

Conclusiones

No deje que los alumnos le saquen ventaja porque está liquidado. Yo siempre empiezo mostrándome duro. El primer día que llego a una clase nueva, les hago saber quién es el patrón... Usted tiene que comenzar así, entonces puede aflojar gradualmente, sobre la marcha. Si se muestra blando desde el comienzo, cuando trate de ponerse severo no harán más que mirarlo y reírse (Goffman, 1997: 23-24).

El propósito que orientó esta investigación y que fue anunciado al iniciar este informe consistió en explicar a qué se debe que el maestro de educación básica presente tanta resistencia al cambio o desarrolle estrategias para cambiar de manera que todo siga igual. Expuse como supuesto básico que esa forma de ser se gestaba desde el proceso de formación inicial y me aboqué a buscar indicios que permitieran corroborar este supuesto. Para ello, realicé un trabajo de recolección de información en dos Escuelas Normales y procedí a construir el conocimiento para obtener una descripción del proceso de formación que me permitiera arribar a un nivel comprensivo. Dicho

nivel se alcanzó en la medida en la que se encontraron las condiciones que hacen posible la forma de ser refractaria de los profesores de educación básica. Son esas condiciones de posibilidad las que se expresan a continuación, a manera de conclusiones.

1. Las identificaciones que se requieren para configurar la identidad profesional dependen de la efectividad de un conjunto de interacciones reguladas, cuyos referentes tienen una fuerte carga simbólica.

La descripción que hemos hecho permite reconocer que, en el proceso de formación inicial, se aprende a ser maestro a la vez que se van realizando una serie de identificaciones que finalmente confluyen en eso que llamamos identidad profesional. Esas identificaciones se gestan, no sin conflicto ni contradicciones, a lo largo del proceso formativo, pero especialmente son el resultado de una compleja red de interacciones entre los estudiantes, entre éstos y los maestros —tanto los de la Escuela Normal como los de las escuelas de práctica— y entre ellos y los alumnos de las escuelas primarias.

Por una parte, encontramos que las interacciones influyen en la conformación de un modo de ser refractario al cambio en la medida en que constituyen la vía de socialización para que el sujeto interiorice valores, normas y tradiciones y se integre a un ámbito institucional y normativo. Nos percatamos de que no todas las interacciones que se realizan a lo largo del proceso tienen un potencial socializador. Éste último se reveló especialmente en las interacciones que presentan dos características: a) sus contenidos tienen una fuerte carga simbólica, y b) están estructuradas conforme a una regulación establecida. Se trata pues de interacciones a las que se les determinan límites y finalidades, así como medios y modos de operar establecidos en reglamentos, instructivos, lineamientos, programas, calendarios y normas diversas que instauran un *deber ser*.

Descubrimos que ese tipo de interacciones reguladas y con carga simbólica operan en tres dimensiones del proceso de formación: la instructiva, la práctica y la sociomoral. Dichas dimensiones fueron observadas en tres momentos interdependientes de la formación: en los cursos, en las prácticas pedagógicas en escuelas y en los preparativos y realización de la ceremonia de graduación que se desarrollaron en distintos lugares. Pudimos percatarnos de que, si bien los tiempos y espacios variaban, el común denominador de las interacciones seguía siendo la carga simbólica que tenían y la regulación que les marcaba límites y les daba estructura.

Encontramos también que las interacciones de ese tipo influyen en la forma de ser que va construyendo el estudiante a lo largo de su formación. Esto, gracias a que dichas interacciones vehiculan los valores, tradiciones, ideales, costumbres y formas de comportamiento que constituyen la cultura magisterial y, por ende, el referente con el que se identifican los profesores. Es mediante ese tipo de interacciones que las formas objetivadas de la cultura magisterial son transmitidas a las nuevas generaciones; son también estas interacciones el punto en el que se intersectan la cultura y la normativa institucional, así como el medio de producción y reproducción de una cierta forma de eticidad.

2. El mecanismo por el cual se configura el *ethos* profesional es la interiorización de la cultura magisterial que conlleva una cierta forma de eticidad.

El *ethos* profesional se manifiesta como un conjunto de disposiciones que permiten al sujeto dar respuesta a las situaciones problemáticas de corte sociomoral que enfrenta en su vida estudiantil, primero, y profesional después. Dichas disposiciones se van configurando en el sujeto gracias a la interiorización de los valores que van necesariamente atados a un conjunto de creencias, tradiciones, roles, formas de conducta, de relación y nor-

mas que determinan los derechos y obligaciones. Estas últimas se le presentan al estudiante como algo impuesto desde el exterior, a lo que frecuentemente opone resistencia. Es gracias a la reiteración y a la fuerza simbólica de las objetivaciones que lo obligatorio llega a convertirse en algo no sólo aceptable, sino deseable.

La condición que hace posible esta característica es un dispositivo institucional que no sólo está destinado a propiciar que el estudiante adquiera las herramientas teórico-metodológicas y didácticas para desarrollar el trabajo docente, sino también a estructurar las formas de relación y distribuir los derechos y deberes de los distintos actores. Es en ese ámbito de eticidad que el estudiante se va identificando con los elementos de la cultura magisterial y conforma una forma de ser que le permite posicionarse como par de los otros que pertenecen ya al grupo profesional al que desea integrarse. Identificación y equivalencia constituyen los dos momentos o dimensiones de la identidad profesional que dicho dispositivo facilita. Es en el *ethos* profesional (motivaciones, actitudes, valores) en donde se anudan estos dos momentos.

3. El núcleo del *ethos* constituido, que es a la vez constituyente de la identidad profesional, está en la misión y la función del profesor.

La información recabada y organizada mediante el mapeo y la construcción de redes de inclusión estricta nos permitió percatarnos de que el estudiante acaba por identificarse con la idea de que el profesor es un modelo a imitar, un ejemplo a seguir. Su función primordial es, pues, paradigmática. Esta función coexiste con otras dos: el profesor es pastor y es modelador. Dicho de otra manera, el profesor guía, conduce y disciplina a sus estudiantes ejerciendo un poder pastoral (a la manera del pastor y sus ovejas), al tiempo que modela sus pensamientos y comportamientos. Si la identificación con estos referentes (modelo,

pastor y modelador) llega a ser muy fuerte, no lo es menos la identificación que llega a tener el estudiante con la misión magisterial a la que se le atribuye un carácter redentor.

Con una fuerte carga simbólica y afectiva, estos referentes llegan a operar como pautas de valor que orientan la actividad del profesor, contribuyendo de esa manera a reproducir una y otra vez una eticidad deficiente que va contrarrotando el proceso de formación. Se trata de una eticidad deficiente porque esa forma de ser: a) propicia el ejercicio de un poder pastoral que resta autonomía a los educandos y los hace proclives a la subordinación; b) favorece la heteronomía tanto en los aspectos morales como en los aspectos cognitivos; c) el proceso de formación pierde su sentido de construcción del sí mismo para convertirse en un proceso de modelado, y d) el *ethos* redentor hace propicia una episteme proclive al dogmatismo, poco flexible y resistente a la crítica.

No es de extrañar, entonces, que quien de manera profunda y buena fe se asume como pastor, modelo, modelador y redentor, no tenga apertura para aceptar los cambios que ponen en riesgo esas figuras con las que se identifica. Así, resulta lógico que, una vez en ejercicio, el profesor oponga resistencia a los métodos pedagógicos que le implican ser facilitador en lugar de modelador, acompañante en lugar de pastor, un referente más en lugar de un paradigma, un mediador en lugar de un redentor. Es de suponer que la "gramática profunda" en la que se inscriben estas figuras facilita la reinterpretación de esos métodos pedagógicos innovadores hasta el punto de que se cambia —superficialmente— para que en el fondo todo siga igual.

La fuerza de esas identificaciones no es menor que la necesidad de reconocerse como uno entre los pares; o, mejor dicho, es quizás la necesidad de reconocerse parte de la "familia magisterial" lo que hace más arraigadas y solidificadas las identificaciones.

Realizar las prácticas es incorporarse a una "nueva" o "diferente" realidad que pone a prueba el ideal profesional y que permite a los estudiantes tener la experiencia de ser maestro. Practicar supone un cambio de posición, la asunción de un rol diferente y con ello el conjunto de atributos y responsabilidades de tipo estructural, cultural y social que hace que los estudiantes valoren y resignifiquen su futura condición de maestros. Pero es justamente esto último lo que hace propicio que dicha práctica se viva a la manera de un rito de pasaje que se ancla en el ideal sacralizado del profesor-redentor mediatizando con ello el efecto formativo y movilizador de las prácticas. Esta mediatización se acentúa cuando la práctica se vuelve una actividad meramente imitativa y burocratizada.

Otro efecto de esa ritualización consiste en que, al asumir el papel de maestro, pastor, modelador, modelo y redentor, el estudiante se asume como algo acabado, completado, perfeccionado; da pero no recibe, ayuda a otros a desarrollarse, pero él mismo no necesita desarrollarse; su ser se identifica con su saber y éste se solidifica.

En suma, el examen que hicimos del proceso de formación inicial de los maestros en sus dimensiones instructiva, práctica y sociomoral, confirma las tesis de Turner sobre el ritual pues, en los casos estudiados, la ritualización de las prácticas contribuye a constituir ontológicamente al maestro y a informarle de la cosmovisión de aquellos que se incluyen en la familia magisterial; el ritual penetra en la estructura profunda del *ethos* y se encarna en ritmos, gestos, motivaciones y actitudes dando forma a la manera en la que el sujeto se concibe a sí mismo y concibe al mundo.

Esto no significa, sin embargo, que el profesor esté condenado a repetir y recrear infinitamente la práctica ritualizada. Siempre es posible tomar conciencia de lo que esa sacralización opera y de su carga simbólica y, con ello, se hace posible también la

4. El mecanismo por el cual se realizan los movimientos de identificación y equivalencia que quedan tan fuertemente fijados en el *ethos*, es la práctica ritualizada.

La condición que hace posible que esas figuras queden tan fuertemente fijadas en las representaciones que se hacen los maestros de su ideal profesional, radica en la ritualización de ciertas prácticas que le confieren a las figuras antes mencionadas un carácter cuasi sagrado. En la descripción comprensiva que presentamos se revela que, por efecto de la ritualización: *a)* el ideal profesional opera al mismo tiempo como un ideal regulativo que adquiere concreción en ciertos atributos formales que son exigibles al estudiante (tales como el lenguaje que emplea, la pulcritud en su presentación, la disciplina que observa y la puntualidad); *b)* aquello a lo que el estudiante oponía resistencia o asumía como obligatorio se va volviendo deseable a medida que se acerca al umbral que traspasará al hacer el juramento en la ceremonia de graduación; *c)* actividades que son simplemente ritinarias, llegan a solemnizarse y se convierten en una oportunidad para reiterar la función y la misión del profesor y evocar su sentido simbólico; *d)* se va solidificando una cierta episteme y una determinada eticidad que se le presentan al estudiante en formación como algo digno de salvaguardar.

5. El carácter formativo de la práctica pedagógica es mediado por la ritualización de la práctica.

En efecto, en la medida en que las prácticas pedagógicas se realizan como praxis y superan el burocratismo y la reiteración, operan como un factor eminentemente formativo y desacralizador. Esto se debe a que las figuras que el estudiante ha interiorizado pueden modificar su sentido si se contraponen con los problemas de la realidad que operan en el aula. Por ello es que las prácticas pedagógicas resultan con frecuencia más formativas que la instrucción.

Un último hallazgo que aporta más a la metodología que a la explicación del fenómeno examinado, consiste en el hecho de que lo que comenzó siendo una herramienta teórica, se convirtió a lo largo del proceso en una perspectiva metodológica. Esto se debe a que, examinadas ciertas prácticas a través de la lente del ritual, es posible comprender cómo se condensan en ellas sentidos simbólicos y cómo, gracias a éstos, se hacen de una fuerza ontológica y normativamente constituyente. Permite también comprender los mecanismos mediante los cuales se configura una cierta cosmovisión y una forma de ser.

transgresión de un orden normativo tan profundamente interiorizado, así como la dislocación de una eticidad que estructuralmente favorece la heteronomía y de una episteme que es proclive al dogmatismo.

Ciertamente la toma de conciencia no hace que los efectos de las prácticas ritualizadas desaparezcan, pero sí les da una nueva dimensión. Además de la toma de conciencia, el proceso desacralizador debe acompañarse de una actividad orientada a fluidificar el saber y a hacer la eticidad susceptible de crítica y transformación. En suma, la desacralización de las funciones y la misión docente hace indispensable descongelar y terrenalizar el sentido de la profesión magisterial para que ésta sea asumida en su historicidad.

Desacralizada la figura magisterial, su práctica y su saber se convierten en algo terrenal y su función adquiere una índole plenamente social. Desde una perspectiva histórico-social, el maestro deja de ser el apóstol que comunica la "buena nueva" o que posee y transmite la verdad absoluta; no es tampoco el pastor que cuida y conduce su rebaño; no tiene una misión sublime; es simplemente un profesional al que cabe exigir que haga bien su trabajo: contribuir a facilitar el aprendizaje y la formación del educando y desempeñar dignamente una profesión que cumple una función social de enorme importancia.

La desacralización es una condición necesaria pero no suficiente, pues además se necesitará reorganizar el dispositivo institucional para facilitar que los procesos formativos faciliten la apertura al cambio, el reconocimiento de la propia falibilidad, el desarrollo de la capacidad de autocrítica, y sobre todo, la construcción de un *ethos* profesional desvinculado de una misión y unas funciones que poco ayudan a la educación.

6. Leer la realidad educativa desde la perspectiva del ritual hace posible una mirada comprensiva en la que quedan anudadas las prácticas, los símbolos y las identificaciones de los actores.