
CONTRADICCIONES ACERCA DEL PROFESIONALISMO: EL CASO DE LOS MAESTROS DE PRIMARIA EN MÉXICO

Carlos Imaz Gispert

Definición

En este breve ensayo pretendemos mostrar que los maestros de primaria en México no son profesionales y que el profesionalismo magisterial es, en el caso mexicano, una ideología utilizada tanto por el Estado para el control y despolitización de los maestros, como por los maestros contra la burocratización, la proletarización y el corporativismo.

En primer lugar, nuestra afirmación requiere de definir el concepto de "profesional". Este concepto será contrastado con la realidad que enfrentan los maestros de primaria mexicanos, la cual también se definirá con mayor precisión. Esto nos conduce a dos proposiciones: 1) Los maestros de primaria no tienen la oportunidad de desenvolverse como intelectuales en la estructura organizativa ni son conceptualizados como tales en el espacio institucional de la escuela. 2) Las políticas gubernamentales no tratan a los maestros como profesionales ni los maestros, realmente, se conciben a sí mismos como tales. De esta manera, este trabajo tratará cómo el contexto institucional y conceptual conspira en contra de lo

que llamaremos el lado "bueno"¹ del profesionalismo, fortaleciendo los rasgos negativos e incluso en ocasiones antitéticos del mismo.

En la perspectiva funcionalista, que es dominante en la sociología de las profesiones, encontramos la definición más consistente del lado "bueno" del profesionalismo, como un concepto que puede ser definido por una lista precisa de características y que hace caso omiso del "lado obscuro de la luna". Profesionales son, en esta visión, un grupo relativamente homogéneo cuyos miembros comparten valores, expectativas e intereses. Que tienen algún saber especializado y un nivel relativamente alto de entrenamiento alcanzado a través de un sistema educativo formalizado. Que en función de este saber específico se encuentran casi sin supervisión y tienen un alto grado de poder de decisión sobre el contenido de su trabajo. Que se encuentran libres, selectivamente, de regulaciones externas, e incluso cuando laboran en organizaciones tienen una práctica individual con un alto rango de autonomía.

De estas características hemos escogido una de ellas como la central. Parece ser correcto asumir que para ser considerado como profesional, éste tiene que tener algún control (autonomía) sobre la concepción y ejecución de su trabajo.

Académicos que estudian la educación están de acuerdo con la existencia de cierta autonomía en la actividad magisterial. Sin embargo, a pesar de este entendimiento, es necesario ser más específico, particularmente acerca de las características de la autonomía que los profesores de primaria tienen en su trabajo. Tomaremos la precondition señalada en el párrafo anterior como punto de partida y la contrastaremos con la realidad del magisterio mexicano.

Para empezar permítasenos adelantar la discusión proponiendo algunas características distintivas que hacen a enseñar en una escuela primaria pública en México diferente de otras ocupaciones que tradicionalmente han sido reconocidas como "profesiones". Muy probablemente, estas características pueden ser extendibles a maestros de

¹ Coincidimos con aquellos que plantean la dificultad de hablar de un lado "bueno" y uno "malo" del profesionalismo. Asumimos esta distinción con propósitos expositivos, para hacer más clara la problemática que queremos explicar. La distinción nos permite reconocer todo lo atractivo o bueno que tiene la idea de ser un "profesional" en las definiciones e ideas dominantes acerca del mismo y al mismo tiempo contrastarlo con lo que implica, más allá de las expectativas, para los maestros mexicanos este discurso. En el "moderno" lenguaje del mercado sería conocer qué es lo que en realidad nos están vendiendo con el atractivo discurso del profesionalismo manera podemos enfrentar la polémica sin necesidad de asumir la disyuntiva de profesionalismo si o no y rechazar las realidades que en la actualidad ese discurso trae consigo sin renunciar a la profesionalización del magisterio.

otros países y otros niveles educativos, sin embargo, no nos animamos a ofrecer ningún juicio concluyente hasta no realizar ese ejercicio que es claro rebasa las intenciones de este trabajo.

1. La enseñanza es un monopolio público que atiende a clientes cautivos. Las leyes hacen obligatoria la educación (Art.3o de la Constitución Mexicana) para todos los niños. En 1991, el 94% de los niños en México estuvieron inscritos en escuelas públicas (Martínez y Ordorika 1991).

2. La enseñanza es una ocupación masificada. Ninguna otra profesión se acerca en número de miembros a la de enseñar. El número de maestros que se necesitan para mantener las escuelas funcionando rebasa el de cualquier otra profesión.

3. La enseñanza es una actividad fuertemente sindicalizada. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), es el sindicato más grande de México y de América Latina. Actualmente cuenta con más de un millón de miembros. Los maestros mexicanos han tenido sindicatos desde principios de siglo y dentro del sector existe una fuerte tradición de lucha y negociación colectiva (Salinas e Imaz 1984).

4. La enseñanza es un trabajo asalariado y burocratizado. Los maestros no son profesionales independientes fuera de una institución regulada por el Estado (Meyer 1977, 1985). No reciben su salario de los clientes, por el contrario reciben un bajo salario del Estado. Como es el caso de otros burócratas, los maestros no tienen control sobre una importante porción de su trabajo (Weber 1946). Incluso existen políticas explícitas para separar la concepción de la ejecución en el trabajo docente. Los maestros no disfrutan al interior de la institución burocrática del tipo de discreción que, por ejemplo, los doctores tienen en los hospitales públicos, incluso la mayoría de los miembros de otras profesiones (por ejemplo: doctores, abogados, ingenieros y arquitectos) tienen la oportunidad de ser contratados por el Estado y/o tener una práctica privada independiente.

5. La enseñanza es una actividad aislada. Las relaciones de trabajo de los maestros se caracterizan más por la separación que por la interdependencia. Los maestros de primaria practican muy poco la colegialidad. Los maestros ocupan la mayor parte de su tiempo trabajando solos con un grupo de alumnos. (Farrand 1988). Inclusive, en otras

profesiones (por ejemplo medicina e ingeniería) nuevas tecnologías han promovido nuevas especialidades y nuevas interconexiones entre los practicantes. Esta base tecnológica no está presente en la docencia (Lortie 1975).

6. La enseñanza es una actividad con cuotas de producción. Los maestros tienen que entregar en un determinado período de tiempo un nivel estandarizado de habilidades y conocimientos en un número específico de clientes. En México la docencia ha sido crecientemente transformada en una ocupación que implementa objetivos preempacados para determinados tiempos y con actividades específicas. (Salinas e Imaz 1984).

7. La enseñanza es una carrera plana y mal pagada. El sistema de promoción para los maestros de primaria, a diferencia de otros niveles educativos (universitario) y de otras profesiones, casi no ofrece oportunidades para la promoción en el nivel salarial y de responsabilidad. Inclusive el incremento salarial por antigüedad es dramáticamente bajo (Salinas e Imaz 1984). Como afirma Dreeben (1970, p.172) "La ironía ocupacional de enseñar es que los maestros tienen que renunciar a su ocupación para poder mejorar".

8. La enseñanza es una "ocupación de mujeres". En México (Cortina 1985) como en otros países (Acker 1987), las mujeres representan más del 60% del total de maestros de primaria. En la docencia se confirma el patrón encontrado en otras ocupaciones "de mujeres", bajos salarios, pocas o ninguna promoción salarial o escalafonaria, etcétera, en fin, que es una ocupación mal recompensada.

Una rápida mirada al sistema educativo mexicano

En México, el sistema educativo se encuentra fuertemente centralizado en la Secretaría de Educación Pública (SEP). El secretario de educación pública es nombrado directamente por el presidente de la República. A su vez, el secretario, nombra a los delegados estatales de la SEP. La autoridad central ejerce un control general sobre el sistema definiendo y monitoreando la implementación de políticas, planes y programas. Existe un Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación que agrupa a la gran mayoría de los maestros (con excepción de algunos pequeños sindicatos estatales), el cual se encuentra incor-

porado corporativamente en el Partido de Estado (PRI) a través de su filiación a la FTSE y al Congreso del Trabajo.

El *curriculum* es proporcionado por la Secretaría y es el mismo para todo el país. La SEP proporciona también guías con actividades para cada día y libros de texto que son gratuitos y obligatorios para la educación primaria. Los maestros en su salón de clases no tienen regularmente una supervisión directa, pero tienen que entregar reportes semanales sobre su trabajo. Su trabajo está organizado para cada día a través de objetivos y actividades pre-empacadas (Salinas e Imaz 1984).

El trabajo diario del maestro (a) es intenso. Muchos trabajan dos turnos diarios como maestros y otros más tienen otro tipo de empleo adicional. A principios del 1992, a sólo tres años de una exitosa lucha por incremento salarial, los maestros mexicanos ganan 2.5 veces el salario mínimo (900,000 pesos mensuales), que es menos de 300 dólares mensuales (3,070 pesos = 1 dólar). Los maestros (hombres) tienen que trabajar dos turnos por los bajísimos salarios. Las maestras no trabajan tan frecuentemente dos turnos pagados, pero en su mayoría trabajan otro turno en sus casas. Con estas condiciones es extremadamente difícil para los maestros mexicanos desarrollar su trabajo renovada y creativamente.

Los maestros (as) realizan su trabajo siguiendo el detallado instructivo oficial, el libro de texto y algunas fórmulas que vienen de su propia experiencia colectiva. El programa oficial deja muy poco espacio para actividades no estructuradas previamente, por el contrario los maestros necesitan ajustarse estrechamente a las instrucciones que se le han dado:

La participación de los maestros en la dirección de su proceso de trabajo está restringida a opinar cuando les es requerido por la autoridad y a cambiar de vez en cuando alguna actividad programada. Los maestros tienen que ajustarse a los objetivos, temas y contenidos señalados. (Salinas & Imaz 1984 p.119).

Los maestros mexicanos están incorporados a un proceso de trabajo donde la concepción del mismo ha sido alejada de ellos, si es que alguna vez estuvieron a cargo de la misma. En el sistema educativo mexicano la concepción, evaluación y control son realizados por una poderosa burocracia central con poca o nula participación del maestro.

México es un país altamente centralizado, lo cual resulta en un fuerte control del contenido educativo y del proceso de enseñanza. La docencia tiene lugar dentro de un Estado corporativo y no democrático donde el aparato estatal, los sindicatos y el Partido de Estado ejercen un control unificado sobre la sociedad. En este entorno el control es casi una obsesión. Prácticamente cualquier movimiento divergente de la política central es registrado como una amenaza política.

A pesar de que la enseñanza se realiza en el aislamiento del aula, la dirección de los maestros en relación con la concepción de su trabajo es prácticamente inexistente. Incluso en la ejecución del mismo, la posibilidad de autodeterminación se encuentra severamente limitada.

Podemos concluir inicialmente que en las condiciones mexicanas, la autonomía no puede florecer como prerrequisito para el profesionalismo. Sin embargo, es un concepto que ha sido asociado con el trabajo de los maestros. Como Meyer (1977) sugiere, los efectos de los mitos provienen, no del hecho de que los individuos creen en ellos, sino en el hecho de que "saben" que los demás lo creen y para todo efecto práctico los mitos son verdad. Es en este sentido peculiar que el profesionalismo existe en la realidad de los maestros mexicanos.

Íntimamente los maestros mexicanos (Bayardo 1991), así como de otras nacionalidades (Dornbush & Scott 1975), no creen en el profesionalismo. Como regla general los maestros afirman que las características personales del maestro son más significativas para una buena docencia que cualquier conocimiento especializado o habilidad que pudieran aprender en su formación académica. Además ellos saben que no tienen una participación significativa en las decisiones acerca de los contenidos, temas y métodos de enseñanza y que incluso la ejecución de su trabajo está, con algunas excepciones llena de actividades rutinarias centralmente designadas y ligada burocráticamente a los reportes requeridos. Sin embargo, no pueden dejar de invocar el mito del profesionalismo en sus peticiones y luchas por mejores condiciones salariales y de trabajo. El mito del profesionalismo legitima sus demandas ante el Estado y la sociedad en general. La imagen que los maestros mexicanos tienen de sí mismos es más que la de un "profesional", la de "agente de cambio social". Transmitiendo cono-

cimiento y desarrollando habilidades mientras mantienen el orden y la disciplina en el salón de clase y también promoviendo e incluso dirigiendo acciones sociales en sus comunidades, los maestros se ven a sí mismos como promotores de reformas sociales, ciudadanía y bienestar.

Para el Estado, el mito del profesionalismo es un arma ideológica relativamente reciente. Tan sólo hace diez años, el gobierno respondió a las demandas salariales de los maestros convocando a un mito diferente: el maestro misionario laico de Vasconcelos que sacrifica su bienestar por rescatar almas vivientes de la ignorancia. Hoy el Estado espera una conducta profesional de los maestros. "Actúen como profesionales" claman las autoridades gubernamentales cuando enfrentan la crítica y la desobediencia de los maestros (Shanker 1985, p. 212). En esta perspectiva no es profesional interrumpir clases o declarar la huelga como hacen los trabajadores de la industria. En estos últimos cinco años, para el Estado, incluso el salario del maestro se ha convertido en un "salario profesional", a pesar de que es, en términos reales, la mitad del que percibían en 1982 (Imaz 1990). Para el gobierno, que no para los maestros, estos últimos han dejado de ser "normalistas" y ahora con la inclusión del Bachillerato pedagógico, los maestros son nuevos "profesionales". Así las cosas un profesional de la enseñanza debería ser un eficiente transmisor de *curriculum* y mantenedor del orden en el salón de clases y no debería perder su tiempo mezclándose con problemas sociales que no son de su competencia profesional. En el discurso gubernamental los maestros son el centro, "el pilar", de los esfuerzos de reforma, son los culpables y al mismo tiempo los posibles salvadores de los problemas educativos. La afirmación siguiente resume con justicia el actual discurso del Estado mexicano: "La profesionalización del magisterio es el único camino para alcanzar la modernización, la eficiencia y la excelencia educativa".

El uso del mito del profesionalismo por los maestros ha sido una acción defensiva de cara al empobrecimiento, en incremento en la intensidad laboral y el incremento en el control burocrático y político impuesto por su empleador, el Estado mexicano. Para el Estado es un discurso adecuado para un nuevo tipo de control de los maestros que reemplace el corporativismo tradicional, porque éste, en su condición de identidad colectiva, el sindicato, ha mostrado ser disfuncional con los reclamos que impone el individualismo de la competen-

cia salvaje. En palabras de Terrence Johnston (1972): "El profesionalismo se redefine como un peculiar tipo de control ocupacional en lugar de una expresión de la naturaleza de ocupaciones específicas (p. 17)."

La adopción del profesionalismo

Los sociólogos norteamericanos Meyer Rowan (1983) hablan de la existencia del mito del profesionalismo en el sistema educativo estadounidense. En su perspectiva, las organizaciones educativas operan en un entorno fuertemente institucionalizado, son burocracias públicas que funcionan como agencias de certificación de personal en la sociedad. La estandarización de credenciales, grados educativos, personal y *curriculum* constituyen un ritual de clasificación que ubicará, legitimadamente, a los individuos en la estructura económica de la sociedad. Como la clasificación se convierte en la primera función del sistema educativo, la organización se encuentra en primer lugar preocupada con la validación y legitimación de sus estándares formales como dice Johnston (1972): "En un alto grado, entonces, la educación es coordinada por entendimientos sociales compartidos que definen los roles, tópicos y contenidos de las organizaciones educativas (p.84)."

En esta visión, la escolarización es incorporada como la estandarización burocrática de un ritual de clasificaciones. Los espacios formales de este tipo de organizaciones se encuentran, por lo tanto frecuentemente articulados (*tightly coupled*) entre sí, mientras que el centro de su actividad (*technical core*), la instrucción en el salón de clase, se encuentra poco articulada (*loosely coupled*) con el resto de la organización. La organización se mantiene estructurada y trabajando a través del mito del profesionalismo que permite a la burocracia expresar su confianza en el desempeño de los maestros en un salón de clase y que guía a los maestros en las decisiones que toman diariamente.

Ahora bien, mirando al sistema educativo mexicano y comparándolo en este sentido con el sistema estadounidense, podemos concluir que no hay lugar en nuestro sistema educativo para que florezca el mito del profesionalismo como lo hizo en EUA. En nuestro caso, el mito del profesionalismo no se corresponde con una lógica de "confianza profesional" sino por el contrario, como señalamos anteriormente, es el resultado de una constante confrontación.

Como dijimos en el apartado anterior, el mito del profesionalismo promovido desde el gobierno es un fenómeno relativamente reciente. Surge en una época de crisis fiscal del Estado mexicano y en un ambiente de creciente movilización de los maestros. Como en otras situaciones semejantes en nuestro país, el caso de la profesionalización magisterial muestra que la explicación se encuentra principalmente en el desarrollo histórico del sistema educativo mexicano y en la particular correlación interna de fuerzas que reflejan también factores sistemáticos. Como ha sido evidenciado (Dimaggio & Powell 1984 y Ramírez & Boli 1990) en un entorno fuertemente institucionalizado, las organizaciones tienden a adoptar mitos y estructura que se cree están legitimadas. Las instituciones tienen la tendencia tanto de seguir la dirección de instituciones más poderosas, de imitar modelos presumiblemente superiores y/o de adaptarse a nuevas normas y valores.

En México estamos frente a un muy importante fenómeno ideológico y político: la filosofía pública está cambiando. El discurso tradicional de desarrollo y justicia social ha sido desechado por una nueva fuerza política que domina el aparato estatal y que abraza las ideas de modernización provenientes del "primer mundo" de adelgazar el Estado y estimular la acción individualizada en una organización social dirigida por las reglas del mercado. Estas ideas son evidentemente consistentes con el paradigma neoliberal prevaleciente a nivel mundial. El nuevo discurso gubernamental en México es casi punto a punto una repetición de la nueva filosofía pública estadounidense, la cual es presentada por Sheldom Wolin (1981), de la siguiente manera:

La economía ha emergido en la conciencia pública como una entidad autónoma claramente delimitada, como el teatro en donde el destino y sentido de la sociedad será construido. Se encuentran relegadas a un segundo término de importancia aquellas nociones principales a través de las cuales la sociedad había hasta entonces entendido su identidad, nociones como *democracia, república, la Constitución y la Nación* cuyo significado fue esencialmente político (p.27).

La economía, como bien dice Wolin, se ha convertido en el elemento central de referencia de la nueva racionalidad: "Prescribe la

forma que debe darse a los '*problemas*' antes de que se pueda actuar sobre ellos, el tipo de '*opciones*' que existen del significado de '*racionalidad*' (Idem p. 28)."

En esta lógica todo tiene un costo y si ese costo excede el de la ganancia, no es *racional* emprender ninguna acción. Hay dos criterios centrales para realizar una acción racional en esta filosofía: eficiente utilización de los recursos y maximización de las ganancias. En consecuencia la metodología del "Análisis del costo beneficio" es un nuevo estándar para políticas públicas. Como concluye Sykes (1989): "En el momento histórico actual, el clamor es "Excelencia" y la racionalidad dominante es la competitividad económica. El discurso de la profesionalización de los maestros encaja muy bien con estos temas. (p.270)."

De cualquier manera una enorme tensión crece en el ámbito de la escuela pública, pues como señala agudamente Wolin (1981): "Una filosofía pública sustentada en la economía no puede nutrir una ética social, está forzada a declararla obsoleta" (p.33). En la preservación de la educación pública esta filosofía supone la aparición de enormes dificultades pues se encuentra en los hechos constituyendo una alternativa a las filosofías que han justificado ética y políticamente su existencia.

Efectos y posibles tendencias de la nueva filosofía pública en los maestros y su eventual profesionalización

Una manera de aproximarnos a esta problemática es observando la situación que ya ha generado en la educación en los Estados Unidos, donde esta ideología ha dirigido la políticas públicas por casi doce años. Tanto Apple (1982,1985) como Aronowits y Giroux (1985) y Wexler entre otros han prestado una creciente atención a este fenómeno en Estados Unidos.

Para Aronowitz y Giroux, las soluciones para reformar la educación que han emergido de la actual política pública en E.U.: "Están fuertemente marcadas por una lógica tecnocrática e instrumental que da forma a este modelo de razón económica (p.200)."

Como dice Tomilson (1988): "Los objetivos son crear un mercado social en la educación... La educación necesita ser vista como una mercancía que puede ser comprada y consumida (p.9)."

En este punto de vista, el modelo de racionalidad económica es la base para nuevas relaciones entre la educación y el sector económico. Aronowitz y Giroux (1985) observan que dentro de este discurso: "Las escuelas son importantes solamente en el grado en el que pueden proveer las formas de conocimiento, habilidades y prácticas sociales necesarias para producir la fuerza de trabajo para una crecientemente compleja y tecnologizada economía (p.200)."

Para los autores, esta lógica relega la promoción y desarrollo de espacios públicos: "Donde la gente pueda aprender a practicar la participación democrática dentro del amplio proceso social y cultural que estructura a la sociedad (p202)."

Aronowitz y Giroux (1985), también incorporan como parte de esta película, el enorme daño que ha sido hecho a la educación por el evidente estrangulamiento financiero que han sufrido las escuelas. Ellos concluyen:

Incluso cuando existe un llamado a la excelencia, esta es definida menos en términos de un sustantivo llamado para desarrollar formas superiores de razonamiento crítico y comportamiento cívico que en términos de demandas de procedimiento para más severas formas de examen y evaluación (pp 200-201).

Philip Wexler (1985) lo expone de esta manera:

La dirección de los actuales cambios en educación, como parte de un movimiento más amplio, es constituir a la educación en una mercancía. Este cambio requiere del establecimiento de prácticas de mercado al interior de las escuelas para que externamente se establezcan mercados educativos. El último escalón... es fiscal, financiamiento y propiedad privada de lo que antes fuera la escuela pública común a todos. (p 392).

La descripción de como la nueva filosofía pública está aterrizando en el sector educativo en Estados Unidos es muy similar con lo que ha estado pasando en México durante los últimos diez años. En términos reales, el presupuesto federal para educación se redujo en más del 50% y el discurso oficial de educación para todos fue cambiado por uno de excelencia, eficiencia y selectividad, de la misma manera que los autores antes señalados y otros más han descrito para los Es-

tados Unidos. Sin embargo, en el caso mexicano esta ideología nos conduce a un dramático holocausto educacional, o como lo califican Martínez y Ordorika (1991) constituye "un crimen contra la cultura". Gastos como los salarios de los maestros, el costo por alumno y el mantenimiento de los edificios han caído estrepitosamente (Imaz 1990). David Ibarra (1991) exministro de Programación y Presupuesto, nos alerta sobre estas situaciones: Cualesquiera que sean las razones del cambio paradigmático en el Primer Mundo, el caso es que tenemos que ajustar una enorme disonancia histórica en América Latina (p.49).

De cualquier manera, a pesar de su dramática magnitud, la actual filosofía pública no toma en cuenta los costos sociales que produce. La economía, de la misma manera que la medicina, realiza dolorosas y aún sangrientas operaciones en su intento para salvar al paciente.

De esta racionalidad instrumental están profundamente imbuidos los programas de formación de futuros profesores. Quizá con mayor fuerza en Estados Unidos que en México, pero es cierto que en ambos casos se da un fuerte énfasis en la habilidad técnica, donde la enseñanza es concebida como una especie de "ciencia aplicada". En esta perspectiva, el futuro maestro es visto como un receptor pasivo de conocimientos y un ejecutor de los principios de la enseñanza efectiva (*effective teaching*) en lugar de un reflexivo practicante de los principios que estructuran las culturas y las prácticas en el salón de clase (Zeichner 1983). Una muy precoz y bien estructurada crítica contra la lógica tecno-burocrática se encuentra en el trabajo de John Dewey (1965). El argumenta que los programas de formación de profesores que enfatizan solamente la habilidad técnica perjudican a la naturaleza misma de la enseñanza y a los estudiantes.

La perspectiva tecno-burocrática de la formación de docentes, asume que la creación de un maestro concluye con la terminación de la práctica escolar previa al inicio de su labor pagada como maestro. Esto, por supuesto, está en conflicto con aquellas concepciones que perciben a la docencia como un proceso reflexivo y evolutivo en constante marcha. La formación de los futuros docentes no puede ser concebida como algo aislado, existen, al menos, otros dos momentos importantes del proceso en el cual una persona aprende a enseñar: antes de entrar a la escuela de maestros y una vez que trabaja como maestro. Estos momentos no son considerados por el modelo de habilidades técnicas, "profesional", antes señalado.

Investigación acerca de la existencia de influencias significativas en los futuros docentes, previas al ingreso a la escuela de maestros, confirman nuestra preocupación. Feiman-Nemser (1983) presenta tres teorías diferentes que reconocen y tratan de explicar el poderoso impacto de experiencias tempranas en la formación del maestro: (1) una teoría evolutiva para reconocer las tendencias pedagógicas básicas en los maestros (Stephens 1969); (2) una teoría psicoanalítica para la explicación de como la infancia afecta al futuro maestro y (3) una teoría de la socialización, la cual enfatiza el rol que en ser maestro juega el haber sido estudiante (Lortie 1966,1975).

El modelo hoy dominante, también ignora el proceso de formación que inicia cuando un maestro comienza a trabajar. Como Hebert Kohl (1976) propone, lo esencial de aprender a enseñar empieza cuando el maestro tiene la responsabilidad de una clase. Como reconoce Feiman (1983), este hecho, confirmado siempre por los maestros, coloca al lugar de trabajo como un espacio de adaptación e indagación constante. Lee Schulman (1988) va incluso más allá al argumentar que los maestros en servicio pueden desarrollar un nuevo conocimiento acerca del contenido que ellos enseñan. Shulman señala que los maestros aprenden a transformar su propio entendimiento de los temas en representaciones y formas que tengan sentido para los niños. Este "conocimiento pedagógico de los contenidos" (*pedagogical content knowledge*) pareciera ser único de los maestros y por lo tanto abre la puerta para argumentar que existe un cuerpo específico de conocimientos vinculado con esta actividad, lo cual constituye una base indispensable para reclamar el *status* de profesional.

Todas estas perspectivas quedan fuera del estrecho ángulo de visión que tiene el acercamiento tecno-burocrático, el cual promueve, como concluye Beyer (1987) una acrítica aceptación de técnicas separadas de sus raíces éticas, políticas y sociales. De esta manera: "Las técnicas de enseñanza se convierten en fines en si mismos, en lugar de ser medios para algún propósito educativo razonado y articulado (Beyer 1987, p.21).

La perspectiva tecno-burocrática es para Lanier y Little (1986) altamente utilitaria, en ella, "un buen maestro" es aquel que mantiene el orden y tiene ocupados a los niños. Todo ello tiene repercusiones en la enseñanza. Como muy diversos investigadores han afirmado y de acuerdo con Kohn y Schooler (1982): "Trabajos que limitan la autodirección ocupacional disminuyen la flexibilidad conceptual y

promueve una orientación conformista hacia la sociedad (p.281)."
En este contexto, como Lanier y Little (1986) señalan: "Los futuros maestros encuentran muy poco estímulo intelectual en su entrenamiento profesional y subsecuentemente se aíslan en un salón de clase donde se refuerzan nuevamente los bajos niveles de conocimiento (p.565)."

Esta conceptualización de la formación de los maestros encaja perfectamente bien con las políticas educativas de estandarización de contenidos y prácticas escolares. Como Susana Rosenholtz (1991) afirma: "Los maestros que ven su trabajo como algo complejo, tratarán de maximizar su repertorio profesional para realizarlo. Los maestros que ven su trabajo más como una rutina preferirán instrucciones estandarizada que pueda ser aplicada uniformemente a todos los estudiantes (p.83)."

Como agudamente Lanier y Little (1986) concluyen, se está viviendo un proceso de "desintelectualización" de la enseñanza para maestros y por lo tanto de los maestros mismos. Veamos ahora otras dos tendencias ya identificadas en el sistema educativo estadounidense que son también relevantes para nuestra discusión sobre México: la "proletarización" y la "intensificación" (Apple 1982). Wright y Singelman (1981) entre otros, documentan, en la economía de E.U., una tendencia a la sistemática expansión de aquellos trabajos con poca o nula autonomía y una reducción de aquellos empleos con altos niveles de autonomía. Apple (1982) argumenta que esta tendencia está complicada con la actual crisis fiscal del Estado. "El impacto se sentirá más directamente entre los empleados del Estado así como en los maestros. Uno esperaría ver un rápido crecimiento de planes y presiones para la racionalización del trabajo y la administración del mismo Estado (p.32)."

Para este estudioso norteamericano, los maestros están enfrentándose con la perspectiva de ser descalificados debido a la invasión de procedimientos de control técnico dentro del *curriculum* escolar.

La integración de sistemas de administración, una currícula basada en la degradación de los desempeños, pre-especificadas 'competencias' docentes, procedimientos y reacciones de los estudiantes y exámenes tanto pre como pos, ha venido conduciendo a una pérdida de control y a la separación y de la concepción y de la ejecución. En suma, el proceso de trabajo docente ha ve-

nido siendo sometido a procesos similares a aquellos que han conducido a la proletarización de muchos otros trabajos de cuello azul, rosa y blanco (p.32)

Si uno asume que ideologías y políticas similares a las descritas por Apple en el contexto norteamericano serán las que den forma a las futuras condiciones de la escuela en México,² entonces no hay esperanza para la profesionalización. Si la nueva filosofía pública prevalece, la posibilidad de obtener alguna autonomía por los maestros es nula. Por el contrario nos parece más probable que en esa perspectiva el proceso de 'proletarización' va a ganar terreno.

De acuerdo con Apple (1982) este proceso de proletarización va acompañado por la intensificación del trabajo de los maestros. "La intensificación representa una de las formas más tangibles en los privilegios de los trabajadores de la educación son erosionados. (p.41)."

Esto está ocurriendo en la educación a través de la expansión de los llamados "sistemas curriculares". Es fácil ver que uno de los efectos inmediatos de esta tendencia será reducir la calidad, no la cantidad, de los servicios. La intensidad tiende a contradecir el tradicional compromiso de hacer un buen trabajo, tanto en la calidad del producto como del proceso. Apple (1982) concluye enfáticamente que la "intensificación del trabajo del maestro es claramente visible" (p.43). Como señalamos anteriormente, en México este proceso está claramente en marcha como lo evidencian las recientes eliminaciones de turnos y grupos, el incremento de objetivos y actividades obligatorias y la caída de los salarios.

La desintelectualización, la proletarización y la intensificación se encuentran acompañadas por un control burocrático estricto de las autoridades centrales. El discurso de la *profesionalización* está jugando un papel central en hacer la *desprofesionalización* de los maestros aceptable para ellos mismos. Apple concluye que esto, en el caso norteamericano, es cierto: "Desde que los maestros se ven así mismos como profesionales, al grado de utilizar pruebas y criterios técnicos, ellos también aceptan básicamente las largas horas y la intensificación de su trabajo que acompaña el programa (p.46)."

² Esta hipotética situación está ya presente en nuestra realidad y se encuentra documentada en un breve artículo donde se comparan las políticas educativas de E.U. y México (Imaz 1992).

Conclusiones

Lo que parece ser una conclusión inicial de todo esto, es que cubiertas con el discurso gubernamental de profesionalización, en el contexto de la nueva ideología pública y su capacidad de desarrollar políticas específicas, se han creado situaciones y tendencias que se mueven justamente en sentido opuesto a lo que usualmente se conocía como profesionalismo y que al inicio de este trabajo llamamos "el lado bueno" del profesionalismo. A pesar del discurso gubernamental sobre la profesionalización del magisterio, en la filosofía pública dominante y en la realidad laboral, el quehacer del maestro no es tratado como una profesión. Cuando más es tratado como una semi-profesión o una sub-profesión.

El profesionalismo necesita ser redefinido en el contexto de los objetivos de la escuela y el trabajo de los maestros en una perspectiva humanista, de otra manera se convertirá en una trampa mortal tanto para los maestros como para la educación. Para los maestros es un discurso atractivo porque está asociado con autonomía en el trabajo, mayores niveles educativos, estatus social y económico etcétera, en resumen con 'progreso' ¿Y quién no quiere progresar? Sin embargo, la versión tecno-burocrática conduce a un envilecimiento de la actividad docente. Lo que los maestros pierden es una visión social comprensiva de sí mismos y de su trabajo y los aspectos menos racionalizados del proceso de enseñanza: la sensibilidad, la creatividad, la capacidad de asombro, la responsabilidad cívica, etcétera.

Los maestros en México y en otras latitudes han resistido estas tendencias sin mucho éxito hasta ahora. En parte esto es debido al actual poder interno y externo al país de la nueva filosofía pública y del mito del profesionalismo definido en ella. Para efectos prácticos, esta ideología está tomando de los maestros y la educación mucho más de lo que les está dando. Es un trato que resulta en perjuicio de la educación.

El reto está en lograr un nuevo trato, que sea ventajoso para la educación. Un nuevo acuerdo debe poner como centro de la filosofía pública una visión incluyente de los distintos actores sociales, la cual, en primer lugar: "Corrija la peculiar falsedad de la conciencia moderna: la idolatría del método científico y la autoridad autónoma de las ciencias, y reivindique de nueva cuenta la noble tarea de la de-

cisión ciudadana y la responsabilidad de cada uno (Gadamer 1975 p.316)."

En lugar de dejar la tarea sólo a los 'expertos' esta opción debe surgir de las realidades de la sociedad mexicana y de sus hombres y mujeres realmente existentes. La profesionalización magisterial tendrá que ser parte de una perspectiva que promueva, entre otras cosas, el cultivo de la visión, las estrategias y las motivaciones para el involucramiento de los maestros en una reforma educativa sustancial, en lo organizativo y lo conceptual, donde ser maestro pueda significar, sin tener que entrar necesariamente en conflicto con las instituciones existentes, un constante esfuerzo intelectual, único en diagnosticar, estructurar y reflexionar estrategias y dilemas éticos.

Referencias bibliográficas

- Acker, S., "Primary School Teacher as an occupation", en Sara Delamont (ed.) *The Primary School Teacher*, The Falmer Press, 1987.
- Apple, M., *Education and Power*, Routledge & Kegan Paul, 1982.
- Apple, M., *Teachers and Texts*, Routledge, 1989.
- Aronowitz, S. & Giroux G., *Education Under Siege*, Bergin & Garvey, 1985.
- Bayardo, B., *The State and the Professional Teacher*, Stanford University, mimeo, 1991.
- Beyer, L., "What Knowledge Is of Most Worth in Teacher Education?", en John Smith (ed.) *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, The Falmer Press, 1987.
- Dewey, J., "The Relation of Theory to Practice in Education", en M. Borrowman, *Teacher Education in America*, NY, Teachers College Press, 1904.
- Dreeben, R., *The Nature of Teaching*, Illinois, Scott, Foresman and Co., 1970.
- DiMaggio, P. & Powell W., "The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Field", *American Sociological Review* no. 48 April, 1984.
- Dornbush, S. & Scott R., *Evaluation and the Exercise of Authority*, Jossey-Bass, 1975.
- Farrand, J., "Mexican Primary School Teacher's Sense of Professional Responsibility", *Comparative Education*, vol. 24, no. 1, 1988.
- Feiman, S., "Learning to Teach", In L. Shulman & G. Sykes (eds.), *Handbook of Teaching and Policy*, New York, Longman, 1983.
- Gadamer H-G., "Hermeneutics and social science", *Cultural Hermeneutics* no.2, 1975.
- Giroux, H., "Teachers as Transformative Intellectuals", *Social Education* May, 1985.
- Ibarra, D., "El Estado y el Mercado", *Nexos* no. 158, México Febrero, 1991.
- Imaz, C., *La educación en México a fines del siglo XX*, tesis de maestría, UNAM, México, 1990.
- Imaz, C., *¿Quién dirige la educación en México? Momento económico*, Instituto de Investigaciones Económicas UNAM, 1992.
- Johnston, T., *Professions and Power*, New York Macmillan, 1972.

- Kohl, H., *On Teaching*, New York, Schocken Books, 1976.
- Khon, M.L., & Schooler, C., "Job conditions and personality: A longitudinal assessment of their reciprocal effects, *American Journal of Sociology*, 87 (6), 1982.
- Lortie, D., *Teacher socialization: The Robinson Crusoe Model*, Washington, D.C., National Commission on Teacher Education and Professional Standards, 1966.
- Lortie, D., *School Teacher: A Sociological Study*, The University of Chicago Press, 1975.
- March, J. & Olsen J., *Ambiguity and Choice in Organizations*, Bergen Universitetsforlaget, 1976.
- Martínez, S. & Ordorika I., *UNAM: Espejo del mejor México posible*, UNAM, México, mimeo, (en prensa, ed. ERA), 1991.
- Meyer, J., "The effects of Education as an Institution", *American Journal of Sociology*, vol. 83 no. 1977.
- Meyer, J. & Rowan B., "Structure of Educational Organization", en Meyer, J. and Scott, R. *Organizational Environments*, Sage Publications, 1983.
- Pollard, A., *The social World of the Primary School*, London, Holt Rinehart and Winston, 1985.
- Ramírez, F. & Boli J., "Compulsory Schooling in the Western Cultural Context Essence and Variation", Stanford University mimeo, 1990.
- Rosenholtz S., *Teacher's workplace*, N.Y., Teachers College Press, 1991.
- Stephens, J., "Research in the Preparation of Teachers: Background factors that must be considered", en J. Hebert & D.P. Ausubel (eds), *Psychology in Teacher Preparation*. The Ontario Institute for studies in Education Monograph, series no. 5, 1959.
- Salinas, S. & Imaz C., *Maestros y Estado*, México, Universidades Autónomas de Guerrero y Zacatecas y editorial Línea, 1984.
- Shanker, A., "Teachers and Reform", En Philil Altbach, *et al*, *Excellence in Education Perspectives on Policy and Practice*, Prometheus Books, 1985.
- Shulman, L., *Knowledge Growth in Teaching: A Final Report to the Spencer Foundation*, Stanford University School of Education, 1988.
- Sykes, G., "Teaching and Professionalism: A Cautionary Perspective", en Lois Weist et al (eds.), *Crisis in Teaching*, State University of

- New York Press, 1989.
- Parsons, T., *Societies, Evolutionary and comparative Perspectives*, Prentice-Hall, 1966.
- Parsons, T., "Evolutionary Universals in Society", en A.R. Desai, *Essays on Modernization of Underdeveloped Society*, Bombay, Thacker, 1971.
- Tomilson, J., "Curriculum and market: are they compatible?", en Haviland, J. (ed.) *Take Care of Mr. Baker*, London, Fourth Estate, 1988.
- Wexler, P., "Social Change and Practice of Social Education", *Social Education May*, 1985.
- Wolin, S., "The New Public Philosophy" *Democracy* 1, Oct. 1981.
- Wright, B. & Tuska, S., (From dream to life in the psychology of becoming a teacher", *School Review*, 1968.
- Wright, E. & Singelman J., "The Proletarianization of Work in America Capitalism", University of Wisconsin-Madison Institute for Research and Poverty, *Discussion Paper* no.647, 1981.
- Zeichner, K. "Alternative Paradigms on Teacher Education", *Journal of Teacher Education* 34:3, May-June 1983.