, todo lo cual le permite tener un ejercicio de su práctica docente distinto al de sus pares y al establecimiento de una relación pedagógica de contacto y comunicativa con sus alumnos.

Un último caso, que presentamos en este apartado, es el de Luis, quien tras largos años de haber estado integrado en el sistema de concursos descubre que los mismos no evaluaban al buen docente. Al contrario, el relato que nos ofrece parece mostrar que este sistema de concursos responde a un juego de inclusión/exclusión propiciado por el sistema educativo.

J: ¿Cómo la he regado!¹⁸ Yo saqué muchos primeros lugares, en aprovechamiento y para mí era relativamente fácil. Pero ¿qué hacía, eh?, me agarraba a los niños y machitalín, machitalín. Mira, ¡haz esto así! ¡esto es así! O sea, dárles y dárles y dárles, dárles, pero nunca propiciarles un conocimiento. Pero me agarraba a mi caballito de batalla, y yo era de los mejores maestros de la zona. [...] no me gusta ser maestro, pero soy de los buenos y con poco esfuerzo». O sea [...] uno le daba al sistema lo que provocaba el mismo sistema. «Ah, ¿quieren un concurso? ¡Prepárenmelo!».

E: ¿Qué tipo de maestros propiciaba el sistema?

Luis: Ser un maestro tradicionalista.

E: ¿Cómo era un maestro tradicionalista?

Luis: ...reducir al niño a un objeto de, que tiene que aprender, solamente, tiene que captar lo que yo diga y hasta ahí [...]. Los que se quedaban atrás pues ni modo y los que iban adelante, adelante [...] eran los que me apuraban,¹⁹ los que se quedaban abajo no me apuraban.

E: ¿Por qué dices que el sistema lo propiciaba? ¿Qué hacía el sistema para lograr propiciar esto?

Luis: Concursos y alabar, alabar o premiar al maestro que ganaba los concursos, con un niño. O sea no me evaluaba (Luis, 643, 667).

18. Regado: de regar, esparcir en general, disregar lo que está reunido o junto, dispersar (*Diccionario de Mejianismos*, 1983, 927).

19. Apuraban: preocupaban, pero en el sentido de hacer el trabajo con prisa.

Lo primero que interesa analizar es la relación que tiene Luis respecto a su práctica marcada por el error, que él define como «la he regado». En las diferentes entrevistas, «regar» está asociado a los conceptos de error, y hace referencia a una forma identitaria del maestro denominada por ellos como «tradicionalista». En esta acción se evidencia una relación del maestro con el saber y con el alumno, en la cual este último podría ser afectado a causa del tipo de saberes, en gran parte definidos como «errores», «falsas», «fallas» y «deficiencias» que los maestros tradicionalistas supuestamente tienen, y que han puesto en práctica a lo largo de su trayectoria laboral. Lo paradójico en este caso, es que estos saberes, reconocidos por Luis como tradicionalistas, parecen tener diferentes orígenes, entre los que podemos mencionar: los que provienen de la formación de sus primeros años de estudio, en el proceso de «escolarización» en sus primeros años de vida; los que provienen de la formación inicial en instituciones formadoras de docentes; y los que provienen de la formación experiencial como maestros, desde su ingreso hasta su estabilización laboral en el sistema educativo. Como explica Morin (1999), el saber de los maestros es contextualizado y multidimensional.

Luis refiere entonces haberse insertado muy bien en este juego propuesto por el sistema doble de premiación/estímulos, al grado de que tenía como logros, a lo largo de su trayectoria, el haber podido formar no sólo a «uno», sino a muchos alumnos exitosos en los concursos escolares, «muchos primeros lugares», es decir, sacar adelante a alumnos elegidos.

Recordando la relación inclusión/exclusión, él repite los esquemas, incluye a algunos alumnos con posibilidades de salir exitosos en los concursos y excluye a los que no satisfacen estas expectativas. El concepto de grupo no está presente en este esquema, sino el de individuos que sacan primer lugar en aprovechamiento. Los otros alumnos no están mencionados. No sabemos de momento nada de ellos. En el segundo párrafo destaca la facilidad para la obtención de estos logros, la cual describe en su método.

Pero ¿qué hacía? Eh, me agarraba a los niños y machitalín, machitalín - Mira, ¡haz esto así!, ¡esto es así!. O sea, dárles y dárles y dárles, dárles, pero nunca propiciarles un conocimiento.

Sobresale en esta descripción el uso del pronombre personal «me», con el que Luis convierte a los niños en objeto, pareciendo con ello que el acto de la formación está centrado en la acción del maestro de «agarrar», es decir de tomar para sí a los niños. Esto se reafirma con el empleo de la palabra «machitalín» (derivada de la palabra «machete»), que significa en el ámbito de la cultura de los maestros, «estudiante torpe, pero portado en el estudio, tenaz y perseverante» (*Diccionario de Mejianismos*, 1983, pág. 676).

Tal vez sea importante recuperar el análisis que propone Arendt (1972) en relación con la crisis de la educación, particularmente aquella que se refiere al caso de América del norte, la crisis de los métodos modernos de la educación, en donde señala que ha «surgido en el seno de una sociedad de masas y en respuesta a sus exigencias» (pág. 230).

Con respecto a los enfoques metodológicos que se implementan en la práctica docente, los entrevistados coinciden en que el sistema educativo, que propone un desplazamiento del maestro tradicionalista a un maestro que ponga en consideración el proceso de construcción de conocimientos por parte de los niños, finalmente, por medio del sistema de premiación/estímulos propicia la continuidad de un maestro tradicionalista, que se caracteriza por:

- Incluir y excluir a los alumnos.
- Usar a los alumnos como objeto, usarlos como «caballito de batalla».
- Crear la ilusión en los maestros de que los logros individuales en los concursos lo hacían «buen maestro», «soy de los buenos».
- Se puede ser «buen maestro», sin querer serlo y con «poco esfuerzo».
- Ser acreedor de un sistema de estímulos, basados en la alabanza, cursos y premiaciones.
- La evaluación selectiva.

Este sistema de evaluación (selectiva), de premiaciones y estímulos, constituye un mecanismo a través del cual se hacen presentes las relaciones de poder y de saber, que limitan los espacios de libertad de los maestros y restringen las posibilidades, en diferentes aspectos, de su participación innovadora, transformadora de la realidad. Lo que es nuevo, lo que se actualiza en este contexto, es la mirada que los maestros realizan hacia sí mismos, proceso en el cual parecen descubrir su capacidad de «cometer errores» en el marco de una racionalidad instrumental.

Vemos pues la incongruencia en el sistema educativo que, por un lado, promueve un modelo pedagógico constructivista y, por el otro, impone prácticas tradicionales de aprendizaje, de evaluación, de competencias que conducen a deficiencias en los niveles y calidad de aprendizaje de los alumnos. Frente a la incertidumbre ante los resultados deficientes en el aula, el maestro se enfrenta a la paradoja de que, por un lado, el sistema educativo le exige la apertura a la innovación educativa y, por el otro, el sistema de estímulo/sanción propicia la permanencia de métodos tradicionales y la no apertura a la innovación educativa. Ello contribuye en gran parte a la formación de un docente que, en la búsqueda de una explicación de estos resultados, termina responsabilizándose a sí mismo por ellos, percibiéndose

como un desconocedor de sus saberes y de sus propias potencialidades. Ello no le permite apreciar que, en parte, el sistema educativo ha contribuido a la creación de dichos problemas.

Un caso ejemplar de la formación disciplinaria

En el ámbito laboral, en algunos casos, para referir a los procesos de sumisión de los maestros, se recurre a una metáfora, que, a manera de ritual, se orienta a delimitar la acción de los docentes que puede ser comprendida como la «metáfora de la oreja caída». Corresponde a una metáfora orgánica (Bauman, 2003) y no tiene una construcción verbal definida. Algunas veces se alude a ella con el dicho: «ese maestro es orejón», «baja las orejas», o los maestros «bajan la cabeza», etc. Sin embargo, es más común el empleo de la expresión gestual, que de manera sutil muestra, con un movimiento corporal, el movimiento de las manos que se doblan, figurando de manera metafórica unas orejas que se doblan hacia abajo. Esta metáfora alude al sometimiento de algunos animales de carga que, mediante una acción de dominación, como los golpes, un golpe con una rama o con un machete, provoca que el animal baje las orejas en un acto de sumisión.

Hemos visto que el castigo se presenta como un recurso importante del orden disciplinario, tanto en el espacio familiar como en el espacio escolar. Paradójicamente, también aparece presente en el orden disciplinario laboral, si bien no de manera física, sí de manera simbólica, sugiriendo el disciplinamiento de los maestros frente a las autoridades educativas, principalmente directores y supervisores.

La expresión emerge entonces como un símbolo que denota exclusión, limitación y sumisión de la acción docente. Se observa en situaciones en las que los maestros y maestras definen acciones tendientes a la innovación, a la reflexión y a la crítica en el campo laboral en el que se desempeñan. Así, si estas acciones son valoradas como importantes y necesarias para la acción docente, en los hechos, al insertarse el maestro en el ejercicio de su profesión, estas acciones son detenidas. Queda claro que el sistema educativo propicia acciones que limitan la presencia de un maestro innovador, reflexivo y crítico. Así, esta expresión se emplea para describir a aquellas personas que han sido doblegadas o que han aceptado ceder sus espacios de autonomía en su acción docente frente a las autoridades.

Si un maestro intenta ser más crítico le dicen que se está levantando. Si un maestro de Aguilera muy críticos, pero se lo bajan en el trabajo ¿Cómo? El director les hace un reporte, aunque sea inventando. ¡No me estás negando esto!

!No me ande moviendo! Si el maestro se casa, entonces mejor. Ahí se disciplina. Si el maestro se va entonces puede ser más crítico.

El director es un anarquista. Esto es, es una persona que en lugar de aprovechar a un buen elemento lo detiene así (señala con la mano de manera vertical sobre la mesa). Tú no puedes destacar más que yo porque yo soy el director y soy el único que puede destacar. Tú no puedes pensar más que yo porque yo soy el director y soy el único que puede pensar (NC María).

Este relato presenta algunas referencias gráficas que sugieren la metáfora de la oreja caída, en la cual el empleo de términos como «levantar y bajar», se asocia a la idea de ser críticos y ser sometidos, respectivamente. Se expresa que existe un ejercicio de autoritarismo en este caso, el director se impone sobre el maestro para disciplinarlo, quien lo define como «anarquista», pero en la connotación de este concepto, alude a alguien que se impone para reproducir el orden establecido, pero con alto nivel de arbitrariedad. Si se egresa de alguna institución en la que se propone una formación crítica, como la escuela normal mencionada, el docente es reprimido, excluido, atacado y se limita el ejercicio de una acción docente libre, crítica o innovadora.

El director, en este caso como autoridad, es quien delimita hasta dónde puede actuar el maestro, a partir de su propia concepción de docencia y de organización, de su propia «doctrina» (Foucault, 1980a) de director, doctrina de autoridad, doctrina de disciplinamiento, que no es posible contravenir, pues de lo contrario el maestro corre peligro de ser despedido o reubicado de escuela. En el relato, se expresa que el maestro cede en el momento en que «se casa», es decir, en el momento en que decide formar una familia y en consecuencia estabilizarse laboralmente. Con ello se da a entender que su situación laboral está en peligro si mantiene un espíritu crítico. Su permanencia en lo laboral, se garantiza con la aceptación de la su misión.

En resumen, se pueden apreciar consecuencias educativas de la formación disciplinaria de los maestros, que por la acción de someterse a las reglas y a las autoridades, inciden de manera importante en sus posibilidades para entrar en un proceso de autoformación. Esta formación está presente desde el inicio de la formación escolar, en la cual el alumno es convertido en objeto de una relación pedagógica que no parece conducir a aprendizajes, ni de los contenidos escolares, ni en el desarrollo de competencias comunicativas, estas últimas no sólo desde el punto de vista cognitivo, sino también de su impacto en la formación de la persona.

También se observa que el espacio escolar, como espacio de transición del mundo privado al mundo público del niño, no parece favorecer esta

transición, encontrándose límites difusos entre el espacio escolar y el espacio familiar que permiten una continuidad en la formación disciplinar.

La formación disciplinar se cruza con una cultura magisterial en la que circula lo que hemos denominado metáforas del miedo. Éstas se hacen presentes como una serie de prejuicios que circulan entre los maestros, como comentarios, como verdades incuestionables, a través de un discurso que se orienta a marcar límites en la trayectoria de formación de los maestros, generando miedos para comprometerse no sólo en la acción docente, sino también en su capacidad expresiva y su apropiación del proceso de formación. Esto lo convierte en reñón del miedo a la crítica, del miedo a ser reprimido, del miedo a comunicarse, y por tanto de poder establecer una interacción formativa.

Como formas de control las estructuras disciplinares que se adquieren a lo largo de la formación formal restringen y delimitan la formación del maestro, y su ejercicio profesional. De este modo el maestro está imposibilitado a emprender y comprometerse en una acción innovadora y transformadora de la realidad.

A lo largo de sus trayectorias formativas, los maestros son sometidos a prácticas de inclusión y de exclusión, o son ejecutores de dichas prácticas. Estas prácticas están articuladas a una serie de sistemas de premiación o de estímulos, que determinan un juego de relaciones que se mide en base a criterios de eficacia, que conducen a una escala de múltiples ganancias o pérdidas, en relaciones de competitividad basadas en una racionalidad instrumental.

Destaca una dificultad de percepción de los límites que se le imponen a su autonomía, tanto en su formación como en el ejercicio de su profesión, lo que es nuevo, lo que se actualiza en este contexto, es la mirada que los maestros realizan hacia sí mismos, proceso en el cual parecen descubrir su capacidad de «cometer» errores, innumerables errores.

Frente a las problemáticas e incertidumbres a las que se enfrentan los maestros emergen posibilidades de subjetivación de éstos, bifurcaciones posibles de sus trayectos de formación, o la configuración de nuevas formas de control y nuevas cegueras del conocimiento, lo cual exploraremos en el siguiente capítulo.