

CONFIGURACIONES Y TENSIONES EN LA CONFORMACION DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES DE LOS DOCENTES MEXICANOS

Resultado de Investigación Finalizada.

GT 25: Educación y Desigualdad.

Ana Cecilia Valencia Aguirre.

Resumen

El presente trabajo analiza las formas de subjetivación que se configuran a través de un imaginario social sobre el ser docente en México a partir del siglo XX, concretamente con la creación de la Secretaría de Educación Pública de 1921 a los años 70. La tesis que sostengo plantea que existen imaginarios sociales que encarnan prácticas y formas de subjetivación de los docentes, constituidos de manera histórica y cultural. Se plantea que la subjetividad docente se conformó a partir de determinados discursos que, siguiendo la terminología foucaultiana, definieron una identidad docente, la cual no es una cuestión marginal a la institucionalización de la escuela, sino un asunto central de la misma. La metodología de este trabajo es interpretativa, basada en una triangulación de datos tomados tanto del análisis de discursos históricos sobre la función docente como de entrevistas a profundidad a profesores de escuelas básicas de la Zona Metropolitana de Guadalajara.

A manera de hipótesis se plantea que los imaginarios son parte de un magma social que configura la subjetividad docente. La identidad de los docentes mexicanos conlleva una hibridación que tensiona la figura del apóstol con la del luchador social, y dio lugar al nuevo tipo de educador que el Estado demandó partir de los años setenta: -el técnico de la educación-. Así, se muestra que la subjetividad docente se basa en un imaginario que liga la imagen del apostolado, redimensiona la tarea del luchador social y del técnico de la educación. Por tanto, se analizan tres discursos que históricamente intentaron configurar la subjetividad docente: el apóstol, el luchador social y el técnico de la enseñanza y al mismo tiempo se describe cómo estos discursos se sedimentaron en el mundo sociocultural, que configuró un imaginario docente. No se trata de ver al educador como reproductor de estas dimensiones, sino como un actor que se fue configurando desde tensiones entre estos modelos, donde su actuación también fue un elemento significativo.

Palabras clave: imaginarios, institucionalización de docentes, discurso

La influencia de los contextos institucionales en la configuración de la subjetividad docente

Los docentes mexicanos han configurado su manera de ser y asumirse como tales desde la presencia de discursos instituidos que a través de sus acciones logran subjetivizar; por tanto, considero que no hay subjetividad al margen de un discurso estructurante, de ahí que la constitución de la subjetividad del docente se da con base en la función social que en cada momento histórico se le asigna a la tarea de la enseñanza, de acuerdo a los mandatos fundacionales que marcan el devenir del sistema educativo. Estos mandatos fundacionales, de acuerdo al análisis de la genealogía de la institucionalización de la educación mexicana iniciada en 1921 con la creación de la SEP, refieren a tres tipos: a) el mandato de la entrega y el servicio desinteresado a la patria fundado en el apostolado, b) el mandato del trabajo comunitario y el compromiso de transformación social; c) el mandato de la profesionalización y de la

preparación permanente. Estos tres mandatos conforman un determinado *ethos* autoformativo y heteroformativo de los profesores.

Este imaginario se va construyendo a partir de diversas estructuras, tanto estructurantes como estructuradas, que le otorgan un sentido socialmente asimilado al oficio docente, pero que, a la vez, son definidas por una intersubjetividad cuya acción resignifica la propia estructura social.¹ La subjetividad, para constituirse, exige el reconocimiento de los espacios institucionales, referidos a la institucionalización de la escuela en México, y que para el caso de los docentes de escuelas básicas se dio desde la presencia de una formación en las escuelas normales, espacio de reclutamiento donde las prácticas culturales de estas escuela reproducían el modelo ligado a la obediencia, al sacrificio, y a la entrega desinteresada al servicio de la comunidad.

Las escuelas escenarios complejos

Las escuelas son escenarios complejos, constituidos por un *magma de las significaciones imaginario sociales*² cuyo carácter político-cultural, está orientado por el devenir histórico. Es precisamente esa condición histórica la que permite comprender el papel que juegan las figuras fundacionales que junto con los mandatos van creando un imaginario institucional que guía la acción social. Al respecto, las imágenes constituyen un elemento fundamental en la vida social; ya que las instituciones no pueden verse de manera exclusivamente funcional sino como un entramado de redes simbólicas que integran numerosas imágenes construidas por grupos y comunidades. Su origen es histórico y su huella se puede seguir desde las propias prácticas, discursos y lenguajes cotidianos de los sujetos, su rastro se hace visible en las narraciones y acciones de los sujetos, esto es, en la manifestación de las subjetividades. En este sentido, se habla de un desdibujamiento de la vieja identidad del profesor-apóstol, cuya representación vocacional aún está presente en docentes mexicanos, asociado a la fuerte vigencia que socialmente se posee sobre la representación del oficio que identifica al maestro como el moralizador social por excelencia. Al respecto Emilio Tenti señala:

Ya en la década de los años 60 y 70 las representaciones del maestro como sacerdote ya no ocupan un lugar dominante en la sociedad. La masificación de los puestos de maestro, la elevación de los niveles de escolaridad media de la población, el deterioro del salario y las condiciones de trabajo y otros fenómenos conexos (Pérdida de prestigio relativo al oficio, cambios en el origen social relativo a los maestros, etc.) constituyen las bases materiales sobre las que se va estructurando una representación de la docencia como un trabajo. La sindicalización del magisterio contribuirá a imponer una imagen social del maestro como trabajador que es asumido por porciones significativas de docentes. (Tenti, 1988:32)

Esta perspectiva de Tenti, que alude a la crisis de la identidad docente ante la ruptura de un imaginario basado en el apóstol o “santo laico” del discurso vasconcelista, remite a toda una serie de nuevos dispositivos sobre la profesión y el oficio de enseñar. Sin embargo, es importante reconocer que el imaginario del apóstol tiene una raigambre histórica y que fue en el periodo del porfiriato cuando se

¹ Al respecto, el sujeto, constituido a través de procesos de subjetividad, no es entorno como lo plantea Luhmann, sino una entidad que crea el sentido desde la interacción, al respecto el interaccionismo simbólico ofrecería una explicación más dialéctica del proceso de la conformación del sujeto.

² El concepto de magma social es recuperado de la perspectiva de Castoriadis, el cual constituye la “Cosa” como una significación imaginario social y también como un instrumento, son imaginarias estas significaciones porque no tienen nada que ver con las referencias a lo racional o a los elementos de lo real, al menos no se agotan en esos elementos, sino que son sustentadas por la creación; además son sociales porque son instituidas y compartidas por una colectividad impersonal y anónima.

sientan las bases sobre el *deber ser* de los profesores. Al respecto Mílada Bazant analiza estas bases en el documento “Dictamen sobre títulos” (Segundo Congreso, 1891), en el que plantea:

La misión de los maestros no sólo era inculcar conocimientos en los alumnos, sino educarlos, eso es, ver por su desarrollo integral del niño en sus partes física, moral e intelectual...la profesión de maestro era la más difícil porque su ejercicio no afectaba sólo a un número reducido de individuos, “Sino a toda la familia, a la sociedad, a la patria, a la humanidad entera”; y los daños causados por una mala educación son por lo general irreparables, de mayor trascendencia social y no de tan fácil conocimiento como los ocasionados por la impericia de un médico, de un abogado, un ingeniero etc. pero esto es así por el prolongado contacto que los niños y jóvenes tienen en la escuela, a diferencia del que tienen con otras instituciones, incluida la iglesia de su preferencia o el club deportivo o bien otra institución semejante. (Bazant, 1993:88)

Esta visión en torno a la tarea docente edificó grandes expectativas en torno al oficio de ser maestro, lograr este propósito hablaba no sólo de sujetos con ciertos dominios básicos de la cultura sino además exigía una serie de valores y actitudes morales propios del tiempo.

Recorriendo las tramas fundacionales

Si partimos de analizar algunos relatos de docentes podemos distinguir el momento fundacional, como lo mostraremos a continuación, y resumirlo a través de las ciertas imágenes que se presentan de manera recurrente y simultánea, como serían:

- a) El recorrido o la odisea: todo profesor da preeminencia a un relato de tipo épico-trágico, donde resalta sus victorias, las penas, las tribulaciones, los sinsabores y los desencantos que enfrentó en su tarea educativa.

A mí me corrieron de varias escuelas por mis convicciones, por ejemplo una maestra me prohibió enseñar la Marsellesa: yo le dije: “Aunque me obligue, si no me permite que yo enseñe la Marsellesa no le voy a dirigir el Himno Nacional” –pues entonces lo voy a correr- y me corrió (Entrevista docente 1).

Yo fui un niño muy pobre, un niño campesino, para mí era como un sueño imposible llegar a ser maestro: siempre los admiraba, cuando mucho soñaba con ser maestro de mi pueblo. Fueron escasos los recursos... yo sufrí mucha incompreensión. (Entrevista docente 2)

A veces hacía que las juntas de padres de familia fueran los sábados, pero ya ve usted también, me adapte a lo que dijera el sindicato, cómo no vamos haciéndolo, es decir hay que estar bien con todas las partes. Mi situación con el sindicato a veces fue tensionante. (Entrevista docente 3)

- b) La figura arquetípica: implícita en la imagen del recorrido, y que constituye la imagen de un *deus ex machina*, el amigo, autoridad o colega que juega un papel fundamental en su realización profesional, aquí la imagen de los apoyos en la tarea resultan significativos y se revisten con la imagen de los salvadores.

... no había quien me quisiera, nadie me quería, es que estaba fichado dentro del sistema, pero había un maestro que después fue mi compadre, y a quien yo le debo mi vida profesional,

el maestro se llama Mariano Rueda Morales, ya jubilado en Mazatlán Sinaloa, era un maestro de lucha izquierdista, era un declarado comunista, y entonces lo señalaron para que fuese a abrir la escuela secundaria ...de Acaponeta, Nayarit, pero él para irse puso como condición que yo le ayudara y no quisieron, y dice después de mucho alegato: “pues si no me ayuda el Profesor Partida, yo no voy”, por eso yo lo quiero mucho, puso en peligro su destino ...satisfactoriamente porque hizo bien las cosas en la vida, y entonces accedieron y ahí es donde yo toqué por primera vez (Entrevista docente 4).

- c) La visión épica propia del apóstol y el misionero: la del mártir, donde podemos reconocer esta imagen de de dos maneras: el profesor que se entrega en cuerpo y alma a la tarea o misión (una virtud que hace regalos³); y por otro lado, el que sufre de incompreensión ante un sentido de aislamiento, propio de un proyecto ético individual ante una comunidad que no está preparada para el cambio (una conciencia infeliz⁴):

Caso 1. La virtud que hace regalos

Yo me interesaba por la vida de los compañeros maestros, que me tuvieron un aprecio muy grande, me hacían festivales que yo en realidad no merecía no (Entrevista profesor José).

Caso 2. La conciencia infeliz

Yo me desencanté mucho en el medio rural porque yo era un joven idealista como maestro, llevaba un proyecto que no se realizó por tanta podredumbre, el entorno no me ayudó (Entrevista profesor Luis 5).

- d) La imagen del orgullo docente como el destino final de la odisea

... y me siento feliz, pero con ganas todavía que me dijeran: regrésate. Porque a veces me enfado, pero como le dije, si volviera a nacer sería maestro, nuevamente maestro (Entrevista profesor Reinaldo, E.1).

Es más si yo volviese a nacer, ya no preferiría la ingeniería, sino que me iría directamente a la profesión docente (Entrevista profesor José, E. 1).

A su vez en la narración de los profesores entrevistados aparece el origen institucional, el cual representa no una revelación histórica sino un arquetipo que permite explicar, con cierta congruencia y desde una lógica, muchos de los rituales, mitos, prácticas y culturas vividas cotidianamente en la escuela: “el origen es una situación que puede recrearse y revivirse en lo cotidiano del quehacer institucional y en su cultura” (Nicastro, 1977). Dicho origen remite al mito, como forma de la explicación primaria del surgimiento institucional desde un principio de orden e inteligibilidad. Pero

³ Utilizo la noción de “*la virtud que hace regalos*” en el sentido dado por Nietzsche a la virtud piadosa propia de moral cristiana frente al desposeído o desvalido. Esta virtud que hace regalos, se refleja en el gran imaginario del directivo que se asume como padre/madre que brinda cuidado y protección a su prole, bajo el precepto cristiano del amor pastoral. Cfr. *Así habló Zaratustra*

⁴ La conciencia infeliz (*unglückliches Bewusstsein*) es una figura utilizada por Hegel en la Fenomenología del Espíritu y que expresa uno de los momentos en el desenvolvimiento del espíritu en que éste asume la contradicción no desde una forma positiva sino desde su negatividad: la tendencia a suponer que el afirmar y el negar son dos términos extremos, que se anulan y no permiten la síntesis, no hay superación de la contradicción. Para Hegel, la relación esclavo-amor está ligada a esta figura de la conciencia infeliz. En el caso del imaginario del *mártir directivo*, la oposición de la comunidad es asumida por él como un opuesto insalvable que lo lleva a la negación y no a la búsqueda de nuevas alternativas ni a su propio reaprendizaje o reacomodación de esquemas.

por otro lado, el mito también conduce a las explicaciones prístinas que permiten comprender y explicar un estado de cosas:

El origen de la institución, en términos generales, se presenta para el sujeto como una situación enigmática que trata de ordenar y explicar. Esto es así porque, en última instancia, el origen de la institución cuestiona el origen mismo del individuo y de la vida, de allí el constante intento de explicación para mantener de alguna manera bajo control dicha situación a través de una teoría que dé cuenta racionalmente de los hechos y los sucesos. Desde aquí las fantasías cumplen la función, por un lado, de tratar de explicar aquello que para el sujeto parece un enigma diferenciando lugares, personajes y posiciones. Este hecho trae aparejado un efecto tranquilizador para los sujetos que sienten poder dominar la situación y no ser dominados por la angustia, la incertidumbre y el desconocimiento (Nicastro, 1997).

Para entender lo anterior, vemos como las profesoras en sus narrativas aluden al mito del heroísmo ligado al martirio y a la abnegación de la madre que se entrega a los demás por amor hasta rayar en el sacrificio. Ese mito ligado al imaginario de la maternidad abnegada y entregada es reiterado como referencia a la ejemplaridad, dicho atributo de lo ejemplar no quiere decir que sea moralmente aceptado, sino reconocido por una comunidad como digno de ser contado, recordado, con una ilustración cargada de significados compartidos y que le da cierta unidad y sentido a sus imaginarios. Considero que para entender la subjetividad de una de las profesoras entrevistadas es necesario recuperar este mito fundacional, como un referente con una función social que liga a un imaginario compartido y común, el cual contribuye a la cohesión del patrimonio institucional común (García, Gual.1996), como noción paradigmática nos permite pensar y comenzar a pensar sobre lo mismo, con un claro ejemplo de *eterno retorno*⁵.

... yo soy producto de una mujer, producto de un matriarcado, y ahorita le voy a decir porqué. Mi padre murió cuando iba a cumplir dos años, por lo tanto mi madre fue hombre y mujer en mi familia, después voy a la primaria y esa señora ... mi maestra de primaria, fue mi maestra cuatro años en la primaria; una mujer enérgica, de trabajo, que no hay una mujer tan grande que haya conocido yo aquí en Jalisco que le llegue, trabajó 66 años para la educación, fue directora de algunas escuelas, fundó unas escuelas y directora de mi pueblo, nunca dejó el grupo, siempre fue maestra de grupo y directora de su escuela y se retiró del grupo y de la escuela *hasta que el cáncer la retiró*. (Entrevista profesora Dafne1).

En este relato reaparece una figura mítica: la maternidad heroica ante la figura ausente del padre, así como la imagen del sacrificio: *hasta que el cáncer la retiró*; la figura de la entrega: *trabajó 66 años, nunca dejó el grupo*. Es interesante hacer notar que esta idea de "*nunca dejó el grupo*" se reitera en su narración en varios momentos de su propia trayectoria:

El eterno retorno, se vuelve a mostrar en el revestimiento que ella le da a su imagen de profesional cumplida y a la vez madre de familia que no descuidó nunca a su familia. Esa perspectiva planteada en algunas de sus frases "nunca falté a clases" "jamás me ausenté de los grupos" "siempre fui puntual", son situaciones que están ligadas a una concepción de la entrega materna, propia de una madre cuya máxima virtud se expresa en actitudes como: "nunca dejaré a mis hijos; no los abandonaré; no los desatenderé por hacer otras cosas". En esta imagen se liga un pasado donde la madre heroica cubre la ausencia del otro: "mi madre fue padre y madre a la vez" "yo soy producto de un matriarcado".

Sin embargo esta perspectiva propia de la historia privada de Dafne, le permite comprender desde un compromiso dramático su papel como profesional determinado por su trayecto, en el que está implícito

⁵ Reiteración y afirmación positiva de un hecho o vivencia individual o social, desde la interpretación extraída del párrafo 125 de la *Gaya Ciencia* de Federico Nietzsche, y que se cita en el epígrafe de este apartado.

un imaginario fundado históricamente desde los años veinte en los paisajes rurales y en el discurso reivindicativo, como lo señala Oresta López:

Ellas eran las delgadas y bellas musas que aparecían en las ilustraciones de la Revista El Maestro Rural, o en los humildes rostros morenos que enseñaban en los campamentos revolucionarios, en los murales de Diego Rivera. Las maestras eran ya una de las imágenes creadas en los paisajes rurales y en el discurso reivindicativo de los años veinte. Las alternativas de identidad que se sugieren para las maestras rurales son de gran exigencia. Por una parte se les incluye en las tareas de reconstrucción material y social y se les pide además que asuman que su principal patriotismo radica en la maternidad... (López, 2001:65)

Podemos comprender dicha maternidad como un mito fundacional que opera como origen del proyecto escolar a través de un pacto o “acuerdo fundante” cuyo soporte permite el entramado intersubjetivo sobre el que se erigen los vínculos, las representaciones y los modelos: Este acuerdo tiene la fuerza de un contrato, de un convenio que encierra como tensión constitutiva el sentar un equilibrio entre partes diferentes, controlando todo conflicto posible. (Nicastro, 1997:25)

Este tipo de narración está atravesado por elementos simbólicos que tienen una función mítica en tanto efectos de estructuración primaria. En cada uno de los casos, además de Dafne, es posible afirmar que la imagen de un símbolo: el padre, la madre, el héroe, el líder moral, etcétera, poseen una fuerza de apropiación, esto es, un poder de reproducir una imagen estructurante que permite ordenar y dar sentido a nuevas experiencias. Esta fuerza de repetición se expresa en la *mimesis* o imitación de la imagen, de ahí su connotación de modelo. Un modelo es una imagen (rememorada, reconstruida, imaginada, extrapolada) que tiene la cualidad de la repetición y de la reproducción, dicha fuerza de repetición se expresa en la imitación. La imitación se impone, se mantiene, pervive y se reconstruye: no es estática sino creativa porque permite reaparecer y reconstruir el mundo. Al respecto, Rudolf Otto (1998) en su perspectiva fenomenológica de las religiones, planteaba que lo que hay de privativo y singular en las imágenes propias del sentimiento religioso es que lo “santo” no comprende un sentido ético o moral, sino lo *numinoso*, algo indiferente a la ética, que expresa un contenido de emoción primigenio que provoca el ánimo y lo exalta. Así la imagen de nuestros héroes, tienen un sentido religioso pues promueven una emoción íntima que conduce a la acción exaltada por el ánimo, no por la razón. En tal sentido, los héroes son héroes por lo que exaltan y no por su sentido ético, bajo tal argumento las imágenes y modelos fundacionales tienen un sentido de exaltación en cuanto mueven a la acción, son imágenes emotivas y no racionales, de ahí su gran fuerza y convicción fundada en la imagen.

Estas imágenes que conforman el mito fundacional tiene diversas funciones, algunas de ellas de acuerdo a Nicastro (1997:28) son:

- a) Proteger contra todo discurso desestructurante, silenciando momentáneamente, diferencias y aquello que escapa a la representación del consenso colectivo.
- b) Preservar a unos y otros del surgimiento de sentimientos como: celos, rivalidad y culpa.
- c) Servir de núcleo o matriz identificatoria y garantizar la unión de los sujetos alrededor de esa matriz o proyecto.
- d) Representar una utopía.

Por tanto, las imágenes al constituirse en mitos fundantes unen a las partes diferentes y las protegen de la irrupción de las diferencias. Esto se da institucionalmente a través de un acuerdo fundante, que da lugar a una ilusión de ser un acuerdo para siempre, propuesto como eterno e inmutable, como fuera del tiempo convencional o cronológico. En este sentido se da el resguardo para frenar la irrupción de sentimientos como celos, culpa y rivalidad; la concesión se da a través de la metáfora aglutinadora de la gran fraternidad.

Por otra parte, los ambientes institucionales son un espacio de interacción instituida e instituyente en los centros escolares. Estos ambientes se conforman y construyen de manera cotidiana. Aquí juega un papel fundamental los imaginarios los cuales conforman las diferentes dinámicas y estilos de vida que los actores de los escenarios escolares construyen a través de complejas redes de significados⁶.

En dicho entramado de redes simbólicas, las acciones de todos los actores de la comunidad educativa ocupan un papel básico, pues constituyen una pieza en esta compleja red de significantes y significados, al estarle dando dirección y orientación a la práctica de un colectivo, colectivamente construyen desde sus actos y sus discursos cotidianos una forma de cultura institucional (GEERZ, 1987: 65).

Las culturas coincidentes en el espacio escolar, vuelven este escenario complejo, sin embargo hay una forma de cultura hegemónica centrada en la institución-instituida, así como a culturas divergentes o contrahegemónicas ligadas a formas instituyentes que implican una resistencia con el modelo instituido. En este sentido, la institución no es solamente la exterioridad pura y la instrumentalidad que la reduce sólo a funciones materiales, como suponen los funcionalistas o marxistas inocentes, a decir de Castoriadis (1988), ya que:

“Una sociedad no puede existir más que si una serie de funciones se cumplen constantemente (producción, parto y educación, gestión de la colectividad, regulamiento de los litigios, etc), pero no se reduce a esto, ni sus maneras de hacer frente a los problemas le son dictados de una vez por todas por su naturaleza; la sociedad inventa y define para sí tanto nuevos modos de responder a sus necesidades como nuevas necesidades” (Castoriadis, 1988: 200)⁷.

En este sentido, Castoriadis, considera que esa serie de funciones que se cumplen constantemente constituye una regularidad, propia del mundo social que es lo que dota de sentido a los miembros que constituyen la sociedad, esto es, fundamenta lo simbólico. Lo simbólico está en las instituciones, las cuales no se reducen a lo simbólico pero están en función de ello, conformando cada una su propia red simbólica. Un símbolo permite una conexión de significado entre la acción individual y los sentidos colectivos, los cuales están ligados al presuponer sentidos compartidos por las comunidades.

Además de lo simbólico, hay un componente esencial que es lo imaginario, lo que permite el deslizamiento de sentido, donde los símbolos ya asimilados están investidos con otras significaciones simbólicas que las suyas “normales” o canónicas, el imaginario implica una sustitución de lo real o una superposición de otros significados. Para Castoriadis, el simbolismo presupone la capacidad imaginaria, ya que reconoce la capacidad imaginaria de ver en una cosa lo que no es, de verla otra de lo que es. El imaginario: “es la capacidad elemental e irreductible de evocar una imagen” (Castoriadis, 1988)

En el sujeto, el imaginario implica el momento en que vincula sus deseos, vacíos, aspiraciones a una serie de sentidos socialmente constituidos y definidos en los modos de interacción colectiva. En tal sentido, el sujeto no es un arbitrario, ya que su elemento imaginario y simbólico, lo ubican en escenarios socialmente constituidos, definidos por formas de representación producidos histórica y socialmente.

⁶ El concepto de cultura que aquí adopto engloba, en un primer acercamiento, el conjunto de conocimientos, creencias, leyes, costumbres, técnicas y representaciones simbólicas que caracterizan a un determinado grupo humano y que lo distingue de los demás. También es el resultante de la acción humana la cual está formada por el mundo de los artefactos: instrumentos, lenguaje e instituciones. De ahí que la sociedad sea resultado de un proceso humano y social, construido simbólicamente a través de redes de significado, con valor para una comunidad de sentido

⁷ las cursivas son mías.

La convergencia de tres mandatos fundacionales en el imaginario docente

Los mandatos fundacionales tienen una función fundante o instituyente, en el sentido de reconocer ciertas imágenes, referentes, principios, acuerdos o lemas que permiten a la comunidad una integración desde dicho referente. Son imágenes porque están ligadas a determinadas representaciones compartidas y sociales ligadas al imaginario institucional del oficio. En los docentes podemos ver también su alusión a ciertos mandatos fundacionales que tuvieron su origen en el escenario institucional que los antecedió, éstos pueden ser:

Las escuelas Normales, formadoras de los profesores en México, que les va configurando la imagen del servicio, del ejemplo a la sociedad, del modelo para las nuevas generaciones y de la entrega desinteresada a la educación por el bien de la patria. Tal como se puede ver en la nota de protesta que se toma al recibir el título de profesor, donde el mandato señala el ejercer la profesión: “...*con honradez y dedicación velando siempre por los intereses de la niñez y de la patria...*” No es posible afirmar que la protesta posea significación en los profesionales, sin embargo, es innegable que ésta refleja un primer referente para los nuevos docentes, que intenta instituir la misión de la profesión de acuerdo a los valores institucionales como serían: el servicio, el sacrificio, la dedicación, etc.

Otro de los documentos donde es posible comprender el mandato del maestro, es el que se infiere de los primeros manuales o textos formativos que aluden a las tareas de dirección, administración y organización escolar. Estos manuales y textos formativos que se estudian en las escuelas normales son referidos como un elemento básico en la conformación de una identidad profesional al proporcionar un discurso que legitima y le da cierta direccionalidad a las prácticas. En éstos se comienza a gestar la idea de que educar equivale a dirigir y mandar es una forma de servir y formar a la comunidad centrada en la imagen del servicio, este punto es fundamental porque muestra que la tarea docente se asocia al poder pastoral, que de acuerdo a Foucault, es una técnica de poder nacida de las instituciones cristianas y que se integró al vínculo ciudad-ciudadano que estructuró los Estados modernos.

Otro tipo de mandato se liga al referente socialista de la década de los treinta, del periodo cardenista, donde de acuerdo con Arteaga (1994:37), se funda el imaginario de la profesión como lucha social y de emancipación antiimperialista. En este mandato la referencia obligada es el maestro como líder comunitario, sin embargo es posible afirmar que la imagen del apóstol se conserva en este modelo, ligándose en una sintaxis que habrá de desembocar en el maestro que lucha de manera infértil, pero que se consuela con el reconocimiento de su comunidad. Estas imágenes están expresadas de diversas maneras en la cultura mexicana y el arte posrevolucionario: con los murales de Rivera (murales de la Secretaría de Educación), la cinematografía de Emilio, El Indio Fernández (*Río Escondido, 1947*), y la literatura de Juan Rulfo (*Luvina, 1953*), entre otros. Artistas que expresan, desde diversas ópticas, el imaginario del maestro que lucha contra la ignominia de los pueblos atrapados en la explotación y la ignorancia⁸. En el arte y la llamada “cultura mexicana” está implícita la expresión de este mandato fundacional de los profesores.

Bajo el referente de la llamada “Unidad Nacional”, en los años cuarenta, se instituye un nuevo mandato, en contra del anterior, ligado a un oficio de enseñar al margen de ideologías subversivas o prácticas políticas como lo señaló la postura reaccionaria del entonces secretario de educación, Octavio Véjar Vázquez:

⁸ Al respecto, Diego Rivera, artista plástico que mejor expresa el ideal del maestro como luchador social expresa: “Quería que mis obras fueran el espejo de la vida social de México como yo la veía y que a través de la situación presente las masas avizoraran las posibilidades del futuro. Me propuse ser un condensador de las luchas y aspiraciones de las masas y a la vez transmitir a esas mismas masas una síntesis de sus deseos que les sirviera para organizar su conciencia y ayudar a su organización social” Como vemos, la imagen social del maestro como luchador social, era un proyecto compartido por el imaginario de la época. (Rivera, Diego. Citado por Monsivais, 1988)

“Estarán fuera de la ley los maestros que hagan política...Exigencia a los trabajadores de la enseñanza para concentrarse sólo a sus labores docentes y apartarse de la política que sólo los ha dividido...El maestro que no cumpla será sancionado” (Excelsior, México, D.F., 21 de Septiembre de 1941. 1ª plana. Citado por Arteaga, 1994a)

Con ello, se propone desde la cúpula retornar al ideario del educador apóstol, recuperando la perspectiva vasconcelista del profesor mártir:

“Creemos que el maestro rural debe tener el espíritu de sacrificio que animó a los antiguos misioneros, porque lleva una vida de sufrimiento, dolor y tragedia” (secretario de Educación Pública en la Cámara de Diputados. México, 1994. Citado por Arteaga, 1994ª: 33)

Esa vuelta a la perspectiva de apostolado en el profesor, generó una compleja confusión que más tarde sintetiza el entonces secretario de educación Jaime Torres Bodet, cuando plantea con claridad un nuevo tipo de profesor, que le permitirá al Estado desarrollar su proyecto educativo:

“la reconciliación nacional, la cohesión patriótica, el equilibrio y la estabilidad social fueron los puntos centrales de su convocatoria a los maestros” (Arteaga, 1994ª:25).

De esta manera podemos hablar de un mandato profesionalizante que llama al profesor a ser un experto o técnico de la enseñanza, pero dimensionado desde un discurso “cristiano” que niega su posición política y militante de la transformación social.

Desde esta perspectiva, el Estado, a través del orden moral como factor homogeneizante y de *normalización*, logra el ambicioso proyecto de Unidad Nacional, ligando el mandato del profesorado a aspectos que tienen que ver con el imaginario de la familia nuclear cristiana, la cual al secularizarse al mundo político daría lugar a la constitución de la “familia mexicana”.

Conclusión

Podemos concluir en la existencia de tres tipos de mandatos: 1) el mandato de la entrega y el servicio desinteresado a la patria a través del apostolado; 2) el mandato del trabajo comunitario y el compromiso de transformación y la emancipación social; 3) el mandato de la profesionalización y de la preparación permanente, propia de los modelos ligados a la tecnologización de lo educativo.

Concretamente este último mandato que obliga a hacer del oficio una preparación y superación permanente se liga al mundo de la evaluación propia de un modelo de diferenciación en un Estado evaluador que empieza a emerger, permitiendo instituir modelos y esquemas de heteroformación, lo que viabiliza la constitución de las llamadas vías formales para el ascenso (los sistemas escalafonarios) a los que los profesores aluden en su narración. Sin embargo, como se ha visto, estas dimensiones no son planas sino que están en constante fricción en una realidad compleja y antitética, con oposiciones irresolubles que es posible recuperar en las concepciones del propio docente. En cada uno de los mandatos, la cultura popular mexicana, como parte ineludible en la concreción del imaginario institucional de los maestros, tuvo un papel fundamental y tomó elementos de la clase media urbana, escenario que instituye la imagen de los maestros, donde se viabiliza la posibilidad de implantar valores cívicos y el deber ser docente a partir de referentes sociales que la comunidad llegará a identificar con una cultura dominante encarnada en la subjetividad de los maestros.

BIBLIOGRAFIA

ARTEAGA, B (1994) *La institucionalización del magisterio (1938-1946)*. Ed. Universidad Pedagógica Nacional. México

_____ (1994 a) *Los maestros mexicanos en el período de Ávila Camacho institucionalización del magisterio*. Ed. Universidad Pedagógica Nacional. México

BAZANT, M. (1993) La introducción de la Pedagogía Moderna, en *Historia de la Educación durante el porfiriato*, El Colegio de México, México.

BLUMER, H. (1986) *Symbolic interactionism. Perspective and method*. University of California, Press. E.U.

CASTORIADIS, C. (1988) *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets. Barcelona, España.

GARCÍA, G. (1996) *Mitos, Héroes y leyendas*. Ed. Alfaguara. España

GEERTZ, C. (1987) *El antropólogo como autor*. Ed. Paidós, Studio No. 73. Barcelona España.

HEGEL, W. (2001) *La fenomenología del espíritu*. Ed. Siglo XXI, México.

LOPEZ, O. (2001). *Alfabeto y enseñanzas, el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. CIESAS, México. D. F.

LUHMANN, N (1983), *Fin y racionalidad en los sistemas*, Editora Nacional. Madrid, España.

MONSIVAIS, C (1988) Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX, en *Historia General de México 2*. El Colegio de México. México.

NIETZSCHE, F (1987). *El nacimiento de la tragedia*. Ed. Alianza. Madrid, España

NICASTRO, S. (1997) *La historia institucional y el director de escuela*. Editorial Paidós Argentina.

OTTO, R. (1998) *Lo santo. Lo racional y lo irracional en la idea de Dios*. Gredos. Madrid, España

RULFO, J. (1953/2002) *El llano en llamas*. FCE. México.

TENTI, E. (1988). *Civilización y Descivilización. Norberto Elias y P, Bordieu, intérpretes de la cuestión social contemporánea*. (Inédito). Buenos Aires.

Archivos:

Entrevistas a cinco profesores de escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara.